

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Vanessa Dal Pizzol

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL  
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS  
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Passo Fundo

2018

Vanessa Dal Pizzol

CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL  
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS  
CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dickel.

Passo Fundo

2018

Quando trilhamos um caminho, sempre levamos ou encontramos pessoas especiais. Ao chegar ao final do percurso, é tempo de agradecer àqueles que fizeram a caminhada mais leve, mais colorida, mais alegre e mais sábia...

À minha irmã, Gabriela, que me falou da seleção e sempre me incentivou a fazer o Mestrado. Meu ombro amigo, presente da minha vida: obrigada por trilhar a vida ao meu lado.

Ao meu amor, Gustavo, grande parceiro, que fez tudo o que estava ao seu alcance para que eu seguisse em frente, por todas as escutas e conselhos, por entender as ausências, por todo amor e apoio.

Aos meus pais, Néli e Jorge, por me ensinarem a importância de estudar, pelo amor e amparo constantes.

À minha avó, Nahyr, e a todos da minha família – meus cunhados, sogros, primos e tios –, pelo seu incentivo, que foi fundamental.

Às minhas colegas e amigas, Caroline da Silva Furini e Luana Bonavigo – amizade para a vida: as aulas ao lado de vocês, as descobertas da vida de mestranda, o amparo e o fato de encontrá-las no caminho foram muito importantes.

À Mônica Faccienda, pelas conversas que tornaram a caminhada mais leve; foi significativo ter a sua escuta.

Aos meus amigos, que compreenderam as ausências.

Às diretoras Estela Mirta Souza de Cavalheiro e Fátima Cristina Xavier, verdadeiros anjos nessa caminhada; e, em nome delas, aos amigos e às colegas da Rede Municipal de Ensino de Carazinho, aos pais e alunos que acompanharam o percurso.

Aos colegas e professores do PPGEduc, pelas trocas e aprendizagens. Gratidão!

À Jéssica Bertoglio, por toda a ajuda. À Universidade de Passo Fundo, pelo apoio financeiro.

Às professoras Dra. Marilane Maria Wolff Paim e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, pelas significativas contribuições.

À professora Flávia Eloísa Caimi, pelo direcionamento e pelo olhar carinhoso.

À minha orientadora, professora Adriana Dickel: a minha eterna gratidão por acreditar em mim. Construir esse projeto com você foi uma oportunidade de aprendizagem única. Agradeço por todos os encaminhamentos, pelo olhar sensível e carinhoso. Muito obrigada!

## RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, estabeleceu um compromisso entre governos Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, com vistas a atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação – alfabetizar as crianças até, no máximo, o terceiro ano do ensino fundamental. A pesquisa que dá origem a esta dissertação objetivou reconhecer a(s) concepção(ões) de alfabetização presente(s) na proposta de formação continuada de professores alfabetizadores que integra o PNAIC – em especial, nos cadernos que serviram de base a esse projeto, verificando os contextos textuais em que essas concepções emergem e o papel que aí desempenham, por meio da análise de um de seus principais instrumentos: os Cadernos de Formação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica e documental, que se serve, ainda, da análise de conteúdo. O *corpus* é constituído de dezenove textos, publicados em 2012 e 2015. As categorias de análise – abordagem tradicional, abordagem construtivista, perspectiva histórico-cultural, letramento e sistema de escrita alfabética – foram elaboradas com base em autores como Mortatti (2000, 2006, 2015), Soares (2003, 2010, 2014, 2016), Ferreiro (1990), Ferreiro e Teberosky (1991), Gontijo (2002, 2003) e Morais (2012). O trabalho apresenta uma síntese do percurso histórico do ensino da leitura e da escrita no Brasil, privilegiando os cenários de disputa pela hegemonia entre métodos de alfabetização; bem como sistematiza o contexto de emergência do PNAIC, sua estrutura e funcionamento, e as principais mudanças que o atingiram nos seis anos de sua existência. A análise do *corpus* resultou nas seguintes constatações: a proposta de formação continuada de professores, materializada nos Cadernos de Formação, apresenta convergências e divergências entre as distintas concepções de alfabetização presentes no cenário nacional; as reconstruções operadas apresentam incongruências face às teorias de base, por vezes, obscurecendo-as, aglutinando-as e propondo aproximações não consensuadas academicamente; há uma miscelânea de concepções, ocasionada pelas múltiplas vozes presentes nas diferentes autorias nos textos dos Cadernos de Formação, procedentes de diferentes vínculos institucionais; e a abordagem do sistema de escrita alfabética predomina entre as propostas didáticas apresentadas. Reiterando trabalhos difundidos na área, conclui-se que o programa, não obstante seu objetivo de formar professores alfabetizadores na perspectiva do letramento e a tentativa de recuperar diferentes tradições do campo, alinha-se com uma perspectiva que restringe a alfabetização ao domínio do sistema de escrita alfabética.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Cadernos de formação. Concepções de alfabetização. Sistema de escrita alfabética.

## ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), established in 2012 with the objective of institute a commitment between Federal, Federal District, State and Municipal governments to meet goal 5 of the National Education Plan - literate children, at the latest, the third year of elementary school. The research that gave rise to this Dissertation aimed to recognize the conception (s) of literacy present in the proposal of continuing education of literacy teachers that integrates the PNAIC, in particular, the notebooks that served as the basis for this project, the textual contexts in which these conceptions emerge and the role they play there, through the analysis of one of its main instruments, the formation notebooks. It is, therefore, a bibliographical and documentary research, which is also useful for content analysis. The corpus consists of nineteen texts, published in 2012 and 2015. The categories of analysis - traditional approach, constructivist approach, historical-cultural perspective, literacy and alphabetic writing system - were elaborated based on authors such as Mortatti (2000, 2006, 2015), Soares (2003, 2010, 2014, 2016), Ferreiro (1990), Ferreiro and Teberosky (1991), Gontijo (2002, 2003) and Morais (2012). The paper presents a synthesis of the historical course of teaching reading and writing in Brazil, favoring the scenarios of dispute over hegemony among literacy methods; systematizes the context of emergency of the PNAIC, its structure and functioning, and the main changes that reached it in the six years of its existence. The analysis of the corpus resulted in the following findings: the proposal of continuing teacher training, materialized in the formation notebooks, presents convergences and divergences between the different conceptions of literacy present in the national scenario; the reconstructions performed show inconsistencies with the basic theories, sometimes obscuring them, agglutinating them and proposing approaches that are not consensual in academics; there is a hodgepodge of ideas, caused by multiple voices present in the different authorship in the texts of formation notebooks, from different institutional linkages; the approach of the alphabetic writing system prevails among the didactic proposals. Reiterating works spread in the area, it is concluded that the program, despite its objective of training literacy teachers in the perspective of literacy and the attempt to recover different traditions of the field, is aligned with a perspective that restricts literacy to the domain of the system of alphabetical writing.

**Keywords:** The National Pact for Literacy in the Right Age, formation notebook, literacy concepts, system of alphabetical writing.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT  
Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA  
Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB  
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC  
Câmara de Educação Básica – CEB  
Conselho Nacional de Educação – CNE  
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE  
Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA  
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES  
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB  
Ministério da Educação – MEC  
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC  
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN  
Plano Nacional de Educação – PNE  
Programa de Formação de Professores – PROFA  
Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE  
Programa Nacional do Livro Didático – PNLD  
Programa Novo Mais Educação – PNME  
Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB  
Sistema de Escrita Alfabética – SEA  
Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – SISPACTO  
Sistema de Numeração Decimal – SND  
Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab  
Universidade de Brasília – UnB  
Universidade de São Paulo – USP  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes  
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP  
Universidade Federal da Bahia – UFBA  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF  
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar  
Universidade Federal de Sergipe – UFS  
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM  
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES  
Universidade Federal do Maranhão – UFMA  
Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Universidade Federal do Paraná – UFPR  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE  
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA  
Universidade Paulista – UNIP  
Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM  
Universidade São Francisco – USF  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeiros Passos (Van Gogh).....	10
Figura 2 - Legislações de base do PNAIC.....	30
Figura 3 - Organograma do PNAIC com estrutura de gestão e formação.....	39
Figura 4 - Organograma com os quatro eixos de atuação do PNAIC .....	41
Figura 5 - Hipóteses infantis - Psicogênese da escrita.....	57
Figura 6 - Psicogênese da Escrita .....	58
Figura 7 - Unidade 31: propriedades conceituais e convenções do SEA .....	75



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Títulos dos Cadernos de Formação 2012, 2014 e 2015 .....	37
Quadro 2 - Comparativo entre as portarias de 2012 e 2017 .....	40
Quadro 3 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2012 .....	44
Quadro 4 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2014 .....	44
Quadro 5 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2015 .....	45
Quadro 6 - Quadro-síntese dos textos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa.....	47
Quadro 7 - Objetivos dos Cadernos de Formação 2012, 2014 e 2015 em que aparece o termo letramento .....	68
Quadro 8 - Cadernos que explicitam os conhecimentos do SEA .....	72
Quadro 9 - Cadernos que mencionam o SEA em seu título em 2015 .....	73
Quadro 10 - Unidade 32: direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – eixo “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” .....	76
Quadro 11 - Unidade 35: atividades envolvendo a consciência fonológica.....	77
Quadro 12 - Categorias de análise e autores considerados basilares para dialogar com cada concepção .....	84

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE SÍNTESE.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Percorso histórico do ensino da leitura e da escrita.....</b>	<b>20</b>
<b>3 PELOS CAMINHOS DO PNAIC .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 Percursos anteriores ao PNAIC .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa .....</b>	<b>33</b>
<b>3 O CAMINHO METODOLÓGICO E O <i>CORPUS</i> ANALISADO.....</b>	<b>42</b>
<b>4 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Abordagem tradicional da alfabetização.....</b>	<b>53</b>
<b>4.2 Construtivismo.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3 Perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>61</b>
<b>4.4 Letramento .....</b>	<b>67</b>
<b>4.5 Sistema de escrita alfabética.....</b>	<b>72</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A - INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO (OBJETIVOS, TEXTOS E AUTORES DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO 2012, 2014 E 2015) .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE COMPÕEM O <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ato de escrever a dissertação e a dificuldade de colocar as primeiras palavras no papel, traduzindo à linguagem escrita ideias e pensamentos sustentados nos conhecimentos científicos, reportaram-me ao quadro *Primeiros Passos*, de Vincent Van Gogh (Figura 1), obra que me emocionou quando a vi, pela primeira vez, em meio às reconstruções subjetivas vivenciadas no mestrado.

Figura 1 - Primeiros Passos (Van Gogh)



Fonte: Van Gogh (1890).

Na tela, vi, naquele primeiro passo, a criança buscando descobrir o percurso e os braços à espera da proteção, algo que me remeteu à trajetória que trilhei antes de iniciar o mestrado, às experiências vividas e às inquietações que se constituíram em uma pesquisa. Nesse processo, senti o impacto dos primeiros passos de pesquisadora, o amparo da orientadora, o afago nas trocas e aprendizagens com aqueles que seguem ao meu lado na construção de um caminho científico.

Principiei a caminhada com um olhar para a trajetória de formação, em momentos que me conduziram a pensar a alfabetização e a concretização deste texto, indagando: qual foi o primeiro passo para que eu chegasse até este momento? O que me conduziu até aqui? O que me move? O primeiro passo, com certeza, foi a escolha pelo Magistério, por fazer o Curso Normal, incluindo as monitorias e os estágios. Em junho de 2003, após muitas dúvidas, ingressei no Curso de Pedagogia, habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, na Universidade

Luterana do Brasil. Durante a graduação, realizei concurso para professor de anos iniciais na Rede Municipal de Ensino de Carazinho. Foram dois concursos, com a primeira nomeação em 2006 e a segunda em 2010.

Alguns passos são planejados e conduzidos com firmeza. Assim foi o ingresso na Especialização em Psicopedagogia, na Universidade de Passo Fundo, em 2008. Já outros passos seguem um atalho que surge inesperadamente. Assim iniciei minha caminhada pela alfabetização, na regência de uma turma de 1ª série (hoje 2º ano). Como requisito, a rede oferecia a formação continuada aos professores, por meio do projeto de Alfabetização promovido pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA<sup>1</sup>.

E foi nessa fase que meu encantamento pela alfabetização começou, com os desafios da inexperiência e a alegria diante das construções e aprendizagens dos alunos ao avançarem na apropriação do sistema de escrita. Diante desse cenário, percebi a minha necessidade de refletir sobre o trabalho pedagógico, sobre o meu ser professora. Nesse período, acompanhei a mudança do ensino fundamental para 9 anos<sup>2</sup>, e as turmas de 2º ano fizeram parte da minha rotina por 48 horas semanais.

No final de 2012, descortinava-se à minha frente uma nova proposta: ser Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, na rede municipal de ensino de Carazinho. Em dezembro, uma colega com quem compartilhei a função e eu participamos da primeira etapa do Curso; e, em 2013, iniciamos as formações em âmbito municipal. Desse modo, passei a dividir a minha rotina entre as salas de aula e o PNAIC.

Mas o que é PNAIC? O Ministério da Educação – MEC, através da Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um compromisso firmado entre os governos federal, estadual e municipal para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Entre seus objetivos, está o de melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças, conforme exposto no Caderno de Apresentação do Pacto:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de

---

<sup>1</sup> GEEMPA é um grupo focado na alfabetização e dedicado a duas atividades básicas entrelaçadas: a pesquisa e a formação de professores. Um dos principais ensinamentos do GEEMPA é que o aprender é um processo descontínuo, que se dá numa sequência de níveis, em que errar não é proibido, pois erros são hipóteses incompletas numa rede de relações. Informações retiradas do site do programa, disponível em: <geempa.com.br/o-geempa>.

<sup>2</sup> Reporto-me a essa transição no capítulo 2, seção 2.1 – “Percursos anteriores ao PNAIC”.

Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. (BRASIL, 2012a, p. 07).

Para efetivar os direitos de aprendizagem e a alfabetização, o Pacto apresenta ações que se estruturam em quatro eixos de atuação<sup>3</sup>. No primeiro deles, no qual eu me inseri como Orientadora, está a formação continuada de professores alfabetizadores, à qual são veiculados os Cadernos de Formação ofertados pelo MEC. O segundo é a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos para professores e alunos, tais como livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais. As avaliações fazem parte do terceiro eixo e buscam acompanhar os resultados do PNAIC e a implementação de soluções corretivas para as problemáticas de cada local. Entre elas, foi instituída, pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b), em seu Art. 9, inciso IV, a “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP”. Essa avaliação é apresentada na Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, e estabelece as diretrizes básicas de três processos de avaliação efetuados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, ambas já existentes, e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. O quarto eixo de atuação é gestão, controle social e mobilização; quanto a esse aspecto, os envolvidos têm acesso ao sistema de monitoramento SisPacto, disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – SIMEC, o que lhes possibilita o acompanhamento constante das ações e programas instalados. Com essa estrutura e seguindo as determinações do governo federal para a implementação do programa, o Pacto passou a ser desenvolvido em âmbito nacional, no ano de 2013.

Assim, minha caminhada profissional passou a ter o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como pano de fundo. No início de 2014, assumi a coordenação do programa na rede municipal de ensino de Carazinho e, com isso, a responsabilidade por sua gestão administrativa, o que implicava organização dos horários de formação, controle no cumprimento da carga horária, acompanhamento e mobilização dos agentes.

Devido às demandas da sala de aula, aos conhecimentos oferecidos pelo PNAIC, às formações e sua aplicabilidade e à repercussão no município, por meio da verificação de casos em que as aprendizagens não se efetivaram no ciclo de alfabetização, as dúvidas e os questionamentos passaram a ser frequentes, e percebi que havia muito para estudar e aprender. Como afirma Charlot (2005), o movimento para aprender é induzido pelo desejo e pela

---

<sup>3</sup> O capítulo 2 – Pelos caminhos do PNAIC, na seção 2.2, intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, apresenta uma contextualização de cada eixo de atuação.

incompletude do homem. Então, comecei a busca pelos dados e leis que regem a educação e a alfabetização no cenário brasileiro, para, assim, elaborar um projeto de pesquisa, com vistas a participar da seleção para o Curso de Mestrado na Universidade de Passo Fundo.

Entre minhas inquietações, estava o fato de que, sendo a educação um direito de todos, assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil – que, em seu art. 205, afirma que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" –, o Brasil ainda aparece como um dos países com maior número de analfabetos. Isso nos permite perguntar: que educação é essa que produz analfabetos e, mais ainda, analfabetos funcionais?

Ao apresentar informações sobre a situação da alfabetização brasileira, o Ministério da Educação, no Relatório Educação para Todos no Brasil (BRASIL, 2014), expõe que a taxa de alfabetização de jovens e adultos (população com 15 anos ou mais) passou de 86,7%, em 1999, para 91,3%, em 2012. A taxa de analfabetismo funcional nessa mesma faixa etária diminuiu de 27,3% (2001) para 18,3% (2012). No entanto, "Apesar de haver motivos para comemorar esses resultados, estudos apontam que, nesse mesmo período, conforme dados estatísticos do Censo Demográfico de 2012, 750.000 crianças chegaram ao 5º ano sem saber ler e escrever" (SILVEIRA et al., 2016, p. 11).

Se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é proposto com a intenção de garantir o direito de alfabetização plena até o 3º ano do ciclo de alfabetização, como isso se efetiva? Que experiências permitiriam o processo de alfabetização plena e as aprendizagens nessa etapa? Com base nessas preocupações, formulei a pergunta do projeto de pesquisa com o qual concorri a uma das vagas do Mestrado em Educação: que experiências podem ser pensadas no universo da sala de aula do 1º, 2º e 3º ano dos anos iniciais – o Ciclo de Alfabetização –, que contribuam significativamente no desenvolvimento da espécie humana e na constituição do processo de alfabetização?

Iniciei o curso com a orientação da Professora Doutora Flávia Eloísa Caimi. Foram dez meses de estudo, questionamentos, reformulação do problema e do projeto de pesquisa, pois, assim como os meus conhecimentos de pesquisadora, o projeto inicial era incipiente. Entre idas e vindas, algumas ideias foram sendo repensadas e reformuladas. Nesse movimento, ocorreu a aproximação com a Professora Doutora Adriana Dickel, em virtude de nosso interesse em comum pelo PNAIC e da inserção no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização – o

GEPALFA<sup>4</sup>. Assim, o direcionamento para a alfabetização se fez mais intenso, bem como a oportunidade de imergir em algumas das minhas inquietudes, aproveitando a minha experiência com o campo de investigação. Tal vivência foi fascinante, por meio da qual surgiram uma nova orientação e um novo caminho. Os passos foram, então, redirecionados; e, com eles, verifiquei a “importância de construir uma ruptura com aquilo que é familiar” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2000, p. 23).

Japiassu (1991, p. 68), ao retomar ideias de Gaston Bachelard, discute as decisões necessárias ao fazer científico:

[...] Nós somos nossa decisão. Nossos valores se inscrevem no término de uma ação pela qual nós fazemos os instantes que vivemos, quer dizer, nosso tempo. Devemos nos definir pela tendência que tivermos de nos ultrapassar e de nos transformar. Dois caminhos se apresentam: de um lado, a ciência e a técnica vencem a solidão criando um prolongamento de nós mesmos e uma sociedade; do outro, a poesia e a imaginação libertam-nos da servidão da história e das referências da memória, para fazer-nos descobrir homens e coisas. O homem é ao mesmo tempo Razão e Imaginação. (JAPIASSU, 1991, p. 68).

Com o desafio de operar uma ruptura com o que era familiar e de buscar a construção do conhecimento, redefinimos o objeto de pesquisa. Caberia adentrar o universo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e buscar elementos que permitissem compreender: em que consiste a alfabetização plena prevista para o final do 3º ano; de que recursos o programa se vale para efetivar esse projeto; quais as concepções de alfabetização norteadoras da proposta de formação continuada; e como estariam envolvidos os professores alfabetizadores nessa tarefa.

Ao descortinar um novo projeto de pesquisa e diante da imprescindibilidade do tratamento adequado a essas indagações primeiras, concentramo-nos na busca de materiais do PNAIC: cadernos de formação, manuais, leis e portarias. Iniciamos a revisão de literatura, já que, assim como defende Lüdke (2013, p. 55), “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe em literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar esforços e as atenções”.

Primeiramente, buscamos no banco de teses e dissertações da Capes, com o descritor “Concepções de alfabetização”, trabalhos que abordassem as concepções de alfabetização presentes na proposta de formação do PNAIC, publicados desde o início do programa. São

---

<sup>4</sup> Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Processos Educativos e Linguagem (Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo). Atualmente, conta com os seguintes participantes: Profa. Dra. Adriana Dickel (coordenadora), Profa. Dra. Adriana Bragagnolo, Ma. Adriana Perin, Profa. Ma. Camila Comin, Profa. Ma. Franciele Sartori, Profa. Dra. Flávia Eloisa Caimi, Profa. Ma. Ivete Garcia, Profa. Juliana Laimer, Profa. Ma. Juliane Dörr, Profa. Ma. Maria Augusta D’Arienzo, Profa. Maiara Folle Severo, Profa. Mariana de Paula, Profa. Mariane Bica, Profa. Mônica Faccienda, Profa. Ma. Rosângela Hanel Dias, Profa. Ma. Sílvia Maria Scartazzini, acadêmicas do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação.

trazidos a seguir sete deles, em virtude da importância que tiveram na configuração da problemática em análise.<sup>5</sup>

Souza (2014) objetivou, em sua pesquisa, analisar os cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no PNAIC, por meio de uma leitura crítica do manual “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece”; do caderno “Avaliação no Ciclo de Alfabetização”; do caderno “Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação” (BRASIL, 2012a); do caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa” (BRASIL, 2012c); e dos 24 cadernos “Alfabetização em Língua Portuguesa” do curso de formação para professores alfabetizadores. Entre seus objetivos, estava o de compreender o PNAIC no contexto social e a concepção de formação continuada que se expressa, principalmente, nos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC, a partir da compreensão de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil. Utilizou, para isso, como método para a investigação, o materialismo histórico-dialético, embasando-se em estudos de Karl Marx (1818-1883), na concepção teórica da ontologia crítica de György Lukács (1885-1971) e na teoria histórico-cultural. A autora concluiu que a perspectiva teórica predominante nos cadernos da formação do PNAIC abrange o “construtivismo” e o “sociointeracionismo”.

A dissertação de Correa (2017) teve por objetivo analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – MG, as quais participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC no ano de 2013, e de quatro orientadoras de estudos do mesmo município. A pesquisadora utilizou-se de documentos públicos, questionários e entrevistas. Os trabalhos utilizados como base pela autora foram Albuquerque e Moraes (2006); Ferreira e Leal (2006); Ferreira e Teberosky

---

<sup>5</sup> São eles: 1. A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de Elaine Eliane Peres de Souza, da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, defendida em 2014; 2. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos Cadernos de Formação docente, de Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo, da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado, defendida em 2015; 3. Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, “adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador, de Silmara Cassia Barbosa Mélo, da Universidade Federal de Paraíba. Dissertação de Mestrado, defendida em 2015; 4. Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de Anísia Ripplinger de Abreu, da Universidade Federal da Fronteira Sul. Dissertação de Mestrado, defendida em 2017; 5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo, de Raphael dos Santos, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Dissertação de Mestrado Profissional, defendida em 2017; 6. Concepções de alfabetização e letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - no município de Ouro Preto - MG, de Regina Aparecida Correa, da Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação de Mestrado, defendida em 2017; 7. Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento, de Kaira Walbiane Couto Costa, da Universidade Federal do Espírito Santo. Tese de Doutorado, defendida em 2017.



(1986); Morais (2012); e Soares (2004, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016). Correa (2017) elegeu três categorias para apresentação dos dados: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica – selecionada por ser o tema apontado como mais relevante pelas professoras alfabetizadoras, sendo que três entre as cinco não conheciam esses conceitos antes de participarem do PNAIC –; II) Processos de avaliação; e III) Concepções de alfabetização e letramento, buscando obter indícios das concepções acerca desses processos por parte das cinco professoras participantes da investigação. Cabe destacar que as participantes encontraram dificuldades ao conceituarem letramento e consideraram como mais relevante a terceira unidade dos Cadernos de Formação do PNAIC, referente ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica. Assim, Correa (2017) concluiu a investigação destacando que se, por um lado, a formação no âmbito do PNAIC propiciou a compreensão teórica de alguns conceitos já desenvolvidos na prática, como a consciência fonológica, o mesmo não ocorreu em relação ao conceito de letramento, haja vista a dificuldade em definir esse conceito pelas docentes.

Por sua vez, Abreu (2017) objetivou analisar qualitativamente se o processo de formação de professores desenvolvido pelo PNAIC contribuiu com as definições da concepção de alfabetização e currículo sistematizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas da rede estadual de ensino do município de Chapecó – SC, utilizando como referências autores como Viñao Frago (1993), Graff (1994), Moraes (1999), Mortatti (2006, 2007), Smolka (2012), Sacristán (2013), Martins e Marsiglia (2015) e Rauen (2015). Também foram consultados os bancos de dados da CAPES e do BDTD, bem como os documentos fundamentais do PNAIC. Abreu (2017) conclui que as formações do PNAIC pouco contribuíram para organização de uma concepção de alfabetização e currículo nos PPPs que analisou, ficando evidenciado que

A alfabetização no PNAIC é vista por diferentes perspectivas e/ou dimensões. Ora há defesas ferrenhas de que a alfabetização deve respeitar e assumir a concepção construtivista; ora defende-se o “alfabetizar letrando”; ou, ainda, constata-se um ecletismo de concepções teóricas. Já nos PPPs a alfabetização não é citada de forma explícita, embora, algumas considerações a respeito de projetos, espaços e intervenções de leitura sejam realizadas. (ABREU 2017, p. 116).

Enquanto Abreu (2017) relaciona o PNAIC com a organização dos PPPs da rede estadual de Chapecó, Mélo (2015) o confronta com os cursos de Pedagogia das universidades públicas da Paraíba, apresentando como objetivo de sua pesquisa analisar a articulação entre as proposições expressas no PNAIC, com relação à formação continuada do professor alfabetizador, e as propostas de formação inicial de cursos de Pedagogia. A pesquisa desenvolveu-se como um estudo documental, que toma os elementos da Análise do

Discurso numa perspectiva foucaultiana, focalizando a trama do discurso, a relação saber/verdade/poder, a governamentalidade e a resistência (FOUCAULT, 2012, 2013a, 2013b, 2013c, 2008). Para contextualizar as políticas educacionais, são utilizados os contextos de influência e de produção de texto da abordagem do ciclo de políticas de Ball (MAINARDES, 2006) e o conceito de tecnologias políticas – a saber, performatividade, gerencialismo e privatização (BALL, 2002, 2004, 2005). O trabalho também se vale de algumas reflexões acerca da educação, numa perspectiva foucaultiana de Veiga-Neto (2011) e Gadelha (2013a, 2013b); além de trazer considerações sobre a constituição do sujeito da educação, segundo os estudos foucaultianos de Silva (1994). Cabe ressaltar que, diante do estudo realizado, Mélo (2015) não identificou relação entre a formação inicial e a formação continuada do Pedagogo quanto às práticas alfabetizadoras.

Santos (2017), através da análise documental, apresenta como objeto de investigação a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do PNAIC, apontando limites e contradições. Utilizou como referência a teoria materialista histórico-dialética. O problema de pesquisa incidiu sobre os limites e as contradições da concepção de alfabetização presentes nos Cadernos. A autora conclui, com base nas análises realizadas, que a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo baseia-se nos pressupostos da alfabetização construtivista e da pedagogia das competências. Desse modo, embora a discussão sobre a alfabetização no contexto da Educação do Campo seja positiva, no âmbito do PNAIC, apresenta-se uma concepção distinta dos fundamentos da Educação do Campo (SANTOS, 2017).

A pesquisa de Costa (2017) também se utiliza da análise documental. Tem como objeto de estudo os 27 cadernos do PNAIC do ano de 2013 e apresenta como finalidade compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto. Para a análise dos cadernos, a pesquisadora dialogou com os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo e com estudos que se reportam à perspectiva de pesquisa de base histórico-cultural. Ao concluir a análise, reafirma a tese de que, “apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular a indissociabilidade entre esse processo e a alfabetização, o programa de formação do Pnaic aponta para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito” (COSTA 2017, p. 175).

A pesquisa de Melo (2015) também apresenta os Cadernos de Formação do PNAIC como objeto de estudo, mais especificamente aqueles direcionados ao curso de formação de professores alfabetizadores do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, divulgados pelo Governo Federal em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios no ano de 2012/13. Apresenta como objetivo desvelar a perspectiva teórica que fundamentou esse curso,

bem como as concepções de alfabetização e formação docente expressas em seu discurso. Melo (2015) sistematiza uma linha histórica do processo de alfabetização no Brasil, tomando como início a década de 1880, ao final da qual se deu o advento da República em nosso país, até o ano da divulgação do PNAIC, em 2013. Além disso, procurou conceituar e descrever a visão de alfabetização da abordagem sócio-histórica, buscando a interpretação do discurso dos cadernos do PNAIC. A autora apresenta uma leitura detalhada dos Cadernos de Formação e considera que “foi possível notar como o MEC busca a conquista da proposta do letramento de maneira confusa e arbitrária, prima por um processo de alfabetização limitado ao ensino da técnica do ler e escrever, e intensifica a política de responsabilização expressa pela ideologia neoliberal adotada desde os anos de 1990” (MELO, 2015, p. 19). Desse modo, Melo conclui que,

Mesmo filiando-se à perspectiva do letramento, observou-se no discurso dos cadernos de formação docente, analisados criticamente sob a ótica da perspectiva sócio-histórica, que seus autores não mantiveram fidedignidade com seu aporte teórico. Em vários momentos detectou-se aglutinações e indiferenciações teórico-metodológicas gravíssimas, inadmissíveis para um pacto que tem como eixo central a formação continuada do professor alfabetizador. (MELO, 2015, p. 223).

Com o movimento de leitura dos trabalhos apresentados anteriormente, foi possível visualizar o crescente número de estudos com ênfase no PNAIC, após a sua implementação em cenário nacional no ano de 2012. Em uma análise geral, as pesquisas selecionadas, por terem como objeto de estudo os Cadernos de Formação, detectaram o ecletismo de concepções teóricas presentes nos textos, a dissociação conceitual entre alfabetização e letramento, além de uma superficialidade na apropriação desses referenciais por agentes educativos. Assim, analisando especificamente as considerações e o caminho metodológico percorrido por Melo (2015) e Costa (2017) em relação ao PNAIC, com a leitura rigorosa dos Cadernos de Formação e a observação de que apresentam diversas e por vezes divergentes concepções teóricas, foi reestruturado o problema de pesquisa desta dissertação.

A pergunta passou a ser a seguinte: considerando a existência de várias concepções de alfabetização presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC, quais são elas, em que circunstâncias elas são acionadas e para cumprir que papéis?

É objetivo deste trabalho, portanto, reconhecer a(s) concepção(ões) de alfabetização presente(s) na proposta de formação continuada, disponibilizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, verificando os contextos textuais em que essas concepções emergem e o papel que aí desempenham, por meio da análise de um de seus principais instrumentos: os Cadernos de Formação. De modo específico, tem-se como objetivos: apresentar o PNAIC, seu histórico, estrutura e funcionamento; recompor a articulação entre a

formação de professores alfabetizadores e as abordagens teórico-metodológicas sobre alfabetização em diferentes momentos da história da educação brasileira; e reconhecer as abordagens teórico-metodológicas da alfabetização na atualidade, a fim de identificar as tendências que tensionam e dialogam no interior do PNAIC.

Com essa perspectiva, é pertinente uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando que esta dissertação se encaixa na categoria de “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p. 180). Para o estudo do material selecionado, com destaque para os Cadernos de Formação disponibilizados para os professores, opto pela análise de conteúdo, que, segundo Rosenthal (2014, p. 255), “é a construção de um sistema de categorias por meio do qual seja possível reorganizar o texto, subsumindo trechos do material em categorias de modo que o texto seja estruturado em unidades para então ser trabalhado”.

A exposição que segue está dividida em seis capítulos, incluindo este texto introdutório. No capítulo a seguir, são apresentados elementos da história da alfabetização, os quais permitem localizar as concepções de alfabetização que se destacaram em diferentes momentos da educação brasileira – muitas delas presentes em abordagens teórico-metodológicas da alfabetização na atualidade. Isso foi feito com base em Mortatti (2000, 2006 e 2015) e Soares (2010, 2016), fundamentalmente. O terceiro capítulo contextualiza o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apresentando a sua estruturação e funcionamento. No quarto capítulo, são apresentados o método de pesquisa, o procedimento de constituição do *corpus* e o método de análise dos dados. No quinto capítulo, analiso as concepções de alfabetização presentes nos Cadernos de Formação, estabelecendo o diálogo com as teorias de base, os contextos textuais dos quais emergem e as funções que tais concepções desempenham na lógica expositiva desenvolvida pelos autores. Por fim, no sexto capítulo, são trazidas as considerações finais desta investigação.

## **2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DOS ESTUDOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UMA BREVE SÍNTESE**

Neste capítulo, são apresentados elementos da história da alfabetização, os quais permitem localizar as concepções de alfabetização que se destacaram em diferentes momentos da educação brasileira – muitas delas presentes em abordagens teórico-metodológicas da alfabetização na atualidade. Para tanto, recorreremos às contribuições de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000, 2006), a qual se propõe a reconstruir a história da alfabetização no Brasil, observando como a reflexão pedagógica sobre esse tema elege o método como uma categoria que permite o entrelaçamento entre aspectos teóricos e metodológicos relativos a esse processo.

Ao focalizar na história da educação com vistas a buscar conteúdo das principais discussões que se apresentam hoje, Mortatti (2000) propõe-se a pensar a figura de um “vórtice”, por meio do qual essa história não seja vista apenas como um somatório de momentos de transição, nem o passado como mero antecedente, com o intuito de elucidar o presente como fim da evolução. Pelo vórtice, é possível olhar os caminhos que trouxeram até o presente e os momentos do passado em que a diferença das pressões das correntes dos métodos da leitura e da escrita se entrecruzaram, causando o movimento circular das concepções de alfabetização e eventualmente mudando a direção dos estudos.

Com vistas a tais proposições e sendo possível perceber, ao percorrer o movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização, “a tensão e as contradições entre os ‘modernos/novo’ e ‘antigos/tradicional’” (MORTATTI, 2000, p. 25), e buscando compreender os movimentos dos métodos e a disputa pela hegemonia, torna-se fundamental, neste capítulo, evidenciar alguns momentos que se destacam na história da alfabetização. É esse o movimento que visamos a recompor na seção que segue.

### **2.1 Percurso histórico do ensino da leitura e da escrita**

Ao apresentar o percurso histórico do ensino de leitura e escrita, delimita-se como marco histórico a Proclamação da República, ao final do século XIX, momento no qual a educação ganha destaque no cenário brasileiro, e a escola é institucionalizada como lugar para o preparo das novas gerações. Tal percepção está associada aos ideais republicanos, face aos quais saber ler e escrever se torna instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e do desenvolvimento social (MORTATTI, 2006).

A partir disso, Mortatti (2000) faz um recorte de longa duração na história da educação brasileira, tomando como referência a experiência paulista do período entre 1876 e 1994, e o divide em quatro momentos, de acordo com as disputas pela hegemonia dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita. Cada momento é definido pela autora da seguinte forma:

1º Momento (1876 a 1890) – disputa entre os defensores do então “novo” método de palavrção e dos “antigos” métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico); 2º momento (1890 a meados da década de 1920) - disputa entre defensores do então “novo” método analítico e os dos “antigos” métodos sintéticos; 3º momento (meados dos anos de 1920 a final da década de 1970) – disputas entre defensores dos “antigos” métodos de alfabetização (sintético e analíticos) e os dos então “novos” testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, de que decorre a introdução dos “novos” métodos mistos; 4º momento (meados das décadas de 1980 a 1994) – disputas entre os defensores da então “nova” perspectiva construtivista e os dos “antigos” testes de maturidade e dos “antigos” métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2000, p. 95).

Cada um desses momentos caracteriza-se por uma mesma lógica: por uma ruptura com aquilo que precede e pela busca do “novo”, o que configura um cenário de intensas discussões e disputas entre modernos (“novo”) e antigos (“precedente”). Nos movimentos que se conformaram em cada momento histórico, eram produzidas concepções em relação ao ensino da leitura e escrita, as quais iam sendo modificadas, guardando, no entanto, semelhanças indicadoras de continuidade do antigo. Para Mortatti (2000, p. 23), “os sujeitos produziram, em cada momento histórico determinados sentidos que consideravam modernos, fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita”.

Ademais, a autora, ao se referir à delimitação de cada período histórico, afirma não ter por objetivo demarcar com exatidão o início e o fim desse movimento complexo, mas situá-lo temporalmente. O que deseja é trazer a lume a fundamentação de tradições relacionadas aos métodos de leitura e escrita e a disputa pela hegemonia da compreensão desse fenômeno:

Em síntese, a tensão entre modernos e antigos apreendida nos discursos dos sujeitos da época, ao longo do período histórico enfocado, permite a seguinte interpretação: visando à ruptura com seu passado, determinados sujeitos produziram, em cada momento histórico, determinados sentidos que consideravam modernos e fundadores do novo em relação ao ensino da leitura e escrita. Entretanto, no momento seguinte, esses sentidos acabaram por ser paradoxalmente configurados pelos pósteros imediatos, como um conjunto de semelhanças indicadoras da continuidade do antigo, devendo ser combatido como tradicional e substituído por um novo sentido para o moderno. (MORTATTI, 2000, p. 23).

O primeiro momento apresentado pela autora e considerado por ela como o crucial inicia-se no ano de 1876 e segue até o início da década de 1890. Até o final do Império, o ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que

abrigavam alunos de todas as “séries”, as quais funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. As condições de funcionamento eram precárias, dependendo de professores e alunos para subsistirem. “Os materiais eram precários e somente na segunda metade do século XIX foram colocados à disposição materiais impressos sob a forma de livros para fins de ensino de leitura.” (MORTATTI, 2006, p. 05). Nessa época, o ensino da leitura era feito por meio de métodos de marcha sintética: método da soletração, método fônico e método da silabação. Esses métodos manifestavam um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientavam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita (SOARES, 2016) e, principalmente, “guiavam a ação do professor” (CHARTIER, 2007, p. 96).

Em 1876, é publicada pelo poeta português João de Deus a *Cartilha Maternal ou arte da leitura*. Com ela, iniciava-se a divulgação do “método João de Deus”, que se baseava nos princípios em voga na época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela soletração do alfabeto e pela silabação. Sobre isso, Mortatti (2000) apresenta as considerações de Melo Castro e Mendonça (em obra de 1889), referentes à propagação das concepções de aprendizagem centradas no método de marcha sintética. Diz ele:

O mestre de primeiras letras, depois de ter feito conhecer distintamente aos discípulos os caracteres de escrituração, ou abecedário tanto em letra de mão, como de imprensa, deverá ir-lhes ensinando a formar sílabas, combinando as letras vogais com as consoantes de todos os modos possíveis, principiando sempre pelas mais simples, até chegar às compostas do maior número de letras. Tanto que os alunos estiverem prontos nestes elementos passará a ensinar-lhes a formação das palavras: unindo, e ligando as sílabas, que já sabem pronunciar separadas, em cuja lição procederá com a mesma economia, passando gradativamente dos vocábulo de duas sílabas para os mais compostos, depois do que lhe irá ensinando a ler qualquer escrito à mão, e de imprensa, para desta sorte se habituarem com ambas as formas de caracteres. (MELO CASTRO E MENDONÇA, 1889 apud MORTATTI, 2000, p. 49).

Antonio da Silva Jardim, grande difusor do “método João de Deus” e propagador da reforma do ensino da língua materna, estabeleceu e defendeu ideias contrárias ao método de marcha sintética e, propagando as ideias do método da palavração, fundou a tradição segundo a qual o ensino da leitura necessita de um método. Segundo Mortatti (2000, p. 73), são essas as primeiras tematizações “de caráter pragmático e cientificamente fundamentadas”. Enfatiza ele “a importância da aprendizagem da leitura mediante a disseminação da instrução pública e a ideia de necessária nacionalização do sistema de educação e dos livros para a escola.” (MORTATTI, 2000, p. 45). A difusão de ideias de Silva Jardim atinge os professores primários, principalmente os paulistas, “que começam a receber uma formação institucionalizada na Escola Normal de São Paulo, e a construir uma classe profissional em processo de organização corporativa” (MORTATTI, 2000, p. 43), assumindo as discussões e as decisões da instrução pública.

No segundo momento (entre 1890 a meados dos anos 1920), os métodos analíticos entram em cena, colocando-se em disputa defensores do então novo método analítico e defensores dos antigos métodos, os sintéticos. O método analítico “oficializado no estado de São Paulo foi o centrado na ‘historieta’: conjunto de sentenças enunciadas a partir do estímulo visual gerado pela observação e fixada pela memória e que mantêm nexos lógico-gramaticais entre si.” (MORTATTI, 2015, p. 18).

As disputas históricas entre os métodos sintéticos e analíticos pela hegemonia estavam instauradas. Segundo Mortatti (2015), os métodos de alfabetização, a partir de então,

[...] podem ser classificados em dois tipos básicos: método sintético, que segue o caminho das menores unidades linguísticas para as maiores, ou seja, da “parte” para o “todo”; e método analítico, que segue o caminho inverso, ou seja, do “todo” para a “parte”. Dependendo do que se considere a “parte” – grafema, fonema, sílaba ou palavra – e o “todo” – palavra, sentença, conjunto de sentenças ou texto –, no interior de cada um desses dois tipos básicos de métodos encontram-se variados modos de processuação. (MORTATTI, 2015, p. 16).

Nesse período, a alfabetização começa a se constituir como um objeto de estudo, e o professor passa a ocupar o seu espaço nas discussões sobre educação e produção de artigos e cartilhas, de modo que o relato de experiências tem destaque. Em tal cenário, a Escola Normal de São Paulo (ENSP) tornou-se polo de inovações educacionais e de modelos pedagógicos, e os professores formados ali passaram a divulgar suas propostas de ensino, fosse por meio das “tematizações”<sup>6</sup> sobre o ensino de leitura e escrita em periódicos educacionais, fosse por meio da elaboração de cartilhas, nas quais apresentavam o método e o processo que consideravam mais adequado para o ensino de leitura e escrita (MORTATTI, 2000). Esses professores passaram a defender programaticamente o método analítico, contribuindo para a sua institucionalização junto às escolas paulistas (MORTATTI, 2006).

Com a obrigatoriedade do método analítico, podemos destacar a atuação de dois sujeitos: Oscar Thompson, que busca primeiramente a uniformização<sup>7</sup> do método analítico e, em um segundo momento (1917), aspira “fazer a escola nova”<sup>8</sup>; e Sampaio Dória, que ganha destaque

<sup>6</sup> Mortatti (2000) categoriza as fontes documentais relativas à questão dos métodos de alfabetização de três formas: as tematizações (livros, teses acadêmicas, artigos, relatos de experiências, memórias orais ou escritas e similares), as normatizações (legislação, guias e propostas curriculares e similares) e as concretizações (material didático para o aluno e para o professor, textos avulsos e livros de literatura infantil e juvenil, registros de trabalho docente e discente, memórias e similares). (MORTATTI, 2015, p. 14).

<sup>7</sup> Com Oscar Thompson na Diretoria Geral da Instrução Pública (1909 – 1910), o método analítico para o ensino da leitura é oficialmente indicado e passa a ser adotado em grupos escolares da capital e do interior do Estado, com o objetivo de uniformizar esse ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro (MORTATTI, 2000, p. 83).

<sup>8</sup> Nos seus ideais, Thompson (1917 apud MORTATTI, 2000) apresenta que a “escola nova” inverte o papel de professores e alunos, observando o estudo individual de cada aluno e adaptando o programa, a educação física e



com a ideia de autonomia didática, afirmando que os professores deveriam ter o conhecimento do método e ter a liberdade de escolha, pois professores mal preparados ou contrários a ele prejudicariam a propagação do método (MORTATTI, 2000). No ano de 1918, em meio a propostas para resolução de problemas na instrução pública, entre eles o analfabetismo, Thompson publica o relatório contido no *Annuário do Ensino*, no qual apresenta, entre outros temas, a “urgência da reforma da instrução pública”. É esse relatório que “inaugura” o termo “alfabetização” para designar oficialmente o ensino das primeiras letras (MORTATTI, 2000).

Entre meados da década de 1920 e meados da década de 1970, instaura-se, segundo a reconstrução feita por Mortatti (2000), o terceiro momento, caracterizado, sobretudo, “pela ‘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” (MORTATTI, 2000, p. 212). Essa dispersão foi ocasionada pela organização sistêmica do ensino em seus diferentes graus – primário, secundário e superior – e em diferentes modalidades – normal, rural e profissional –, com o objetivo de romper com a tradição e adaptar o ensino à nova ordem política e social desejada, com uma visão de uma educação renovada. Para isso, a alfabetização também precisava, no âmbito da educação popular, estar “centrada na psicologia aplicada à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira.” (MORTATTI, 2000, p. 144).

Iniciam-se, nesse período, as discussões que consideram a maturidade da criança como condição para a aprendizagem de leitura e escrita; e a polêmica entre os métodos abre espaço para o discurso defensor da homogeneização em meio à pluralidade de práticas. Como explica Mortatti,

Embora o método analítico continue sendo considerado o “melhor” e “mais científico”, sua defesa apaixonada e ostensiva vai-se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos fins, para a consecução dos quais, se respeitadas tanto a maturidade individual e necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos, em especial o método analítico-sintético-misto ou “eclético”, e se obterem resultados satisfatórios. (MORTATTI, 2000, p. 145).

Têm destaque, nesse contexto, as ideias de Lourenço Filho, que traz com as suas publicações, em especial com a divulgação de Testes ABC<sup>9</sup>, a pretensão de ruptura com todas as discussões do passado. Fundamentado na distinção entre tradicional (velho e atrasado) e moderno (novo e avançado), busca diferenciar o seu discurso de tudo aquilo que o precedeu,

---

profissional, caminhando com o desenvolvimento mental da criança e a transformação do ambiente escolar em um campo de experiência social, enfatizando que as aprendizagens sejam resultado de sua atividade.

<sup>9</sup> “Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita” é o título dado por Manoel Bergström e Lourenço Filho à obra de 1928.

independizando-o do passado e pautando as suas ideias (em especial o livro “Testes ABC”) como uma espécie de ato fundador, duradouramente indispensável (MORTATTI, 2000). Os testes ABC (1934), de acordo com Mortatti (2006, p. 09), realizam-se por meio de “oito provas, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização”. Nas palavras do próprio Lourenço Filho,

[...] nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicarmos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo. O diagnóstico permitirá, pois, um prognóstico, quer dizer, a previsão dos resultados do trabalho escolar. Isso ensejará nas escolas isoladas a organização de seções pelo nível de maturidade conhecida; e, nas escolas graduadas, a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas. É evidente que, assim se fazendo, o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos, quanto dos mestres. Igualmente, terão inspetores e diretores mais precisas indicações sobre a tarefa entregue a cada professor. O trabalho docente poderá ser, enfim, mais judiciosamente avaliado. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15).

Observa-se que a maturidade se constitui como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, a aplicação em larga escala de um instrumento para diagnóstico e desenvolvimento de atividades padronizadas e homogêneas, na busca da eficiência da alfabetização, passa a fazer parte dos discursos presentes nas escolas.

Outro aspecto significativo desse período é a formação de professores para os anos primários (e alfabetizadores), que, conforme Mortatti (2000, p. 213), “embora continue a ocorrer em instituições especializadas – escolas normais e institutos de educação –, passa a ser também alvo de uma produção editorial sistemática relativa a livros de divulgação das novas e modernas bases da educação”. Cabe exemplificar o surgimento de revistas, como Revista da Sociedade de Educação, Revista Escolar, Educação, Escola Nova e Revista do Professor, “que publicam reflexões e instruções sobre o ensino do ponto de vista do método analítico ou do método analítico-sintético.” (MORTATTI, 2000, p. 179).

Nesse âmbito, a partir do final da década de 1970, configura-se o quarto<sup>10</sup> momento, caracterizado pela busca por superar as tradições herdadas em relação aos métodos de alfabetização e pela hegemonia do construtivismo, o qual traz, como eixo de discussão, o percurso de um sujeito

---

<sup>10</sup> Mortatti (2000) faz o recorte até o ano de 1994, prazo para a finalização de sua pesquisa. Mas, neste trabalho, apresentamos discussões posteriores a esse período, através de outras publicações da autora (MORTATTI, 2006, 2010, 2014) e da referência a autores como Gontijo (2003), Ferreira (1990) e Soares (2014, 2016).

ativo na relação com o sistema de escrita. O contexto no qual tem início esse momento é marcado pelo fim da ditadura militar, pelo fim da censura, por altas taxas de analfabetismo e por intensas discussões e análises dos problemas educacionais (MORTATTI, 2000).

Em São Paulo, respostas aos problemas educacionais e a busca pela melhoria da qualidade de ensino vêm por meio de várias ações, entre as quais está o projeto do Ciclo Básico, publicado na rede pública de ensino paulista, através do Decreto n. 2.183, de dezembro de 1983, o qual visa à ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública e ao maior aproveitamento das vagas existentes, além da reorganização da estrutura curricular em um ciclo de alfabetização. Além disso, o Decreto n. 28.170, de 21 de janeiro de 1988, incorpora o construtivismo como teoria de base para as opções didático-pedagógicas.

Com a delimitação do construtivismo como teoria basilar, começam as estratégias de capacitação dos professores, e se inicia um período marcado significativamente por publicações voltadas à alfabetização e pela publicização desse ideário, por meio de relatos de experiência. Impõe-se a necessidade de uma política de formação para professores das escolas públicas, motivo pelo qual se recorre à assessoria de professores universitários e de pesquisadores.

Ocorre, nesse período, a difusão do discurso sobre a importância da formação do professor para o desenvolvimento de sua função, conciliando a competência técnica e o compromisso político para a construção do ensino de qualidade e de uma educação democrática. Conforme exposto por Mortatti (2000, p. 254), isso se daria fundamentalmente por meio “da atualização, capacitação e reciclagem em serviço, relativamente ao processo de aprendizagem das crianças”. Estabelece-se, portanto, uma relação de continuidade entre a formação do professor e a aprendizagem da criança, de tal modo que a precariedade em uma é indicador da fragilidade da outra.

Esse investimento na formação do professor do ciclo básico, como citado anteriormente, ocorre principalmente mediado pela teoria construtivista e por sua oposição aos métodos tradicionais, ainda propagados no período. A difusão do construtivismo se faz a partir das pesquisas de Emília Ferreiro, com a colaboração de Ana Teberosky, tendo como base a teoria da inteligência de Jean Piaget e a teoria da linguagem de Noam Chomsky. Os estudos das autoras voltam-se para o entendimento do processo psicogenético da aquisição da língua escrita. Por meio dessa abordagem, a alfabetização passa a ser analisada fortemente pelo eixo da aprendizagem, e não tanto pelo foco do ensino. Mortatti (2000) apresenta as premissas balizadoras do conhecimento psicogenético do processo de construção da escrita pela criança, as quais concebem

[...] a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo e não como código e transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual, e não como aquisição de uma

única técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante interação do sujeito com o objeto do conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada. (MORTATTI, 2000, p. 267).

Pelo exposto por Mortatti (2000), o construtivismo é uma concepção de alfabetização que não apresenta um método de alfabetização e configura a ação como fator fundamental para a aprendizagem, a qual ocorre na interação do sujeito com o objeto de conhecimento – no caso, com a língua escrita. Nessa mesma linha de reflexão, Soares (2016, p. 22) considera que “o construtivismo não propõe um novo método, mas uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”.

Ofuscada pela perspectiva construtivista, mas concomitante à sua difusão, a perspectiva sócio-histórica embasada nos estudos do russo Lev Semionovitch Vygotsky tem seu desenvolvimento iniciado na década de 1980. No entanto, é adentrando a primeira década do século XXI que essa abordagem emerge no cenário nacional e acaba gerando uma disputa com o construtivismo. Diferentemente da perspectiva psicogenética, essa abordagem, segundo Mortatti (2006), “baseia-se na concepção interacionista de linguagem, de acordo com a qual o texto (discurso) é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita.” (MORTATTI, 2006, p. 11).

Nesse sentido, como uma das autoras fortemente radicadas na vertente histórico-cultural, Gontijo (2003), ao referir-se à fase inicial da alfabetização, expressa bem essa concepção:

É necessário ter em mente que a função do signo da linguagem escrita, é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo. Dessa maneira, é fundamental que a escrita esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças com uma atividade social, resultado da vida social das gerações passadas - como produção humana (GONTIJO, 2003, p. 149).<sup>11</sup>

Em meio a esse movimento, emergem com força as discussões sobre alfabetização e letramento<sup>12</sup>. Segundo Mortatti (2000), esse último conceito já estava em germen no artigo de

<sup>11</sup> Gontijo (2003, p. 21) especifica que Vygotsky (1987) designa como signo qualquer estímulo criado artificialmente, que seja um veículo para o domínio da conduta, alheia ou própria.

<sup>12</sup> A definição do termo letramento, neste capítulo, é feita, com as considerações de Chartier (2011, p. 56), segundo quem o letramento (*literacy*) designa atividades humanas que implicam o uso da escrita. Para mais informações sobre essa relação, sugere-se o livro de Magda Soares, *Alfabetização e letramento*, no qual é possível encontrar o artigo da autora referenciado anteriormente.

Magda Soares, *As muitas facetas da alfabetização*, apresentado na Reunião Anual da Anped de 1984 e publicado na revista *Cadernos de Pesquisa* em 1985, no qual a autora reivindica que,

[...] à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado. (SOARES, [1985]2010, p. 23).

Nesse trabalho, Soares ([1985]2010) reivindica a natureza interdisciplinar de uma concepção de alfabetização, dotada de várias facetas. Em obra de 2016, a autora retoma essa imagem e a reposiciona em uma analogia na qual se encontram presentes a diferenciação e a relação entre alfabetização e letramento.

[...] em uma pedra lapidada, as várias superfícies – facetas – se somam para compor o todo que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: *alfabetização e letramento*. Uma só faceta da pedra lapidada não é a pedra; um só componente – faceta – do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança *alfabetizada e letrada*, aquela que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas. (SOARES, 2016, p. 346).

Para a autora, a faceta alfabetização (que, na verdade, diz respeito à faceta linguística da aprendizagem da escrita) remete aos conhecimentos sobre a relação grafemas/fonemas necessária ao aprendiz. Portanto, não é a única a ser levada em consideração no processo de aprendizagem da escrita. Essa visão multifacetada do processo de alfabetização requer um olhar diferente para a formação de professores, pois, segundo ela,

[...] exige uma preparação do professor que leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização. (SOARES, [1985]2010, p. 24-25).

Tendo presente o exposto, as concepções de alfabetização remontam à figura do “vórtice”, proposta por Mortatti (2000). É com base nela que se pode compreender que o presente não é o fim de um processo de evolução que olha o passado, mas é um tempo para o qual convergem diferentes concepções de ensino da leitura e da escrita, distintas discussões

sobre métodos de ensino e programas de formação – muitas delas presentes atualmente no interior das escolas e nos discursos que atravessam políticas educacionais.

Nosso intuito, como antecipado, circunscreve-se a abordar como tais ideias se entrecruzam naquele que se constitui o campo de nossa investigação, o PNAIC, objeto do próximo capítulo.

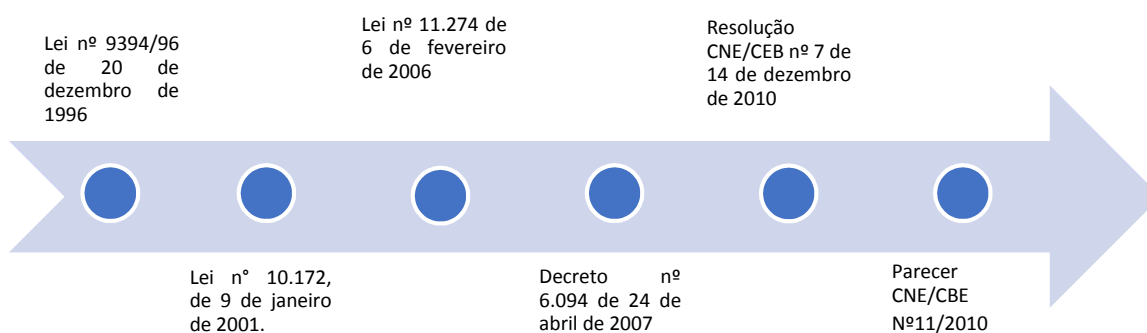
### 3 PELOS CAMINHOS DO PNAIC

Este capítulo resulta da necessidade de situar o contexto de emergência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas diretrizes e sua estrutura. Com isso, tencionamos situar o lugar do programa de formação continuada que ele oferece e o material que constitui as fontes de nossa pesquisa – os Cadernos de Formação. Para atingir tal propósito, na primeira seção, é elaborada uma breve retomada de leis, programas e ações que resultaram na criação do PNAIC; na segunda, são trazidas as suas conformações desde sua implantação, abrangendo-se também o seu modo de funcionamento.

#### 3.1 Percursos anteriores ao PNAIC

Esta seção tem como objetivo expor o cenário no qual se estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que foi sendo instituído por meio de diferentes recursos jurídicos. Destacamos, pela linha do tempo a seguir (Figura 1), as legislações que embasaram o estabelecimento do PNAIC, no ano de 2012.

Figura 2 - Legislações de base do PNAIC



Fonte: Elaborado pela autora.

Coloca-se como marco, nesse percurso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, que regulamenta o sistema de educação e reafirma o que é estabelecido pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988): a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, o princípio

de condições igualitárias de acesso à escola e permanência, entre outros. A LDB estipula o ensino obrigatório com 9 (nove) anos de duração, em seu Art. 32: “O ensino fundamental, *com duração mínima de oito anos*, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Desde a promulgação da LDB até os tempos atuais, tivemos a implementação de programas federais de formação de professores alfabetizadores, como o Programa Parâmetros em Ação, instituído em 1999 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). Esse Programa tinha

[...] como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1999, p. 5).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, mencionados pelo documento, foram consolidados no ano de 1997 como um referencial para a atuação do professor e para o desenvolvimento de uma proposta curricular nacional. Esse referencial teve forte influência construtivista, assumindo a visão de que os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações.

Em 2001, o MEC lança o PROFA, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, que, conforme apresentado por Souza (2014, p. 121), “tem a tese de que a escola deve valorizar os diferentes saberes dos alunos, os professores devem ter assegurados o direito de aprender a ensinar e devem assegurar o direito do aluno de aprender a ler e a escrever”.

Ainda em 2001, é sancionado o Plano Nacional de Educação – PNE –, através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), para um período de dez anos. O PNE se institui com uma exigência constitucional; seus desdobramentos e metas surgem para regular os planos de ensino nos diferentes âmbitos – federal, estadual e municipal. Apresenta, dentre as suas metas, ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos. A ideia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem a todas elas no período de escolarização obrigatória (BRASIL, 2013b, p. 108).

Essa questão relacionada ao corte etário foi foco de muitas polêmicas, uma vez que não havia consenso sobre a integração das crianças com 6 anos, até então pertencentes à educação infantil, ao ensino fundamental obrigatório, que passaria, dessa forma, a ter duração de 9 (nove)



anos. Caldeira (2016, p. 36) expressa bem esse momento: “o debate sobre a idade corte para a permanência na educação infantil e o ingresso no ensino fundamental tem levantado acirradas polêmicas, levando uma série de processos legais e disputas jurídicas, o que evidencia as controvérsias que o tema tem despertado”.

Em meio a muitas discussões e debates sobre a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, no ano de 2005, foi estabelecido, em âmbito nacional, o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (Pró-Letramento), com o objetivo fortalecer a formação continuada de professores, visando à melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Souza (2014) apresenta a organização do programa, que traz como concepção de base o letramento (não mais a concepção construtivista) e afirma as seguintes concepções:

[...] a centralidade da língua é a interação verbal, e o ensino da língua deve valorizar seu uso em diferentes contextos sociais; a alfabetização corresponde aos processos de conhecimento que permitem a habilidade de codificar e decodificar, ler e escrever; o letramento é o uso da linguagem escrita em práticas sociais; a ação pedagógica produtiva contempla, de modo articulado, a alfabetização e o letramento (BRASIL, 2012a). Para formarem o professor cursista (professor dos anos iniciais) em 120 horas, sendo 84 horas presenciais e 36 horas a distância, foram selecionados e formados orientadores de estudos mediante curso de 180 horas. O material de formação era composto por dois volumes, Alfabetização e Linguagem e Matemática – cada um deles subdividido em oito fascículos. (SOUZA, 2014, p. 121).

Em 2006, é instituída a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro (BRASIL, 2006), que reestrutura o ensino fundamental e altera a redação dos arts. 29, 30 e 32 da LDB, aumentando para 9 (nove) anos o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Decretado o ensino fundamental de 9 (nove) anos, o olhar ao processo de alfabetização, que iniciava aos 7 anos, é direcionado ao primeiro ano, voltado a crianças de 6 anos. Para Caldeira (2016),

A defesa pelo direito à alfabetização, de modo específico, e à cultura escolar, de modo ampliado, é um dos elementos que contribui para a ampliação do ensino fundamental, por meio da inserção de mais um ano no seu início. Com base nessas diferentes argumentações, não apenas amplia-se o ensino fundamental, mas possibilita-se o dispositivo de antecipação da alfabetização que passa a operar ostensivamente no primeiro ano desse nível de ensino. (CALDEIRA, 2016, p. 37-38).

A pressão pela alfabetização das crianças materializa-se no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e com participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de

assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Decreto institui as diretrizes a pautarem a ação dos entes que aderirem ao Plano – entre elas, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (BRASIL, 2007). O mesmo Decreto determina, no art. 3º, que a qualidade da Educação Básica será aferida “com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (BRASIL, 2007).

Em 2010, é apresentado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, pela Câmara de Educação Básica – CEB, o Parecer CNE/CBE Nº 11/2010, o qual justifica a instituição de diretrizes curriculares para o ensino fundamental de nove anos, a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e em suas unidades escolares. Elas acabam por ser aprovadas pelo Ministério da Educação por meio da Resolução nº 7, em 14 de dezembro de 2010. Nesse documento, destaca-se o lugar dos três primeiros anos do ensino fundamental, considerado, mesmo em regimes seriados, um bloco ou um ciclo “não passível de interrupção”, cuja função é assegurar:

- I- a alfabetização e o letramento;
- II- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013a).

O panorama apresentado pelas legislações e os objetivos do ensino fundamental referenciados na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 – a saber, a alfabetização e o letramento, o desenvolvimento das diversas formas de expressão e a continuidade da aprendizagem nos três anos iniciais do ensino fundamental – expressam-se na elaboração, pelo Ministério da Educação, em 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esse é o tema da próxima seção.

### **3.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

O Ministério da Educação, com a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012b), uma ação que

visa à efetivação da diretriz sobre a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, as que pertençam ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, prevista no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Aciona, para isso, os governos federal, estaduais e municipais para que firmem compromisso com a melhoria da qualidade de ensino no ciclo de alfabetização e com a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, ao perseguirem conjuntamente 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, 2012, p. 23).

Para o alcance desses objetivos, o Pacto incide sobre o eixo de formação continuada de docentes, complementado por outros três eixos de atuação: materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012).

Ao definir gestão, controle social e mobilização como eixo, o Programa busca a responsabilização de cada esfera da educação no enfrentamento das condições que impõem limitações ao trabalho docente, buscando que os princípios definidos no PNAIC, em especial no que se refere aos direitos dos estudantes, efetivem-se (BRASIL, 2015). Nesse eixo, figura com grande importância o sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto<sup>13</sup>, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto, além de permitir a avaliação dos professores alfabetizadores, orientadores locais e formadores dos professores. Ademais, no Plano e em sua implementação, no que se refere a esse eixo, ressalta-se a atuação dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias nos estados e municípios para a gestão adequada das ações do PNAIC (BRASIL, 2012).

O eixo avaliação, no artigo 9º da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, compreende:

- I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

---

<sup>13</sup> SISPACTO é o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, direcionado para dirigentes de educação, coordenadores locais, orientadores de estudo e professores alfabetizadores.

- III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.
- V - avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão. (BRASIL, 2012b, p. 23).

Em acordo com a legislação, o manual do PNAIC, publicado em 2012 pelo MEC, salienta que o Pacto apresenta duas frentes de avaliação das crianças: a avaliação permanente e formativa e a avaliação diagnóstica e externa, aplicada no final do 3º ano (BRASIL, 2012, p. 33). Na trajetória de implementação do Pacto, o Ministério da Educação, em 2013, através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, acrescenta ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB uma nova modalidade, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, a qual se junta às já conhecidas Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC.

A ANA, conforme estabelece o Art. 4º, da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, objetiva:

- I - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; e
- II - produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. (BRASIL, 2013a).

O documento básico contendo a proposta da ANA, publicado em julho de 2013 pelo INEP (instância responsável por sua elaboração e aplicação), acrescenta que a “avaliação tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática, ao final do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2013a, p. 9).

Em relação ao eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, as escolas participantes receberiam os seguintes materiais:

- I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;
- III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;
- IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2013a, p. 23).

Dentre os recursos disponibilizados, há itens para serem utilizados pelas crianças, como jogos pedagógicos e livros didáticos e de literatura, bem como acervo disponibilizado para os professores, como as obras distribuídas pelo PNBE.

A proposta de formação continuada prevista pelo PNAIC pretendeu atingir professores alfabetizadores, assim considerados os docentes atuantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, por meio da ação monitorada de orientadores de estudo e do trabalho do professor formador vinculado a universidades responsáveis pela formação. O processo formativo previa, então, a seleção de universidades como agências formadoras e, nelas, dos docentes formadores dos orientadores de estudo, indicados, por sua vez, pelas secretarias municipais e estaduais. Os orientadores seriam, então, responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores das regiões das quais provinham. Na concepção dos elaboradores da proposta, isso formaria um triângulo que resultaria em práticas escolares coerentes com os princípios balizadores do projeto de formação idealizado.

O professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudo, por sua vez, organizará com base, nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse triângulo formado, deverá estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais de uma forma ou outra, se materializarão em práticas escolares. (BRASIL, 2012, p. 24).

Em 2013, primeiro ano de realização do programa, os professores receberam os Cadernos de Formação, que serviram como base para os encontros com os orientadores de estudo. Naquele ano, o foco de atenção voltou-se para a linguagem verbal. Os professores cumpriram, em encontros presenciais e em estudos dirigidos, uma carga horária de 120 horas. Em 2014, a ênfase da formação foi para a área da Matemática, em estudos que totalizaram uma carga horária de 160 horas. No ano seguinte, as temáticas abrangeram Gestão Escolar, Currículo, Criança e Interdisciplinaridade, com carga horária de 80 horas. Em 2016, a ênfase esteve em leitura, escrita e letramento matemático. A carga horária cursada foi de 100 horas (BRASIL, 2017a).

Para uma visualização da organização do programa de cada ano de formação, compomos uma tabela, apresentando o ano e os títulos dos cadernos (Quadro 1).

Quadro 1 - Títulos dos Cadernos de Formação 2012, 2014 e 2015

(continua)

<b>2012 - Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa</b>
<p>Apresentação – Formação do Professor Alfabetizador Avaliação - Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões</p> <p><b>8 cadernos para cada curso (8 unidades):</b></p> <p><b>Ano 1</b>            Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios;            Unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa;            Unidade 3 – A aprendizagem do ensino de escrita alfabética;            Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula;            Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização;            Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas;            Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;            Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.</p> <p><b>Ano 2</b>            Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;            Unidade 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;            Unidade 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;            Unidade 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;            Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula;            Unidade 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;            Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização;            Unidade 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças.</p> <p><b>Ano 3</b>            Unidade 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;            Unidade 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização;            Unidade 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;            Unidade 4 – Vamos brincar de reinventar histórias;            Unidade 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas;            Unidade 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;            Unidade 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades;            Unidade 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.</p> <p><b>Cadernos do Campo</b>            Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo;            Unidade 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade;            Unidade 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;            Unidade 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo;            Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;            Unidade 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar;            Unidade 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida;            Unidade 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo;</p> <p><b>Educação Especial</b>            A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva</p>

(conclusão)

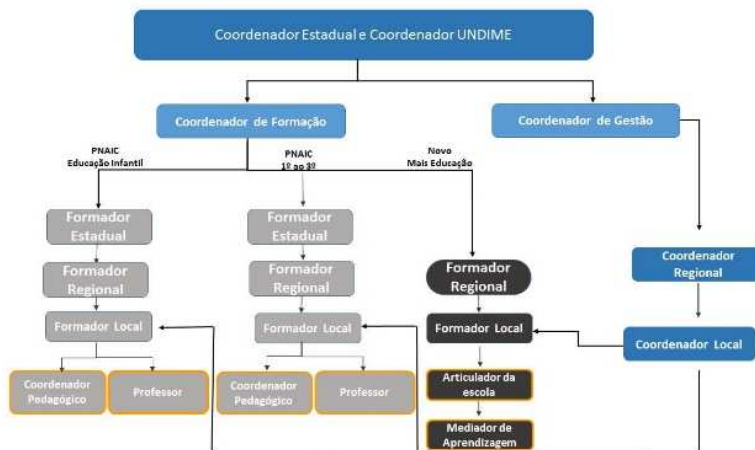
<b>2014 - Cadernos de Alfabetização em Matemática</b>
<p>Apresentação</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização do trabalho pedagógico.</li> <li>2. Quantificação, registros e agrupamentos.</li> <li>3. Construção do sistema de numeração decimal.</li> <li>4. Operações na resolução de problemas.</li> <li>5. Geometria.</li> <li>6. Grandezas e medidas.</li> <li>7. Educação estatística.</li> <li>8. Saberes matemáticos e outros campos do saber.</li> </ol> <p>Educação matemática no campo.</p> <p>Educação matemática inclusiva.</p> <p>Jogos na alfabetização matemática.</p> <p>Encarte dos jogos na alfabetização matemática.</p>
<b>2015 - Cadernos de Alfabetização</b>
<p>Apresentação</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização.</li> <li>2. A criança no Ciclo de Alfabetização.</li> <li>3. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.</li> <li>4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização.</li> <li>5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.</li> <li>6. A arte no Ciclo de Alfabetização.</li> <li>7. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.</li> <li>8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização.</li> <li>9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização.</li> <li>10. Integrando saberes.</li> </ol>

Fonte: Elaborado pela autora.

No ano de 2013, o material foi organizado por unidade, cada uma delas com um caderno para cada um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo a atingir os professores do primeiro, do segundo e do terceiro ano e das classes mutisseriesadas. Os cadernos apresentavam temáticas similares, mas foco e níveis de aprofundamento distintos. Nas formações de 2016, 2017 e 2018, foram utilizados os materiais disponibilizados em 2015. A expectativa observada nos documentos do programa de formação é que ele incidisse sobre a organização do trabalho em sala de aula: “focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.” (BRASIL, 2012, p. 28).

Em 2017, o PNAIC sofre uma mudança, mediante a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Entre as alterações, está a inserção no programa de formação continuada de coordenadores pedagógicos, de professores da Educação Infantil e de mediadores participantes do Programa Novo Mais Educação – PNME.<sup>14</sup> O site do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa apresenta um organograma com a nova estrutura de gestão e formação:

Figura 3 - Organograma do PNAIC com estrutura de gestão e formação



Fonte: Brasil ([2018?]).

Na nova organização do programa, o orientador de estudo passa a ser designado de formador local. Em muitos municípios, ocorre a unificação entre as redes estaduais e municipais, sob a responsabilidade do coordenador local. Esse desenho do organograma é estabelecido pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (vigente até o início do segundo semestre de 2018).

<sup>14</sup> O PNME, uma reformulação do Programa Mais Educação, é criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 (BRASIL, 2016b), com vistas a ampliar a jornada escolar de crianças e adolescentes e, com isso, melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental.



O Quadro 2 apresenta um comparativo entre as portarias de 2012 e 2017, com o intuito de confrontar os elementos que se distinguem entre a proposta inicial do programa e a vigente. Inicialmente pensada para os professores alfabetizadores do primeiro ao terceiro ano do ciclo de alfabetização, a formação passou a incluir professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos, além de articuladores e mediadores do PNME (Programa Mais Educação), sendo desenvolvida dentro das horas contratadas.

Quadro 2 - Comparativo entre as portarias de 2012 e 2017

Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012	Portaria Nº 826, de 7 de julho de 2017
<p>Art. 7º - O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:</p> <p>I- formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;</p> <p>II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.</p> <p>Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei<sup>15</sup> nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.</p>	<p>Art. 6º - As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos:</p> <p>I - Formação Continuada:</p> <p>a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME;</p> <p>b) formação e constituição de uma rede de formadores<sup>16</sup> para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME. (BRASIL, 2017b).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa segue alicerçado em quatro eixos – gestão, avaliação, materiais e formação. A Figura 4 permite visualizar de modo mais claro a ligação entre os quatro eixos, pensados para que ocorra a efetivação dos objetivos do Pacto.

<sup>15</sup> Não vamos nos deter às legislações referentes ao pagamento de bolsa. Para mais informações, buscar Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012; ou, referente ao ano de 2017, a Portaria MEC nº 851, de 13 de julho de 2017.

<sup>16</sup> Mudou a nomenclatura: de orientadores de estudo para formador; e de professor alfabetizador para professor de pré-escola e professor do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Figura 4 - Organograma com os quatro eixos de atuação do PNAIC



Fonte: Brasil (2016a, p. 12).

O que se pode observar também é a centralidade que o programa de formação continuada possui, ao ser o grande articulador entre os eixos que visam a afetar o processo de ensino e de aprendizagem – a avaliação e os materiais. Por meio do PNAIC, pela primeira vez no Brasil, um processo de tal envergadura é posto em curso: um programa de formação continuada de professores alfabetizadores é articulado a um processo de avaliação externa da aprendizagem. Por isso, surgiu nosso interesse na investigação da proposta contida no programa de formação, em especial nos Cadernos de Formação utilizados pelos professores formadores e orientadores de estudos para dirigir o olhar dos professores ao processo de alfabetização que ocorre com suas crianças.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia que orienta a nossa investigação, os procedimentos de seleção dos documentos e o método de análise a ser utilizado.

#### 4 O CAMINHO METODOLÓGICO E O *CORPUS* ANALISADO

O presente capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, considerando, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 2), que “o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador”. Com vistas à investigação das questões que nos orientam, dirigimo-nos à legislação referente ao PNAIC e aos materiais de apoio ao programa de formação, especificamente os Cadernos de Formação do Pacto, a fim de explorá-los como documentos e, portanto, como fontes de acesso a nosso objeto de investigação – as concepções de alfabetização difundidas por eles e a sua função no contexto textual em que são inseridas.

Segundo as normas da ABNT (NBR 6023-2002), documento é “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta estudo ou prova”. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. Segundo Cellard (2012, p. 296), trata-se de um método que exige alguns cuidados:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar, ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] Por outro lado, o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver em mão [...]. (CELLARD, 2012, p. 296).

A escolha da pesquisa documental possibilita a análise em profundidade dos materiais do PNAIC, o que nos permite responder à nossa questão de pesquisa e atender aos objetivos traçados. Quanto a esse aspecto, consideramos que os Cadernos de Formação trazem consigo as concepções que os elaboradores do programa de formação desejam comunicar aos professores alfabetizadores, por meio dos textos utilizados para a fundamentação do trabalho em âmbito nacional. Por isso, é importante levar em conta o que dizem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8):

[...] o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é fundamental usar de cautela e avaliar

adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

O uso da cautela e de uma avaliação adequada do material, tomando um olhar crítico como companheiro de viagem, foi o primeiro passo para iniciarmos as observações dos materiais, a constituição do *corpus* de pesquisa e a sua análise – pressupostos fundamentais para uma pesquisa com apropriação do conhecimento e do objeto de investigação.

Primeiramente, separamos todos os Cadernos de Formação disponibilizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa entre 2012 e 2015 (Quadro 1). Procedemos à leitura desse material e organizamos uma ficha de descrição, na qual registramos as informações básicas de cada caderno, incluindo os seus títulos, seus objetivos, os títulos dos textos/artigos que os integram, os autores e a sua procedência institucional (Apêndice A). Com isso, tivemos um desenho mais detalhado da constituição interna dos cadernos oferecidos pelo programa de formação.

Com a organização e a visualização da documentação, retomamos as considerações de Cellard (2012) sobre a avaliação preliminar dos documentos, a qual se aplica em cinco dimensões: o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Em relação ao contexto, é necessário considerar o momento histórico, socioeconômico e cultural no qual o documento foi produzido e no qual vivem o autor e os seus destinatários. Quanto aos autores, saber quem são, que interesses os moviam na escrita dos documentos e a quem representavam são elementos que permitem compreender a posição que assumem e a interpretação que dão a fatos ou ideias. Nesse sentido, a autenticidade e a natureza do documento requerem a atenção do pesquisador, já que a procedência do material é um dos elementos que garante a confiabilidade para o seu uso como fonte. Além disso, as características do texto que ele veicula – seu suporte e estrutura – precisam ser consideradas em sua análise. Da mesma forma, é necessário rigor na análise dos conceitos – confrontando-os sistematicamente com o contexto no qual são utilizados – e na recomposição da lógica interna do texto, a fim de perscrutar sua estrutura argumentativa com o máximo de fidelidade ao que se apresenta.

Em relação ao contexto, recuperamos em linhas gerais dois elementos fundamentais: trata-se de textos produzidos para compor o programa de formação do PNAIC, cujas linhas gerais e propósitos foram explorados no Capítulo 3, e de textos que, ao se referirem ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita, situam-se no debate sobre em que consiste alfabetizar e sobre qual é o papel do professor nesse processo, conforme abordado no Capítulo 2 desta dissertação. Em especial, esse contexto teórico-conceitual é retomado no capítulo de análise dos textos selecionados para este estudo.

Em relação à vinculação institucional dos autores dos textos contidos nos Cadernos de Formação, mais especificamente da seção “Aprofundando o Tema”, o trabalho de Souza (2014) apresenta um quadro-síntese que trazemos a seguir (Quadro 3). Com base nele, compomos os Quadros 4 e 5, correspondentes aos anos de 2014 e 2015.<sup>17</sup>

Quadro 3 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2012

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
UEPG	2
UFERSA	3
UFPE	106
UFRJ	4
UFRPE	3
UFSCAR	1
UNEB	3
UNESP	2
UNICAMP	3

Fonte: Souza (2014, p. 149).

Quadro 4 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2014

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
UESC	14
UFMG	1
UFMT	4
UFPA	1
UFPE	10
UFPR	26
UFRGS	1
UFSC	2
UFSCar	1
UFSM	12
UnB	8
UNESP	32
UNICAMP	5
UNILAB	4
UNIP	2
Universidade Cruzeiro do Sul	2
UPM	4
USF	1
USP	13
UTFPR	4

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados na internet e na Plataforma Lattes.

<sup>17</sup> No apêndice A, de nossa autoria, constam os nomes dos autores e a procedência institucional de cada um deles.

Quadro 5 - Vínculo institucional dos autores da seção “Aprofundando o Tema” dos cadernos de 2015

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE AUTORES</b>
Faculdade Estácio de Sá – BH	1
IFES	1
UDESC	4
UEM	4
UEMG	2
UEPG	1
UFAM	1
UFBA	1
UFES	2
UFJF	2
UFMA	1
UFMG	4
UFMS	2
UFMT	1
UFPA	3
UFPB	3
UFPE	42
UFPR	10
UFRJ	2
UFRJ	1
UFRPE	1
UFS	1
UFSC	1
UFSCar	2
UNB	1
UNESP	4
UNICAMP	1
UNIFAP	3
UNIMONTES	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados encontrados na internet e na Plataforma Lattes.

É notável a predominância de autores vinculados à UFPE nos anos de 2012 e 2015, período em que a temática da alfabetização predomina. Souza (2014, p. 148) identifica que os autores que mais escreveram na seção “Aprofundando o Tema”, em 2012, foram Telma Ferraz Leal (UFPE), com quinze textos, e, em seguida, Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE) e Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE), com onze textos cada uma. Em 2015, 9 textos, dentre os 42, são de autoria de Telma Ferraz Leal. Em 2014, é possível perceber a distribuição dos textos em um número maior de universidades, dentre as quais se destacam a UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), com 4 textos, e a UFPR

(Universidade Federal do Paraná), com 26 autorias. Carlos Roberto Viana (UFPR) é autor de nove publicações, e os demais autores têm até 6 textos cada um.

A UFPE foi a responsável institucional pela elaboração da proposta do programa de formação do PNAIC. Nos cadernos de 2012, figura na contracapa, como elemento plástico, o logotipo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do seu Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). O CEEL, do qual fazem parte as autoras referidas anteriormente, foi criado em 2004 para ser um núcleo de pesquisa e de extensão do Centro de Educação da UFPE. Desde então, tem coordenado muitas ações e programas vinculados ao Ministério da Educação, entre os quais o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – e o Brasil Alfabetizado. Entre os seus objetivos, estão: “atuar na formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos”; “realizar atividades de avaliação e produção de material didático”; e “prestar assessoria a secretarias de educação, em ações de elaboração de propostas curriculares, avaliação diagnóstica e atividades afins.” (CEEL, 2004).

Em 2014, a Universidade Federal do Paraná coordenou a produção dos Cadernos de Formação de Matemática. Nesse período, há, ainda, autores com ligação com as Secretarias Estaduais, como a do Estado de São Paulo, e com as redes municipais de ensino – o que pode ser observado também nos cadernos de 2015, em que aparecem as secretarias municipais, como a de Curitiba. Vale pontuar que “todas as universidades participantes do PNAIC foram então convidadas a indicar autores e leitores críticos. [...], formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa.” (BRASIL, 2015, p. 8).

Compreender que o PNAIC é composto pela multiplicidade de vozes, justificada pela procedência institucional dos autores, será útil na análise dos textos, já que, para Cellard (2012),

Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, se seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? [...] elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição do acontecimento. (CELLARD, 2012, p. 300).

Com a organização dos cadernos e a observação dos temas e autores, verificamos a necessidade de delimitar o *corpus*. Para tanto, recorreremos às considerações de Amado (2013), para quem é preciso, para analisar o conteúdo de um material, atentar para:

- A exaustividade – o que exige um levantamento completo do material suscetível de ser utilizado.

- A representatividade – é necessário que os documentos recolhidos sejam o reflexo fiel de um universo maior. Neste caso, pode ser pertinente ter em conta os critérios estabelecidos pelas teorias de amostragem.
- A homogeneidade – os documentos devem referir-se a um tema e possuir outras características semelhantes, tais como, terem sido produzidos com a mesma técnica (por e.g., entrevistas), terem finalidades e destinatários idênticos.
- A adequação – espera-se que os documentos sejam adequados aos objetivos da pesquisa. (AMADO, 2013, p. 311).

Procedemos, então, a uma nova leitura de todo o material e selecionamos aqueles cadernos que, com maior intensidade, tratavam da temática cujo movimento nos propúnhamos a observar. Como temos por objetivo analisar as concepções de alfabetização presentes nos cadernos, algumas unidades se fazem mais importantes do que outras; e, nessas unidades, alguns textos são mais representativos da intencionalidade do projeto de alfabetização que o programa de formação continuada do PNAIC visa a oferecer a seus interlocutores. Resulta desse esforço o Quadro 6, contendo os títulos dos textos que constituem, finalmente, o nosso *corpus*.

Quadro 6 - Quadro-síntese dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa

(continua)

Ano	Caderno	Título Caderno	Texto	Autores	Instituição
2012	Unidade 1 Ano 2	Currículo no Ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem	1. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
	Unidade 1 Ano 3	Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado	2. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental	Telma Ferraz Leal Ana Lúcia Guedes-Pinto	UFPE UNICAMP
			3. Compartilhando Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa		
Unidade 2 Ano 1	Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	4. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Luciane Manera Magalhães Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo	UFJF	



(continua)

Ano	Caderno	Título Caderno	Texto	Autores	Instituição
2012	Unidade 2 Ano 1	Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	5. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador	Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
	Unidade 2 Ano 2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	6. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	UFPE UNESP UFPE
	Unidade 3 Ano 1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	7. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	UFPE UFPE
	Unidade 3 Ano 2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	8. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização	Alexsandro da Silva Ana Gabriela de Souza Seal	UFPE UFERSA
			9. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal Alexsandro da Silva	UFERSA UFPE
	Unidade 3 Ano 3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	10. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE UFRPE
	Unidade 4 Ano 1	Ludicidade na sala de aula	11. Que brincadeira é essa? E a alfabetização?	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFRJ UFPE UFPE UFPE
	Unidade 6 Ano 1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	12. Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento	Ivane Pedrosa de Souza	UFPE
13. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos			Maria Helena Santos Dubeux Rosinalda Teles	UFPE UFPE	

(conclusão)

Ano	Caderno	Título Caderno	Texto	Autores	Instituição	
2012	Unidade 6 Ano 3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	14. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP	
					UNEB	
2015	Caderno 3	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	15. Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira Telma Ferraz Leal	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia	
					UFPE	
	Caderno 4	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização	16. Os recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares	Adelma Barros-Mendes Adriana Carvalho Josenir Souza Rosivaldo Gomes	UNIFAP	
					Rede Estadual de Educação do Amapá	
					UNIFAP	
Caderno 5	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização	17. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento	Cancionila Jankovski Cardoso	UFMT		
				18. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?	Artur Gomes de Moraes	UFPE
				19. Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças	Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN

Fonte: Elaborado pela autora.

Constituem-no, portanto, 19 textos publicados em 2012 e 2015<sup>18</sup>. Para explorá-los, optamos pelos procedimentos previstos pela análise de conteúdo, orientando-nos por Amado (2013, p. 299), segundo quem “não basta recolher dados, é preciso analisá-los e interpretá-los”. Para ele, a definição proposta por Robert e Bouillaguet é a mais abrangente sobre a técnica:

A análise de conteúdo *stricto sensu* define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e interpretar os seus elementos

<sup>18</sup> Não foram selecionados para compor o *corpus* os cadernos referentes à educação do campo nem à alfabetização matemática do ano 2014, por apresentarem um direcionamento específico dos temas.

constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata. (ROBERT; BOUILLAGUET, 1997, p. 4 apud AMADO, 2013, p. 304).

Justificamos nossa escolha pela análise de conteúdo pelo fato de que, diante de um número variado de documentos, essa técnica permite classificar e interpretar os elementos constitutivos do texto, mesmo que não sejam acessíveis à leitura imediata, além de consentir ao investigador “servir-se do que é dito” (AMADO, 2013, p. 305). Para que o pesquisador se sirva do que é dito, avançando na análise, é preciso, segundo Amado (2013, p. 309), observar as seis fases do processo de análise de conteúdo: “definição do problema e dos objetivos do trabalho; explicitação de um quadro de referência teórico; constituição de um corpus documental; leitura atenta e ativa; formulação de hipóteses; categorização”.

Quanto às quatro primeiras fases, julgamos ter fornecido elementos adequados até o momento. Na leitura atenta e ativa, designada como “flutuante” por Bardin (2004, p. 90), cuja função, segundo ela, é “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”, permitimo-nos a formulação de algumas questões, mediante as quais colocamos em confronto o referencial sobre alfabetização que apresentamos no primeiro capítulo e os conteúdos dos textos que constituem o *corpus*. Conforme afirma Bardin (2004, p. 90), pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação das técnicas utilizadas sobre os materiais análogos. As leituras mais seguras, minuciosas e decisivas possibilitam uma intervenção em que o analista possa “dar conta de um subconjunto de áreas temáticas (e respectivas categorias) que poderão emprestar diversos rumos à análise.” (AMADO, 2013, p. 311).

Para Pimentel (2001, p. 180), “se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, ‘extraídos’ das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como um quebra-cabeça”. Assim, buscamos montar o nosso quebra-cabeça, sem esquecer peças ou omiti-las, fazendo com que fique alinhado, garantindo ao observador/leitor fidelidade às informações e empenho na construção de sentidos, na busca das respostas à nossa questão orientadora. Esse é o objetivo do próximo capítulo.

## 5 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC: CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E CONTEXTOS DE EMERGÊNCIA

Penso, porém, que é justamente no que nos parece óbvio que podemos encontrar outros, e, por vezes, surpreendentes sentidos silenciados, seja pelo hábito e pela rotina de uso dos nomes que designam a “coisa” e da “coisa” em si que esse nome designa, seja pelo sedutor equívoco de imaginar que o nome “cria” a “coisa” que até então não existia. (MORTATTI, 2007 p. 167).

Iniciamos o capítulo da análise com uma citação de Mortatti (2007), pois ela não somente trata do sentido do aprender e ensinar a ler e a produzir textos, mas também do que desejamos fazer ao imergimos no universo do PNAIC e das concepções de alfabetização presentes em alguns de seus principais documentos. Neste capítulo, adentramos a análise dos Cadernos de Formação do PNAIC dos anos de 2012, 2014 e 2015, dialogando com duas dissertações – Souza (2014) e Melo (2015) – e uma tese, a de Costa (2017), as quais se aproximam de nosso campo de investigação e do objeto de pesquisa.

Ao tematizarmos as concepções de alfabetização emergentes nos textos e os contextos em que se realizam, não aspiramos a julgar qual concepção é a mais adequada e deve ser usada, mas sim a verificar como são apresentadas por seus autores. Também consideramos que os materiais estiveram presentes na vida de milhares de professores alfabetizadores por todo o Brasil, mas reconhecemos que as concepções que esses recursos difundem não necessariamente passaram a orientar as práticas pedagógicas no cotidiano das salas de aula.

Conforme abordamos neste capítulo analítico, o programa traz como objetivo a alfabetização na perspectiva do letramento; porém, são diferentes concepções de alfabetização que pulsam nos textos analisados. Essa conclusão também está em Melo (2015). Segundo a autora, quanto aos cadernos do primeiro ano do programa (2012), observou-se como característica principal a aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, dentre elas: método fônico, letramento, construtivismo e sociointeracionismo. Além disso, afirma ela, os cadernos, ao buscarem divulgar a perspectiva do letramento, fazem-no de maneira controversa e obscura. Costa (2017, p. 48) corrobora essa conclusão e observa que, apesar de a proposta postular a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, aponta para a dissociação entre esses processos, dando ênfase a uma concepção de alfabetização como aquisição do código escrito.

Levando em conta tais constatações, realizamos novamente a leitura flutuante do material selecionado e formulamos hipóteses sobre como as diferentes concepções de

aprendizagem de leitura e escrita são apresentadas nos Cadernos de Formação do PNAIC. Elencamos as concepções de alfabetização citadas de forma recorrente nesses documentos, organizando-as e identificando as respectivas unidades de análise dos textos. As categorias foram selecionadas com base na recorrência com que cada concepção se faz presente nos Cadernos de Formação, considerando também o estudo apresentado no primeiro capítulo, o qual aborda as perspectivas teóricas que emergiram ao longo da história da alfabetização.

Auxiliados por Mortatti (2007, p. 157), para quem, a partir de meados da década de 1980, “foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação para os problemas de alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente e por enquanto, de ‘construtivismo’, ‘interacionismo’ e ‘letramento’”, confrontamos tais modelos com as recorrências presentes nos textos. Observamos que, no material, também se fazem presentes referências a uma abordagem tradicional de ensino de leitura e escrita, remetendo, dessa forma, a abordagens centradas nos métodos, sejam eles sintéticos ou analíticos, a que fizemos referência no primeiro capítulo, e à concepção que toma o sistema de escrita alfabética como objeto central do processo de ensino.

Com base nisso, no enfrentamento entre o material e os referenciais estudados e considerando que “não basta recolher dados, é preciso analisá-los e interpretá-los” (AMADO, 2013, p. 299), chegamos a cinco categorias de análise, as quais se delinearão da seguinte forma e nos seguintes contextos:

- a) Abordagem tradicional – emerge em um contexto de explicação para o fracasso escolar, atribuído ao uso de métodos ineficientes para dar conta do processo de alfabetização.
- b) Construtivismo – é acionado com vistas à compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, circunscrevendo-se à retomada dos níveis psicogenéticos de construção da escrita pela criança e ao objetivo de amparar um âmbito do processo de avaliação.
- c) Perspectiva histórico-cultural – emerge de forma muito sutil, sem aprofundamento teórico explícito e consolidado pelos parâmetros conceituais da teoria histórico-cultural.
- d) Letramento – é a concepção explícita nos textos, assumindo lugar predominante nos objetivos do programa de formação.
- e) Sistema de escrita alfabética – constitui-se como o centro do processo pedagógico sugerido pelos textos, como objeto de ensino do trabalho do professor e cuja aquisição identifica a condição de alfabetizado.

Essa síntese é objeto de elucidação na análise que realizamos a seguir.

### 5.1 Abordagem tradicional da alfabetização

Entre os modelos de compreensão da alfabetização presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC, observamos o recurso às abordagens tradicionais. Constatamos que tal perspectiva é alvo de crítica, concentrando valor ideativo negativo. Assim, práticas ligadas a ela são consideradas como um dos fatores responsáveis pelos índices de fracasso escolar. Isso corrobora o que afirmam Ferreiro e Teberosky (1991, p. 18): “o problema de aprendizagem da leitura e escrita, é tradicionalmente, exposto como uma questão de método”.

Duas unidades agregam exemplarmente esse sentido. Uma delas é extraída do texto *A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança*, de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque (caderno Ano 2, Unidade 1). A segunda é do texto *Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento*, de Cancionila Janzkovski Cardoso (Caderno 05).

UNIDADE 1 – Essa concepção<sup>19</sup> é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a criança precisaria apenas de um ano para se alfabetizar. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 14, A2, U1).

UNIDADE 2 – Por muito tempo o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira se apoiou em uma concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem. Assim, na prática pedagógica era considerado que a criança seria alfabetizada por meio de muito exercício com a língua – colocar em correspondência o sistema fonológico (os sons da língua) com o sistema ortográfico (as letras correspondentes a esses sons). Desse modo, o primeiro ano de alfabetização era considerado como puramente instrumental. A tarefa da criança era fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos. Escrever textos de forma espontânea só seria possível após a completa “aquisição” do sistema da escrita, ou seja, quando a criança passasse por todas as correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas. Esses exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado. (CARDOSO, 2015, p. 48, C05).

Na Unidade 1, reconhece-se que há uma concepção de alfabetização que a compreende como “a aprendizagem de um código” ensinado por meio de métodos sintéticos e analíticos, os quais ordenam essa aprendizagem para que ela ocorra no prazo de um ano. Conforme Ferreiro e Teberosky (1991), os métodos sintéticos organizam o ensino partindo de elementos menores (os fonemas, as letras, as sílabas) da palavra e insistem na correspondência entre o oral e o

---

<sup>19</sup> A concepção de que alfabetizar é uma tarefa complexa, mas que é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

escrito, dando ênfase à análise auditiva e à correspondência grafema-fonema. Um dos métodos sintéticos é o método fônico; outro é o alfabético; e outro, ainda, é o silábico. Nessa perspectiva, apontam as autoras, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica: ler é adquirir a técnica de decifrar o texto e decodificar o escrito em som, bem como de codificar os sons em sinais gráficos, em letras. O aprendizado dessas técnicas (“aprendizado instrumental”, conforme a Unidade 2), mediante a aplicação de tais métodos, dar-se-ia no prazo de um ano.

Nesse mesmo contexto teórico, situa-se a Unidade 2. A autora, na mesma linha apresentada por Ferreiro e Teberosky (1991), identifica o ensino da leitura e da escrita realizado nas escolas brasileiras com as concepções mecanicista e associativa do processo de aprendizagem: para aprender, cabe à criança “fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos”. Trata-se o sujeito da aprendizagem como “mero receptor de conhecimento” (Unidade 1). Gontijo (2002, p. 6), em sua crítica a essa abordagem do processo de alfabetização, também observa que a linguagem escrita é “uma habilidade a ser adquirida, que requer capacidades de associação mecânica, repetitiva e imitativa”.

Cabe mencionar que há uma preocupação no programa em defender e apresentar práticas pedagógicas que buscam desenvolver a consciência fonológica<sup>20</sup> e diferenciar-se do que se considera como conjunto de habilidades de consciência fonêmica, cuja noção ampara o método tradicional de alfabetização. Isso pode ser observado na Unidade 3:

UNIDADE 3 – É preciso esclarecer, portanto, que “consciência fonológica” não é sinônimo de “consciência fonêmica” ou de “método fônico”, uma vez que o que consideramos como “consciência fonológica” é mais abrangente que a consciência fonêmica, envolvendo não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas também, e sobretudo, unidades sonoras como sílabas e rimas. (SEAL; SILVA, 2012, p. 10, A2, U3a).

O fato de que escrever textos de forma espontânea é possível somente após a completa “aquisição” do sistema da escrita e de isso estar condicionado ao estabelecimento de “correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas” também está relacionado aos métodos de ensino integrados à abordagem tradicional. Em virtude disso, na Unidade 2, afirma-se que os “exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado”, entendendo-se que essa experiência ocorre com o acesso a textos reais, que circulam socialmente.

---

<sup>20</sup> Esse diálogo é aprofundado na seção 4, “Alicerces do sistema de escrita alfabética no PNAIC”.

Em outras passagens, a abordagem tradicional marca a “ineficiência de nossa escola” (MORAIS, 2012, p. 21) e é identificada com um período marcado por altos índices de reprovação, com o fracasso na “série de alfabetização” – isto é, no primeiro ano do ensino fundamental.

A partir do exposto, podemos reter dois compromissos assumidos pelo programa de formação: instituir o ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano – período que a criança possui para a consolidação do processo de alfabetização –; e fortalecer concepções alternativas à perspectiva tradicional, preponderante nas escolas e associada ao fracasso da alfabetização escolar.

## 5.2 Construtivismo

A perspectiva construtivista de alfabetização foi difundida no Brasil a partir da publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (1985), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Partindo da concepção segundo a qual “todos os conhecimentos supõem uma gênese” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 260), uma origem e um desenvolvimento, essa perspectiva influenciou vários programas de formação de professores, entre os quais o Parâmetros em Ação e a própria elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990. Neles, encontra-se um referencial para o Ensino Fundamental que busca a hegemonia, no cenário nacional, de uma concepção de alfabetização que propõe conceber o sujeito como ser pensante, que age sobre o objeto da aprendizagem.

Iniciamos a recomposição da presença dessa perspectiva nos textos selecionados para análise, selecionando um em específico, *A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização*, de Alessandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal (caderno Ano 2, Unidade 3), o qual contempla passagens representativas dos sentidos atribuídos a essa perspectiva no âmbito do programa de formação:

UNIDADE 4 - Segundo Ferreiro (1995), esta segunda concepção [a abordagem tradicional de alfabetização, aprendizagem perceptivo-motora] revela uma representação muitíssimo limitada do aprendiz: “Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (págs. 40-41). (SEAL; SILVA, 2012, p. 07, A2, U3a).

A Unidade 4 recupera a concepção de sujeito cognoscente que Ferreiro e Teberosky (1991) tomam da epistemologia de Jean Piaget, uma das bases teóricas de sua obra.

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo o provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um



conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 26).

O fragmento de Ferreiro (1995) utilizado pelos autores da Unidade 4 posiciona a concepção de criança como sujeito cognoscente, em oposição a uma “imagem empobrecida de criança”, difundida pelas abordagens tradicionais. Para Ferreiro e Teberosky (1991), o aprendiz da linguagem escrita é alguém ativo, que não espera o ensino para começar a aprender, que não é um mero reproduzidor de modelos pré-estabelecidos ou se apropria de uma vez por todas do objeto de conhecimento, mas que constrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento desse objeto na medida em que interage com ele. O conhecimento sobre a linguagem escrita é, portanto, resultado da atividade do sujeito, já que a ação está na “*origem do conhecimento*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 29). É esse o sujeito que deve ocupar o centro do processo de alfabetização, e o seu conhecimento sobre a escrita é ponto de partida para novas aprendizagens.

Segundo as autoras, as hipóteses elaboradas pelas crianças são conceitualizações, dispostas sucessivamente, que elas elaboram sobre o que é a escrita e como ela funciona. A descrição da lógica sucessiva feita pelas autoras é assumida como pressuposto válido pelos autores da Unidade 5:

UNIDADE 5 – Partimos, portanto, do pressuposto de que as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita muito antes de entrar na escola (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; FERREIRO, 1995). Para a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas.

Para analisar as escritas espontâneas infantis, isto é, aquelas que não resultam de uma cópia ou da reprodução de palavras conhecidas de memória, a teoria da psicogênese da escrita considera, de modo geral, as hipóteses descritas no quadro 7:

Figura 5 - Hipóteses infantis - Psicogênese da escrita

**hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:**

- **hipótese pré-silábica:** a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever. Nessa hipótese, as crianças começam a diferenciar letras de desenhos, de números e de demais símbolos, e elaboram representações mentais próprias sobre a escrita alfabética, estabelecendo, muitas vezes, relações entre as escritas que produzem e as características dos objetos ou seres que se quer denominar (as palavras "trem" e "telefone", por exemplo, poderiam ser escritas, nesse caso, respectivamente, com muitas e poucas letras);
- **hipótese silábica:** a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional. Mesmo quando ainda não apresentam uma hipótese silábica estrita, usando rigorosamente uma letra para cada sílaba, algumas crianças, apesar de não anteciparem quantas letras irão usar ao escrever, ao lerem o que escreveram, tentam ajustar as sílabas orais da palavra aos símbolos que registraram; outras vezes começam a perceber que a escrita tem relação com a pauta sonora e realizam algumas correspondências som-grafia no início ou no final das palavras;
- **hipótese silábico-alfabética:** a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais de uma letra, estabelecendo relação entre fonema e grafema;
- **hipótese alfabética:** a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, para cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

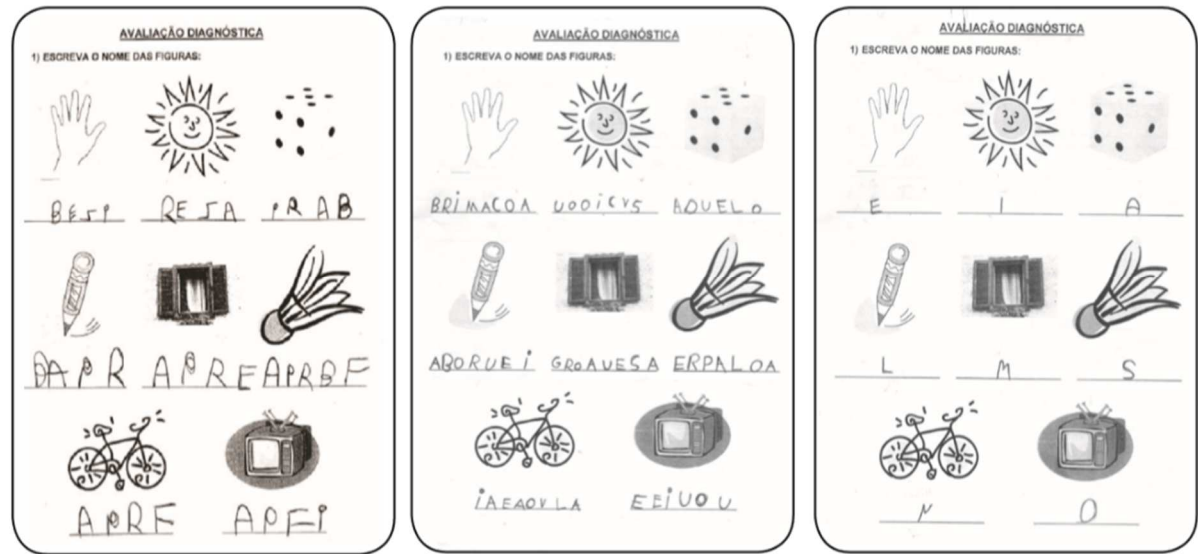
Fonte: Seal e Silva (2012, p. 07, A2, U3a).

Assumidos como um pressuposto nos textos selecionados para análise, os níveis psicogenéticos de construção da escrita desempenham funções nas formas de compreender a alfabetização. Uma dessas funções tem a ver com o processo de avaliação das aprendizagens sobre a escrita. Do caderno Ano 1, Unidade 3, no texto de Artur Gomes de Morais e Tânia Maria S. B. Rios Leite, intitulado *A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?*, são extraídas as unidades 6 e 7:

UNIDADE 6 - Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram. (LEITE; MORAIS, 2012, p.11, A1, U3).

UNIDADE 7 - Exemplo de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas.

Figura 6 - Psicogênese da Escrita



Fonte: Leite e Moraes (2012, p.12, A1, U3).

Reitera-se com frequência, nos textos, a necessidade de favorecer situações de escrita espontânea, com vistas à avaliação diagnóstica dos alunos. O nível de conceitualização é identificado com uma função: servir de critério para a formação de agrupamentos. Em relação a esse aspecto, Costa (2017) reconhece que

Os textos presentes nos cadernos do Pnaic apontam que a teoria construtivista tem orientado as políticas de alfabetização no Brasil principalmente a partir da década 1990 e na atualidade, norteando as práticas de alfabetização desenvolvidas nos sistemas que aderiram ao Ciclo Básico de Alfabetização. Observamos que tal abordagem teórica é amplamente divulgada nos textos dos cadernos do Pnaic, servindo de argumentação para enfatizar os processos de aquisição da escrita, a avaliação no Ciclo de Alfabetização e a importância dos agrupamentos dos alunos a partir dos níveis/hipóteses de escrita. (COSTA, 2017, p. 88).

A afirmação de Costa (2017) encontra sustentação em um relato de aula apresentado no caderno Ano 1, Unidade 6, no qual o professor expõe como organiza os alunos para uma atividade:

UNIDADE 8 – AULA 8 – Foram retomadas informações das tabelas e gráficos construídos em aulas anteriores (2, 5 e 6), expostos na parede da sala. Discutidos esses conteúdos, foram produzidos poemas, em duplas. Cada dupla escreveu sobre seu animal de estimação. Foram formadas 8 duplas equilibradas, compostas sempre por um aluno que já dominava o sistema de escrita, tendo-se apenas uma dupla formada por um aluno em nível pré-silábico com um silábico quantitativo. Durante a produção dos poemas o professor orientou os alunos sobre o conteúdo que poderiam tratar nos textos, bem como tirou dúvidas sobre a escrita de determinada palavra. Concluída a primeira versão, cada dupla fez a revisão, auxiliada pelo professor e, ao término, cada aluno da dupla fez a leitura da sua produção. Segundo o professor, foi interessante notar que mesmo os alunos pré-silábicos não deixaram de ler seus poemas e explicarem do que se tratava. Após cada leitura, era discutido o conteúdo dos textos e se os alunos haviam gostado e por quê. (DUBEUX; TELES, 2012, p. 23, A1, U6).

O agrupamento por níveis próximos é uma prática construtivista; porém, Melo (2015) indica que essa prática foi utilizada inadequadamente no caderno de formação do PNAIC, já que “coloca as crianças em nível de escrita o mais diferente possível” (BRASIL, 2012c, p. 32). A autora explica que,

[...] de acordo com Weisz (2006), o objetivo de um agrupamento produtivo é a troca de informações entre os educandos com diferentes conhecimentos, os quais devem ser organizados segundo os objetivos da atividade. No relato em questão, o objetivo era propiciar reflexões e trocas de informações a respeito do sistema de escrita, um bom agrupamento para este fim seria aquele organizado com alunos com hipóteses de escrita diferentes, porém, próximas<sup>21</sup> e não “o mais diferente possível”. (MELO, 2015, p. 207).

Além de regular a formação de grupos em sala de aula, o diagnóstico sobre os níveis de conceitualização da escrita figura como condição que permite a intervenção pedagógica junto às crianças:

UNIDADE 9 – Deste modo, a concepção construtivista de alfabetização, inspirada em Ferreiro & Teberosky (1984), levou a uma mudança do foco da discussão sobre a alfabetização, antes reduzida a “como ensinar”, para uma melhor compreensão da construção do conhecimento pelo aluno e suas implicações para a prática educativa. A partir dessa abordagem, passou-se a questionar sobre o “como fazer”, o “por que fazer” e o “para que fazer”, levando-se em consideração como o aluno processa o conhecimento (sobre o SEA) e como o professor pode intervir nessa ação. (CABRAL; PESSOA, 2012, p. 09, A3, U3).

Outro conceito recuperado da psicogênese da língua escrita é o de *erro*, considerado importante quando se pensa o sujeito como um ser ativo no seu processo de apropriação da escrita. É do texto de Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque, *A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita*, que vem a Unidade 10:

UNIDADE 10 – Com os resultados das pesquisas sobre a Psicogênese da Escrita (FERREIRO e TEBEROSKY; 1979), muitos educadores passaram a considerar a alfabetização como um processo de construção de conhecimentos sobre um sistema notacional e inserção em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os erros cometidos pelas crianças ao tentarem escrever palavras, no lugar de serem temidos e necessariamente evitados, passaram a ser vistos como reveladores das hipóteses que elas elaboram ao tentar perceber como a escrita funciona. A aprendizagem, portanto, passa a ser vista como um processo em que aprendizes ativos buscam entender os princípios que constituem o nosso sistema de notação. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p.13, A2 U1).

Para Ferreiro e Teberosky (1991), a noção de erro construtivo é essencial, já que permite observar o processo que o sujeito percorre na construção do conhecimento. Ao se referir ao erro

---

<sup>21</sup> Agrupamentos produtivos para reflexão do sistema de escrita, segundo Weisz (2006), são: aluno pré-silábico com silábico sem valor; silábico sem valor com silábico com valor; silábico com valor nas vogais com silábico com valor nas consoantes, ou destes com silábicos alfabéticos e silábicos alfabéticos com alfabéticos. (MELO, 2015, p. 207)

no curso da avaliação nessa perspectiva e também nos cadernos do PNAIC, Souza (2014) considera que

[...] a avaliação, nessa perspectiva, percebe o erro como forma de pensar do aluno e os conhecimentos que eles desenvolveram, tem por objetivo fazer os alunos avançarem em suas aprendizagens e possibilitar que o professor, com a clareza dos direitos de aprendizagem, identifique os conhecimentos já construídos, os que estão em processo e os que não foram contemplados e decida, no último ano do ciclo, se os alunos podem progredir a um nível escolar mais avançado. (SOUZA, 2014, p. 163).

O erro nos estudos psicogenéticos da língua escrita é concebido como hipótese com a qual a criança atua na sua relação com esse objeto. Para o professor, oferece uma oportunidade de analisar como as crianças pensam e evoluem no seu processo de escrita.

Outro indicador sobre como a Psicogênese da Língua Escrita é trazida aos cadernos do PNAIC remonta às críticas feitas a essa perspectiva como a responsável pela “desmetodização” do processo de alfabetização. Duas unidades ilustram essa abordagem:

UNIDADE 11 - Na década de 1980, com a difusão das teorias construtivista e sociointeracionista de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de rotinas pré-estabelecidas, que contemplavam a realização diária das mesmas atividades, passaram a ser amplamente criticadas. No entanto, por meio de uma interpretação equivocada da teoria construtivista, passou-se a criticar tudo o que se relacionava com planejamento e organização do trabalho pedagógico com a justificativa de que era “tradicional”, velho e ultrapassado. Tal fato fez crescer um discurso em prol da não sistematização do ensino e da falta de programação das atividades, com a justificativa de que o trabalho de sala de aula deveria considerar apenas o que os alunos traziam da sua realidade. O professor, nesse contexto, seria o mediador desses conhecimentos na sua prática cotidiana escolar e não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas iriam surgir na própria prática cotidiana. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2012, p. 19, A1, U2).

UNIDADE 12 – O Brasil é um dos poucos países em que se viveu, nas últimas décadas, um processo de “desinvenção da alfabetização”, causado por uma má apropriação da teoria da psicogênese da escrita ou “construtivismo” (SOARES, 2003) e dos estudos sobre letramento (MORAIS, 2006). Por um lado, o foco quase exclusivo sobre como o sujeito aprende o Sistema de Escrita Alfabética (doravante, SEA) teria feito com que muitas redes de ensino e muitos professores tivessem passado a descuidar das metodologias de alfabetização, esperando que a criança, sem um ensino específico, avançasse em suas hipóteses de compreensão do SEA, até alcançar (não se sabia, claramente, quando) uma hipótese alfabética de escrita. Também a partir de tal interpretação havia, em muitas salas de alfabetização ditas “construtivistas”, um descuido com o ensino das correspondências som-grafia, já que vários educadores teriam passado a ver o ensino das relações letra-som como “tradicional”, porque constituía o conteúdo principal das cartilhas usadas durante tantas décadas. (MORAIS, 2015, p. 59, C05).

O fato de os estudos psicogenéticos da língua escrita não resultarem em um método de alfabetização e defenderem a tese segundo a qual certas representações da escrita são produzidas pela criança – mesmo sem a intervenção sistemática e intencional do adulto, mas mediante a sua ação sobre o objeto do conhecimento – ensejou equívocos na interpretação da teoria, um deles resultando na minimização do planejamento dos professores como algo fundamental ao processo de alfabetização. Como sistema notacional, o sistema de escrita requer a interferência de um adulto que o domine junto àqueles que não o dominam.

Com base nas unidades em que a teoria construtivista, a psicogênese da língua escrita, faz-se presente nos Cadernos de Formação do PNAIC, observamos que esse conflito não é explorado. Ao mesmo tempo, outros são reforçados, como a organização de alunos por níveis de aprendizagem – o que também se trata de um equívoco derivado da compreensão parcial desse enfoque teórico.

### 5.3 Perspectiva histórico-cultural

O legado de Vygotsky e seus colaboradores é referenciado em diferentes estudos sobre alfabetização, dos quais destacamos as pesquisas de Gontijo (2002, 2003), que embasaram a nossa análise em relação a essa abordagem teórica referenciada nos Cadernos de Formação do PNAIC. Vale ressaltar que o termo predominante para designá-la, usado nos textos contidos nos cadernos, é sociointeracionismo (e correlatos, como sociointeracionista). Embora não entremos no debate em relação ao uso desse termo para designar a teoria histórico-cultural, apresentamos as considerações de Souza (2014, p. 220), a qual considera importante esclarecer que

[...] a aprendizagem tem base não só social, ela é histórica e cultural; então, o termo “sociointeracionismo” não oculta apenas em sua palavra o historicismo e a cultura, oculta também a defesa da escola de Vygotsky de que o conhecimento não amadurece e, muito menos, será apropriado se o professor não realizar a atividade de ensino ou somente assumir o papel de favorecer a aprendizagem.

Verificamos no *corpus* a proeminência do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, bastante difundido no campo educacional. As unidades extraídas dos textos *Que brincadeira é essa? E a alfabetização?*, de autoria de Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; *Organização do trabalho pedagógico por meio de seqüências didáticas*, de Adelmá Barros-Mendes, Débora Anunciação Cunha e Rosinalda Teles; e *Os recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares*, de Adelmá Barros-Mendes, Adriana Carvalho, Josenir Souza e Rosivaldo Gomes, ilustram essa manifestação:

UNIDADE 13 – Podemos, portanto, afirmar que autores de diferentes matizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem. No entanto, há ainda muitos debates sobre qual é o papel do professor nas situações de brincadeiras. Com base nos estudos sobre Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994), é possível afirmar que o professor pode ser um mediador da atividade lúdica. Em determinadas situações, mesmo sendo escolares, ele não precisa ser o centro do ensino, mas também não precisa ser passivo, mas sim, um mediador. (BRAINER et.al, 2012, p. 14, A1, U4).

UNIDADE 14– Atividades exploratórias exigem a descoberta, a exploração dos conhecimentos prévios e a busca de alternativas na resolução de problemas.

Nessa perspectiva, um conceito fundamental é o de Zona Proximal de Desenvolvimento. Esse conceito diz respeito à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar, através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1935, p.112). (MENDES et. al, 2012, p. 22, A3, U6).

UNIDADE 15 – Segundo a teoria de Vygotsky (1984), há uma diferença entre o que o sujeito pode fazer sozinho e o que ele pode fazer com a ajuda de um parceiro. Com isso, se verifica que o professor pode atuar a partir da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, qualquer que seja o nível, e assim promover o desenvolvimento de cada aluno. Nas palavras do autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1984, p. 97). (MENDES et. al., 2015, p. 103, C. 04).

Nas unidades de análise apresentadas, observamos a associação entre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a estrutura de organização da turma, a identificação de conhecimentos prévios e a atuação do professor, para que as aprendizagens ocorram. Cabe considerar que, na perspectiva vygotskyana, a aprendizagem não é desenvolvimento; ou seja, o processo de aprendizagem dá rumo ao desenvolvimento, de modo que o indivíduo é instado, ao agir com os outros, a fazer coisas que sozinho não teria condições de realizar. Disso resulta a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky (2007):

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 2007, p. 103).

Nesse sentido, para o autor, a escola é um lugar fecundo para a produção de Zonas de Desenvolvimento Proximal. Para isso, o professor precisa conhecer as crianças e criar situações de desenvolvimento. Destarte, Gontijo (2002, p. 134) destaca a importância de observar a individualidade da criança no processo de ensino:

A aprendizagem escolar, sobretudo a apropriação da leitura e da escrita, é um processo fundamental para a formação da individualidade. A prática escolar de alfabetização medeia essa formação à medida que as atividades realizadas na sala de aula promovem o desenvolvimento para níveis mais elevados e favorecem a relação consciente do “ser singular” com as objetivações genéricas para si.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> “Segundo Duarte (1993), para que o indivíduo venha a se objetivar, como ser genérico (ser humano), ele precisa tomar para si os resultados do desenvolvimento humano e fazer desses resultados ‘órgãos de sua individualidade’, o que significa inserir-se na história.” (GONTIJO, 2002, p.132)

De acordo com a autora, a apropriação do conhecimento ocorre quando a criança elabora no domínio interno o que foi construído no âmbito social. Para ela, a apropriação supõe necessariamente “a mediação, a relação com outras pessoas e com o objeto a ser conhecido, porém precisa refletir conscientemente a relação entre as ações e as atividades, para que ocorra a compreensão da sua significação social.” (2003, p. 106). Nesse sentido, o professor não é ele mesmo um mediador, mas um sujeito que estabelece, cria, propicia, investe em situações fecundas e ricas de mediações.

Na teoria vygotskyana, a linguagem exerce papel decisivo na formação dos processos superiores, pois, mesmo que primeiramente tenha uma função na comunicação social, mais adiante, no curso do desenvolvimento, segundo Gontijo (2002, p. 39), a linguagem se constitui como “a atividade humana que confere estabilidade à significação, pois é nela que é fixada”<sup>23</sup>.

Nos cadernos do PNAIC, selecionamos duas unidades de análise que trazem à discussão a linguagem, dentre elas a Unidade 16, extraída do texto *Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental*, de autoria de Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto; e a Unidade 17, contida no texto *Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças*, de autoria de Denise Maria de Carvalho Lopes:

UNIDADE 16 – Segundo Vygotsky (1989a, p. 101), a linguagem, por exemplo, se desenvolve em função da necessidade externa do indivíduo para se comunicar com seus interlocutores, isto é, o desenvolvimento cognitivo se realiza por demandas externas ao organismo: “A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente”. Para o autor, o desenvolvimento psíquico acontece de fora para dentro, isto é, ele é disparado a partir das interações sociais que cada sujeito tem com os outros. [...] Na perspectiva de Vygotsky, no entanto, destaca-se o fator social, fazendo distinção entre experiência pessoal e experiência da humanidade, que é vivenciada pelo indivíduo por meio dos instrumentos culturais e da linguagem. Desse modo, a linguagem tem, na teoria desse autor, um papel de destaque. (LEAL; PINTO, 2012, p. 13; A3, U1).

UNIDADE 17 – A partir das teorizações da Psicologia de cunho sociointeracionista, mais precisamente das proposições da abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky (1998), podemos compreender que as aprendizagens se desenvolvem por meio de interações entre os aprendizes e os objetos de conhecimento – as práticas da cultura a serem aprendidas –, sendo essas interações mediadas pelos outros do meio sociocultural e pela linguagem. Desse modo, a aprendizagem não é devida, exclusivamente, nem ao aprendiz, nem ao objeto de conhecimento, nem aos outros mediadores, mas aos modos como se processam as relações entre eles, como as práticas culturais são vivenciadas, valorizadas pelas pessoas e compartilhadas com os que ainda não as dominam, mas delas participam por meio da (Inter)mediação dos outros e, mediante essas participações, vão construindo significações próprias sobre elas. Desse modo, o meio sociocultural produz as condições em que os iniciantes aprendizes vão se apropriando, ao seu modo, das práticas vigentes. (LOPES, 2015, p. 98, C05).

---

<sup>23</sup> A autora faz referência à conceituação de Leontiev (1978, p. 96), para quem a significação “reflete a realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. Assim, o homem se apropriadas significações já construídas historicamente, e o que essas significações, uma vez apropriadas, se tornam para cada indivíduo irá depender do *sentido subjetivo e pessoal* que terá para cada indivíduo.” (GONTIJO, 2002, p. 39).



Para Gontijo (2002, p. 41), a concepção de alfabetização, pela perspectiva histórico-cultural, é um “processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social (linguagem escrita), a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade, quais sejam, da universalidade e liberdade do homem”. Essa perspectiva não é observada nos Cadernos de Formação do PNAIC de 2012 e 2015, pois as atividades propostas desvinculam por vezes a significação social da escrita.

Na teoria vygotskyana, o jogo e a brincadeira são ações que ocorrem na interação com o outro e oportunizam à criança refletir, dominando regras e o próprio comportamento para a significação social. Em relação a esse aspecto, a Unidade 4 dos Cadernos de Formação do PNAIC apresenta o lúdico como tema de estudo e exhibe citações que remetem ao aporte teórico da teoria histórico-cultural, com base em Leontiev (1988). Mais especificamente, no texto de Brainer et al. (2012), as brincadeiras são apresentadas como situação de aprendizagem:

UNIDADE 18 – A perspectiva sociointeracionista também influenciou bastante o pensamento atual sobre o papel da participação e da ludicidade. Por exemplo, é bastante atual a ideia defendida por Leontiev (1988) de que na infância a atividade principal da criança é a brincadeira e que, com base nela, a criança aprende a interagir e compreende o mundo. [...]

Nas situações de jogos voltados para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, no entanto, é preciso ser mais cuidadoso. Se no jogo, para ganhar, além do conhecimento sobre o sistema, os jogadores também dependerem do fator acaso, a heterogeneidade pode não gerar muitas angústias, pois a ajuda pode ser dada pelos próprios pares, já que o acaso é fator para a conquista. No entanto, se a vitória depender apenas do conhecimento, a criança que esteja ainda com conhecimentos muito incipientes em relação ao que está sendo requerido pode se sentir frustrada pela impossibilidade de ganhar o jogo. (BRAINER et al., 2012, p. 14-15, A1, U4).

Ao referenciar o jogo nos Cadernos de Formação do PNAIC, Melo (2015, p. 159) afirma que:

O PNAIC se utilizou de Leontiev (2014) para fundamentar o ensino através de jogos de alfabetização, entretanto, os conceitos expressos por este autor diferem daquele expresso pelo MEC, Brasil (2009), jogo, brinquedo ou brincadeira para a perspectiva sócio-histórica refere-se ao “faz-de-conta”, como por exemplo: montar um cavalo de pau, brincar de enfermeira, não a jogos que visam a análise, reflexão e apropriação da consciência fonológica através de um processo de competição onde ao final estabelece-se o vencedor e o perdedor.

No mesmo sentido, Costa (2017, p. 121) adverte:

[...] os cadernos do Pnaic apresentam o jogo como sendo uma importante atividade pedagógica, podendo ser utilizado com uma intencionalidade pedagógica. Ressaltamos que a inserção de jogos educativos nos processos de ensino aprendizagem, nem sempre garantem situações lúdicas de aprendizagens, mas mera técnica para aprender o SEA.

Dessa forma, concordamos com Melo (2015) e Costa (2017), segundo quem a fundamentação de jogo apresentada nos Cadernos de Formação do PNAIC diverge da concepção da perspectiva histórico-cultural, sendo “inadequada e incoerente a referência citada pelo MEC” (MELO, 2015, p. 160). Isso ocorre porque os cadernos tratam do jogo como suporte para a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, e não como uma instância em que a “criança aprende a interagir e compreender o mundo”, restringindo-se a justificar a inserção de jogos didáticos dentre os materiais disponibilizados ao professor no âmbito do Pacto, conforme exposto na Unidade 18. Além disso, consideramos que boa parte das referências à teoria histórico-cultural apresentadas nos Cadernos de Formação do PNAIC traz consigo versões pouco claras dos conceitos a ela atribuídos e, como visto, em alguns momentos, equivocados. No ano de 2012, são poucas as referências à teoria; e, quando ocorrem, vêm associadas à perspectiva construtivista.

Cabe pontuar que, na análise do material, detectamos aproximações por vezes errôneas entre a teoria construtivista e a histórico-cultural (sociointeracionista, segundo os documentos). De acordo com Melo (2015, p. 169), “um leitor inexperiente pode acreditar que Piaget e Vygotsky expressaram ideias de uma mesma vertente teórica, o que não procede”. Para Souza (2014, p. 191), a insistência em fazer convergir as duas abordagens “pode causar algumas confusões conceituais e de interpretação e limita o acesso dos professores alfabetizadores a outros conceitos e conhecimentos importantes”.

Duas unidades remetem a problemas dessa natureza. Uma delas é extraída do texto *Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental*, de autoria de Telma Ferraz Leal e Ana Lúcia Guedes-Pinto; e outra, do texto *As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador*, de Andréa Tereza Brito Ferreira e Eliana Borges Correia de Albuquerque:

UNIDADE 19 – Diferentes autores, como Piaget (1973, 1987), Vygotsky (1989a, 1989b), dentre outros, defendem que a aprendizagem ocorre por meio da atividade do sujeito aprendiz. Segundo Piaget, “o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro” (1973, p. 163). Desse modo, o aprendiz é ativo, pois constrói aprendizagens, tendo, para isso, a participação de outras pessoas, com as quais interage. Vygotsky (1989a), assim como Piaget, também destaca o papel da interação do aprendiz com o outro no processo de aprendizagem, mas enfatiza a dimensão da cultura nessa interação. (LEAL; PINTO, 2012, p. 13, A3, U1).

UNIDADE 20 – De acordo com as abordagens construtivistas e sociointeracionistas de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2012, p.19, A1, U2).

Na Unidade 19, as teorias de Piaget e Vygotsky convergem, segundo as autoras, em relação à concepção de sujeito ativo e à necessidade do processo de interação com o outro na aprendizagem, colocando-se como diferencial entre ambos a dimensão da cultura. Porém, cabe destacar que tais aportes possuem focos diferentes ao tratarem do sujeito que aprende.

Para o construtivismo, a interação se dá na esfera entre sujeito e objeto de conhecimento: “o conhecimento se constrói a partir do sujeito cognoscente e do objeto a conhecer, onde o objeto serve de ocasião para que o conhecimento se desenvolva.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 37). Nesse sentido, as práticas escolares devem oportunizar o conflito cognitivo, na relação entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento, modificando os esquemas de assimilação para que, assim, o sujeito se aproprie dele, considerando que

Cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele). (FERREIRO, 1990, p. 70).

Já para Vygotsky, o processo de aprendizagem acontece na relação entre a criança e o outro, em um processo educativo ativo, no qual “é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles.” (VYGOTSKY, 2010, p. 73). Nesse sentido, as elaborações que a criança produz sobre a escrita, no caso da alfabetização, estão fortemente condicionadas pelas situações de aprendizagem oferecidas pelo social, e desse plano é que elas se constituem internamente, no plano individual. Ao encontro disso, Gontijo (2003) argumenta:

[...] conforme mostra o próprio autor [Vygotsky, 2000], na perspectiva histórico-cultural, a direção do processo de desenvolvimento infantil é radicalmente diferente daquela que postula Piaget. Usando as próprias palavras de Vygotsky, “à diferença de Piaget, acreditamos que o desenvolvimento não vai em direção à socialização, mas da conversão das relações sociais em funções psíquicas” (1987, pp.162-163, tradução minha) e ainda no livro *Pensamento e linguagem* escreve que “a verdadeira direção do processo de pensamento da criança não vai do individual ao socializado, mas do social ao individual” (1993, t.II, p. 59, tradução minha). A criança apropria-se da linguagem escrita, torna-a um órgão da sua individualidade, em relação com as pessoas que lhe ensinam a sua significação social. (GONTIJO, 2003, p. 139).

Para a compreensão dessa perspectiva, é fundamental recuperar a relação entre signo<sup>24</sup> e instrumento exposta por Vygotsky (2007, p. 55). Segundo ele,

---

<sup>24</sup> Gontijo (2003, p.22) considera que “A linguagem, a palavra são signos por excelência”. Segundo ela, Vygotsky (1987) chama de signo qualquer estímulo criado artificialmente que seja um domínio da conduta alheia ou própria. A especificidade da conduta resulta fundamentalmente dessa atividade: criação e utilização de signos. (GONTIJO, 2003, p. 21).

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*.

Tendo em vista esse aspecto, Gontijo (2002, p. 31) esclarece que a linguagem escrita só será apropriada pelas crianças se outras pessoas que a dominam as colocarem em interação:

É necessário ter em mente que a função do signo, da linguagem escrita, é significar. As significações só existem no terreno interlocutivo. Dessa maneira, é fundamental que escrita esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças como atividade social, resultado da vida social das gerações passadas - como produção humana. (GONTIJO, 2003, p. 149).

Nesse sentido, no contexto da perspectiva histórico-cultural, a escrita precisa significar. Tal processo somente é incorporado pela criança como atividade social quando possibilita o diálogo e a interação entre os indivíduos. Além disso, para a autora, a intervenção pedagógica é fundamental para que a criança se aproprie dos conhecimentos:

Intervenção que não significa uma direção autoritária do processo educativo e a redução da criança a um receptor passivo. Ela é fundamental porque a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pela criança se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização. (GONTIJO, 2002, p. 134).

As situações apresentadas permitem observar que os direcionamentos para a construção da escrita, embora apresentem, por exemplo, a produção de cartas e jornais, não trazem elementos sobre o espaço interlocutivo em que os textos vão atuar – ou seja, sobre as práticas sociais que justificam a sua produção. Ademais, obscurecem as concepções de alfabetização, colocando-as em um mesmo viés. Trata-se de um problema considerável para um programa de formação que leva embasamento teórico a milhares de professores em todo o País.

## 5.4 Letramento

No intuito de identificar a concepção de letramento veiculada pelos cadernos do PNAIC, inicialmente, elencamos quais cadernos de formação exibem esse conceito em seus objetivos:

Quadro 7 - Objetivos dos Cadernos de Formação 2012, 2014 e 2015 em que aparece o termo letramento

<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2012</b>	
<b>UNIDADE 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> </ul>
<b>UNIDADE 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;</li> </ul>
<b>UNIDADE 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;</li> </ul>
<b>UNIDADE 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> </ul>
<b>UNIDADE 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender a concepção de 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;</li> </ul>
<b>UNIDADE 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;</li> <li>• planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;</li> </ul>
<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2015</b>	
<b>CADERNO 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente;</li> <li>• analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas;</li> <li>• compreender que os usos do oral e do escrito se complementam nas práticas de letramento, e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Cadernos de Formação de 2012, 2014 e 2015.

Essa observação permite visualizar que o principal objetivo apresentado nos Cadernos de Formação envolve a alfabetização na perspectiva do letramento. Das oito unidades do ano de 2012, apenas duas não mencionam essa palavra entre seus objetivos. Isso nos coloca diante da necessidade de observar como tal conceito pode ser visualizado no enredo dos textos dos Cadernos de Formação.

Iniciamos esse processo com os cadernos da primeira unidade, que, entre os objetivos, buscam orientar o professor a *entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento*. Selecionamos o texto *A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança*, de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque, ambas professoras da Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE), o qual apresenta a discussão da indispensabilidade de manter o equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e de letramento.

UNIDADE 21 – O que temos visto, no entanto, em muitas salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental, é uma quantidade significativa de crianças que iniciam esse ano sem o domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Soares (2003), ao analisar esse fenômeno, aponta que, nos últimos anos, a alfabetização passou a ser obscurecida pelo letramento, perdendo sua especificidade no contexto brasileiro. Ela enfatiza a necessidade de se assumir a especificidade de ambos os processos, sabendo que eles são indissociáveis e interdependentes, e destaca a urgência de se “reinventar a alfabetização”, de modo que os alunos possam, no final do ciclo de alfabetização, ler e produzir textos em diferentes situações. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 16, A2, U1).

Tendo em vista esse excerto, faz-se necessário retomar, pelas palavras de Soares (2014, p. 47), a diferenciação entre alfabetização e letramento: “*Alfabetização: ação de ensinar/aprender a ler e escrever; Letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.*” (grifo nosso). Soares defende que

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*. (SOARES, 2014, p. 47).

A reinvenção da alfabetização, citada na Unidade 21, é proposta por Soares (2003), na defesa que faz da indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento – tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica. A autora considera a prevalência do letramento sobre a alfabetização, e a conseqüente perda da especificidade desta última, como uma das causas do fracasso escolar em alfabetização. Ressalta, ainda, que a distinção entre os dois processos e a recuperação da especificidade da alfabetização tornam-se metodologicamente e até politicamente convenientes, desde que não levem ao entendimento de que se trata de processos independentes, ou que são postos um adiante do outro.

Da mesma forma, o texto *Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem*, de autoria de Magna do Carmo Silva Cruz (UFPE), Rosa Maria Manzoni (UNESP) e Adriana M. P. da Silva (UFPE), trata do questionamento “como organizar propostas de ensino que contribuam, efetivamente, para a apropriação da alfabetização na perspectiva do letramento?”, apresentando em resposta as considerações de Soares (2003) e a diferenciação entre letramento e alfabetização.

UNIDADE 22 – [...] a sala de aula de alfabetização deve ter o duplo objetivo: um primeiro consiste em ajudar a criança por meio da reflexão “sobre as características dos diferentes textos que circulam ao seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades” (SOARES, 2003, p. 70) e um segundo, implica ajudá-la a se apropriar do sistema de escrita, para que tenha autonomia para interagir por meio da escrita. (CRUZ; MANZONI; SILVA, 2012, p. 16, A2, U2).

A Unidade 23, localizada no texto *Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*, de autoria de Ivane Pedrosa de Souza, resume a abordagem teórica e fundamentalmente metodológica assumida pelos autores dos textos analisados:

UNIDADE 23 – O desafio do alfabetizar letrando está posto. No entanto, como operacionalizá-lo na sala de aula? Como propiciar à criança atividades que favoreçam um domínio quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e, ao mesmo tempo, ofereçam às mesmas a capacidade para responder adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita no ambiente da sala de aula? Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas são interdependentes e indissociáveis: os dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente. No entanto, os mesmos envolvem habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas. Assim, é importante que as crianças participem de experiências variadas envolvendo a leitura e a escrita, por meio da diversidade de gêneros textuais e que paralelamente desenvolvam as capacidades exigidas para uma compreensão e apropriação do SEA. (SOUZA, 2012, p. 11, A1, U6).

Embora a perspectiva de alfabetizar letrando seja defendida pelos autores, é frequente a exposição de condutas paralelas. Isso pode ser observado na Unidade 24, na qual é possível verificar, por um lado, a presença de atividades para letrar e a leitura no início da aula; e, por outro, atividades para apropriação do sistema de escrita, o trabalho com textos, cantigas e parlendas.

UNIDADE 24 – Em relação às atividades permanentes, destacamos que no caso da leitura, por exemplo, Ana Cristina desenvolve atividades diárias com objetivos diferentes: a leitura no início da aula envolve livros de literatura e tem o objetivo de ampliar as experiências de letramento dos alunos e formar o gosto pela leitura. Já o trabalho com textos como poemas, cantigas, parlendas também parece ser feito diariamente e tem o objetivo de desenvolver a fluência de leitura e explorar alguns princípios do nosso Sistema de Escrita Alfabética, como a relação som-grafia, por meio da exploração de palavras que rimam. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2012, p. 12, A1, U2).

A Unidade 24 é extraída do texto *As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador*, no qual as autoras Andréa Tereza Brito Ferreira e Eliana Borges Correia de Albuquerque enfatizam a importância do trabalho pedagógico com procedimentos planejados, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos. Elas deixam clara a diferenciação entre as atividades que buscam promover o letramento e as que promovem a alfabetização (apropriação do SEA), bem como entre textos que conduzem ao primeiro e textos que conduzem ao segundo.

A ênfase no trabalho com gêneros de texto é algo característico dessa perspectiva. Nos Cadernos de Formação do PNAIC, vincula-se ao letramento o uso de textos que circulam em

diferentes grupos sociais – como se pode ver na Unidade 25, localizada no texto *Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular língua portuguesa*, de autoria de Luciane Manera Magalhães, Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo, Simone Borrelli Achtschin e Terezinha Toledo Melquíades de Melo:

UNIDADE 25 – Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um. [...] Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento. (MAGALHÃES et al.; 2012, p.8-9, A1, U2).

O processo em paralelo relativo à alfabetização e ao letramento é confrontado com posições que defendem a alfabetização por meio de textos reais, como exposto na Unidade 26, extraída do texto *Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*, de autoria de Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira e Telma Ferraz Leal:

UNIDADE 26 – Partimos de uma concepção de que a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que o aluno aprende a ler e a escrever, mas também aprende por meio da leitura e da escrita. Ele aprende sobre os conteúdos tratados nos textos que lê ou escuta. Assim, os textos não podem ser vistos, nessa concepção, apenas como recurso para o ensino de um suposto “código”. Defendemos de forma veemente o uso de textos autênticos no processo de alfabetização, ou seja, de textos que circulem na sociedade. O uso de textos cartilhados, adaptados, fragmentados, com repetição de padrões silábicos, não colabora para a garantia de um ensino de fato significativo e interdisciplinar. (FERREIRA; LEAL, 2015, p. 78, C03).

Isso converge com as propostas de Soares (2014, p. 45), para quem

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício [...].

Com base nisso, verificamos um diferencial entre a abordagem prevalente em 2012 e a de 2015, no sentido de que esta última permite uma aproximação maior com uma concepção de letramento que considere que “a escola, como uma esfera de comunicação humana, habitada por diferentes sujeitos, com histórias, crenças, valores, culturas etc., pode vir a se tornar um espaço do dizer.” (GONTIJO, SCHWARTZ, 2011, p. 47).



## 5.5 Sistema de escrita alfabética

Nos documentos selecionados para análise, observamos que, além de conceitos relacionados às perspectivas construtivista, histórico-cultural (sociointeracionista) e do letramento, ocorre a importante presença da perspectiva difundida por Artur Gomes de Moraes (2012), o qual assume a influência dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), mas que os transcende. Nesta seção, apresentamos as aproximações e as convergências entre as unidades de análise extraídas dos Cadernos de Formação e as considerações do autor, amplamente referenciadas no material analisado.

O sistema de escrita alfabética (SEA) foi abordado em diferentes Cadernos de Formação do PNAIC, no ano de 2012. Segundo Costa (2017), foi explicitamente anunciado na Unidade 3, conforme apresenta no quadro a seguir:

Quadro 8 - Cadernos que explicitam os conhecimentos do SEA

ANO 1 – UNIDADE 3 A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
ANO 2 – UNIDADE 3 A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
ANO 3 – UNIDADE 3 O último ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos

Fonte: Costa (2017, p. 125).

A pesquisadora observa, ainda, a referência a esse objeto como o foco do processo de alfabetização nos seguintes textos:

Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos (BRASIL, 2012, ano 3, unidade 7, p. 19); Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 2, p. 16); A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos (BRASIL, 2012, ano 2, unidade 7, p. 6); Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas de conhecimentos. (BRASIL, 2012, ano 1, unidade 6, p. 6).

Para ela,

Nesses textos, observamos que a atenção dada ao SEA se articula com o lema anunciado na formação do Pnaic, quanto à proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento. Os textos também reforçam a necessidade de os conhecimentos do SEA serem consolidados no primeiro ano do ensino fundamental. (COSTA, 2017, p. 126).

No ano de 2015, o SEA aparece explicitamente no título de dois cadernos de formação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 9 - Cadernos que mencionam o SEA em seu título em 2015

CADERNO 3 Relações entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o Sistema de Numeração Decimal (SND): algumas reflexões
CADERNO 5 Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após o mapeamento inicial, que aborda o sistema de escrita alfabética como tema de diferentes textos do programa, adentramos os Cadernos de Formação, com o objetivo de verificar como essa conceituação se insere em alguns de seus artigos. No texto *A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização*, de autoria de Alexandro da Silva e Ana Gabriela de Souza Seal, indica-se uma referência exemplar:

UNIDADE 27 – Trata-se, portanto, de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever. Desse modo, a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala. (SEAL; SILVA, 2012, p.06, A2, U3a).

A conceituação do sistema de escrita alfabética como sistema de notação tem como base os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), conforme apresentado por Morais (2012): “a metodologia de orientação construtivista, que defendo, pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual.” (MORAIS, 2012, p. 15).

Nesse sentido, no texto *A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança*, as autoras Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque corroboram essa abordagem:

UNIDADE 28 – Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos. [...] ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças já tenham se apropriado dos conhecimentos acerca do Sistema de Escrita Alfabética. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p.13-14, A2, U1).

Na Unidade 28, retoma-se a distinção entre os processos de alfabetização e letramento, enfatizando-se que as brincadeiras podem estimular a reflexão do SEA e que a alfabetização também “pode” envolver atividades de gêneros orais e escritos. Em relação a esse aspecto, ao se referir à complexidade do sistema de escrita alfabética, Morais (2012) considera:

No caso o SEA, como nos ensinou Ferreiro (1985) para poder compreendê-lo e usá-lo como indivíduos já alfabetizados, o aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais. Ele precisa encontrar as respostas para estas duas questões

1. **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)?
2. **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?). (MORAIS, 2012, p. 49).

O autor defende que a resposta para essas questões varia conforme o estágio em que o aprendiz se encontra, ou seja, conforme os níveis de apropriação do sistema, difundidos pela psicogênese. Nos documentos, encontramos situações em que as hipóteses psicogenéticas são associadas às propriedades do sistema alfabético que, segundo consta, o aprendiz tem de reconstruir para compreender o seu funcionamento, contexto no qual o professor precisa ser um facilitador da apropriação do SEA pela criança:

UNIDADE 29 – É importante que ele [professor] diagnostique o que a criança já sabe sobre a escrita e que saiba o que fazer para desenvolver uma metodologia de ensino para proporcionar o avanço do pequeno aprendiz. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1984), a criança reconstrói a escrita, ou seja, a escrita é algo que já existe na sociedade e que ela precisa compreender. (CABRAL; PESSOA, 2012, p. 07, A3, U3).

UNIDADE 30 – O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. (SEAL; SILVA, 2012, p. 11, A2, U3a).

Os autores da Unidade 30 ainda apresentam uma lista contendo as propriedades do sistema alfabético de escrita, conforme figura a seguir:

Figura 7 - Unidade 31: propriedades conceituais e convenções do SEA

**propriedades conceituais e convenções do SEA:**

1. escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Seal e Silva (2012, p. 12, A2, U3a).

Os autores das unidades 30 e 31 ainda consideram que, ao “término do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, espera-se que os alunos já tenham atingido uma hipótese alfabética de escrita, tendo se apropriado da quase totalidade de propriedades e convenções”. Isso corrobora a argumentação de Moraes (2012, p. 50), que afirma: “quando nos apropriamos de qualquer sistema notacional, temos que compreender e internalizar suas regras ou propriedades e aprender suas convenções”.

Com o objetivo de que a criança tenha se apropriado, ao final do primeiro ano, das propriedades do SEA, o planejamento voltado para o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa adota quatro eixos: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cujos elementos permitem pensar sobre a língua.

Ao observarmos o quadro dos direitos de aprendizagem do eixo “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética” (Unidade 32), é possível fazer uma aproximação desse construto com as propriedades do SEA – as quais o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado, segundo Moraes – e ainda com a consideração de que o aluno precisa ter o domínio SEA até o final do primeiro ano<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cabe destacar que, em todos os quadros, são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra I é utilizada para indicar que determinado

Quadro 10 - Unidade 32: direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – eixo “Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”

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

Fonte: Brasil (2012, p. 35, A3, U1).

Nos documentos, como antecipado na seção 4.1, enfatiza-se a relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica – pela segmentação das palavras em unidades menores e pela reflexão sobre a estrutura sonora – e o processo de compreensão e consolidação do Sistema de Escrita Alfabética:

UNIDADE 33 – Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. [...]

Essa capacidade não é constituída por uma única habilidade, que a criança teria ou não, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolveriam em momentos diferentes (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995). Dentre as diversas capacidades de reflexão fonológica, destacamos, por exemplo, a identificação e a produção de rimas ou de aliterações; a contagem de sílabas orais de palavras; a segmentação de palavras em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas. (SEAL; SILVA, 2012, p. 10, A2, U3a).

---

conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra A indica que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra C indica que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado. (BRASIL, 2012, p. 29, A3, U1).

UNIDADE 34 – A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico. [...]

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. (CABRAL; PESSOA, 2012, p. 11, A3, U3).

Morais (2012), ao fazer a associação entre a consciência fonológica e a interpretação das fases da psicogênese, considera que essa ênfase não está presente na teoria original:

A consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.

Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separando-as; contar as partes das palavras, compara palavras quanto ao tamanho ou identificarmos semelhanças entre alguns pedaços sonoros, dizer palavras parecidas, quanto a algum segmento sonoro, etc.

Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras [...]. (MORAIS, 2012, p. 84).

Em consonância com essa abordagem, são listadas sugestões de atividade que envolvem a consciência fonológica, exemplificadas no quadro a seguir (Unidade 35):

#### Quadro 11 - Unidade 35: atividades envolvendo a consciência fonológica

- jogos que desenvolvem a consciência fonológica. Esse tipo de recurso didático permite aos alunos compreenderem as relações entre as partes orais e escritas das palavras. A caixa de jogos de alfabetização (BRASIL, 2009), distribuída pelo Ministério de Educação, propõe alguns jogos que possibilitam esse tipo de reflexão, tais como: Bingo dos Sons Iniciais, Caça-Rimas, Dado Sonoro, Trinca Mágica. É importante ressaltar que o professor deve apresentar outras propostas de atividades que potencializem a reflexão sobre os segmentos sonoros que foram explorados no jogo, principalmente quanto à reflexão sobre o som e a grafia das palavras;
- atividades que trabalhem diferentes habilidades em diferentes níveis das palavras, como por exemplo, identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras. Como exemplo de uma atividade de identificação, os alunos poderiam ser solicitados a identificar, no trava-língua a seguir, as palavras que começam com a mesma sílaba: “Olha o sapo dentro do saco/O saco com o sapo dentro/ O sapo batendo papo/ e o papo do sapo soltando vento”. Podemos solicitar, ainda, que a criança escreva duas palavras que comecem com a mesma sílaba da palavra CAFÉ. Esse tipo de atividade ajuda o aluno a pensar na sílaba inicial da palavra dada e buscar no seu léxico mental alguma outra palavra que apresente a mesma sílaba da palavra (produção de sílaba inicial). As atividades podem variar ainda quanto ao nível da palavra. Podemos trabalhar as mesmas habilidades citadas acima em relação às rimas;
- atividades de exploração de textos que trabalham o extrato sonoro da língua (cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos poéticos) permitem aos alunos explorarem palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre algumas letras e seus valores sonoro. Além de serem de fácil memorização, muitos desses textos já fazem parte do dia a dia das crianças nos momentos recreativos, o que os tornam mais atrativos e permitem que os alunos avancem no processo de compreensão do SEA por meio de atividades lúdicas e significativas.

Fonte: Cabral e Pessoa (2012, p. 12, A3, U3).

É grande a presença de propostas de atividades voltadas a essa categoria, referendadas pelos testemunhos relacionados a “boas práticas”. Fundamentalmente, a sugestão de atividades resume em três grupos os jogos e as tarefas que trabalham diferentes habilidades, em diferentes níveis de palavras, e as atividades de exploração de texto que trabalham o extrato sonoro das palavras. O PNAIC inclui a distribuição de jogos para as turmas do ciclo de alfabetização, preponderando o objetivo de potencializar a capacidade de consciência fonológica e o trabalho com propriedades do SEA.

Os jogos sugeridos nos documentos analisados são apresentados por Moraes (2012, p. 99):

Mais recentemente, os que fazemos o CEEL-UFPE, elaboramos um conjunto de *Jogos de Alfabetização* (cf. Brasil, 2009<sup>a</sup>), que foram distribuídos a todas as escolas das redes públicas de nosso país. No conjunto daquela “caixa” que tantos gostam, encontramos vários jogos fonológicos, como Batalha de Palavras (que leva a refletir sobre os tamanhos das palavras), os jogos de rimas (trinca-mágica e caça -rimas), os outros, como o Bingo dos Sons Iniciais e o Dado Sonoro (nos quais analisam aliterações nas primeiras sílabas das palavras “cantadas”), e o Palavra dentro da Palavra (no qual os alunos devem descobrir, por exemplo, que dentro da palavra tucano está cano).

Nesse sentido, em relação aos objetivos dos jogos, Melo (2015) sintetiza:

Os dez jogos que compõem a caixa encaminhada às salas de alfabetização das escolas públicas brasileiras pelo MEC através do PNAIC foram distribuídos em três grupos: (i) jogos de análise fonológica, (ii) jogos para consolidação das correspondências grafofônicas e (iii) jogos para reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. (MELO, 2015, p. 146).

E sobre isso, a autora ainda afirma:

[...] o desenvolvimento promovido pelos jogos do Pacto está diretamente vinculado à assimilação da consciência fonológica, muito pouco se relacionando com a apropriação da genericidade humana que requer interiorização de ações tipicamente humanas desenvolvidas, sócio e historicamente. A tomada de consciência de si e do mundo objetivo, bem como sua transformação certamente pouco tem a ver com a decoração de letras, sílabas, rimas e aliterações. (MELO, 2015, p. 160).

Destarte, observamos a ênfase dada à consciência fonológica, seja através dos jogos, mediante os quais devem ser realçados elementos que potencializem a reflexão sobre os segmentos sonoros; seja por meio de atividades de exploração de textos (sugere-se trava-línguas para explorar os níveis das palavras e o trabalho com poemas, parlendas), com o mesmo objetivo: garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, que deve se consolidar ao final do primeiro ano.

UNIDADE 36 – A segunda atividade recorrente é apresentar textos curtos – parlendas, cantigas, trava-línguas ou poesias - em formato de letras diferentes. Nesse tipo de atividade, os comandos podem levar os alunos a estabelecer comparações entre os textos apresentados e, podem também, solicitar pesquisas com os tipos de letra em destaque na atividade. (SEAL; SILVA, 2012, p. 31, A2, U3b).

Os gêneros são utilizados como uma ferramenta para a apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, Costa (2017) considera que, nos Cadernos de Formação do PNAIC,

[...] os textos são utilizados nos cadernos como pré-texto para ensinar os conhecimentos do sistema de escrita alfabético. A leitura, como produção de sentidos, não é aprofundada nos enunciados apresentados. São priorizadas as abordagens tradicional e cognitiva de leitura. Nessa direção, o discurso presentificado nos textos conceitua a alfabetização como uma técnica, uma competência linguística que possibilitará, posteriormente, aos sujeitos o acesso a práticas de letramento. (COSTA, 2017, p. 136).

Ousaríamos dizer que, embora o discurso de toda a formação seja a alfabetização na perspectiva do letramento, acontece com os cadernos do PNAIC o mesmo que ocorre com os jogos: a defesa da consciência fonológica na consolidação do sistema de escrita alfabética, o que converge para uma abordagem restrita do processo de alfabetização.

Diante do forte embasamento em autores como Morais (2012), podemos argumentar que, ao se referir-se à alfabetização e ao letramento, o Pacto enfatiza que o letramento acontece na escola, mas que a apropriação do SEA tem de acontecer no ciclo de alfabetização e que “a priorização de atividades que enfoquem palavras, obviamente, não implicaria perdermos de vista que queremos ensinar o sistema alfabético e letramento ao mesmo tempo, sempre.” (MORAIS, 2012, p. 118).

Essa questão de alfabetizar letrando, como proposta do PNAIC, é defendida por Artur Gomes de Morais no texto *Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?*:

UNIDADE 37 – [...] durante os três anos do primeiro ciclo, precisamos ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética – bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos –, sempre na perspectiva do alfabetizar letrando (cf. SOARES, 1998). Isso implica, de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. Mais uma vez precisamos nos colocar no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem. (MORAIS, 2015, p. 60, C05).

Nesse mesmo texto, o autor defende a conduta assumida no programa de formação e esclarece algumas críticas feitas ao PNAIC, por ter defendido o ensino sistemático da escrita alfabética. Isso pressupõe, segundo ele, uma perspectiva epistemológica: tratá-la como um



objeto de conhecimento em si, diferente de outros objetos que são os gêneros textuais escritos (MORAIS, 2015). E considera:

UNIDADE 38 – O que estamos chamando de ensino sistemático da escrita alfabética não pode ser confundido com aquelas velhas “formas chapadas”, nas quais o professor é reduzido a mero reproduzidor do que autores – de cartilhas, apostilados escolares e materiais afins – julgam ser “a vacina” para a alfabetização no Brasil. O PNAIC acredita em outras (no plural) formas de termos ensino sistemático e eficiente. Com liberdade, autonomia e respeito à diversidade de educandos e de educadores. (MORAIS, 2015, p.66, C05).

Ao definir o que o PNAIC considera como ensino sistemático, o autor insiste:

UNIDADE 39 – O(a) leitor(a) pode nos perguntar: O ensino das antigas cartilhas também não era sistemático? De fato, precisamos recordar, logo, que a ideia de ensino sistemático da escrita alfabética, em sua faceta notacional, pode assumir duas claras perspectivas:

1) ensino das relações som-grafia por repetição e memorização, como nos métodos silábicos e fônicos, até agora usados por materiais “estruturados”, que priorizam uma visão empirista ou associacionista de aprendizagem; 2) ensino que promove a compreensão das propriedades do sistema, necessárias para que o aluno possa, de forma produtiva, memorizar e automatizar as relações som-grafia, enfocadas, então, de modo exaustivo, o que revela uma visão construtivista sobre ensinar e aprender). (MORAIS, 2015, p. 61, C05).

Melo (2015) critica a proposta apresentada pelos Cadernos, ao questionar a atividade<sup>26</sup> exposta no Caderno Ano 1, Unidade 3. Para ela,

Esta não seria uma boa proposta nem para construtivistas, nem para teóricos do letramento, observem que, as palavras utilizadas na escrita espontânea pertencem em duplas a letras específicas do alfabeto (B: BOLA/BOCA; S: SACOLA/SAIA; P: PATO/PRATO; M: MALA/MOLA e F: FOCA/FLOR), com exceção das palavras PRATO e FLOR, todas as demais são compostas por sílabas convencionais, sem dificuldades ortográficas, consoante mais vogal.

Estas características das palavras utilizadas retratam uma proposta de alfabetização vinculada ao método sintético silábico, no qual, segundo Mortatti (2000) parte-se das partes ao todo, (BA – BE – BI – BO – BU ) ou no máximo de um método analítico, no qual se exige a decoreação de um grupo de palavras iniciadas com uma das letras do alfabeto trabalhada, BOLA, BOCA, BALA, BICO, sempre numa progressão ascendente do grau de dificuldade, sílabas compostas por consoante mais vogal, posteriormente vogal mais consoante (AS – ES – IS – OS – US), encontros consonantais (BR – CR – DR), dígrafos (CH – LH – NH) e assim por diante, métodos de ensino característicos de cartilhas. (MELO, 2015, p. 210).

Consideramos, assim, que os Cadernos de Formação do PNAIC fundamentam sua concepção de alfabetização na proposta de Morais (2012, p. 13), o qual considera “as teorias de tipo construtivista as mais satisfatórias para explicar os processos de aprendizado da língua escrita e de sua notação”. Com a análise das atividades propostas, atrás de um discurso de aluno

<sup>26</sup> A atividade consistia em: “À medida que mostrávamos cada figura, pedíamos que os alunos montassem, com o alfabeto móvel, o nome daquela figura e que depois cada um escrevesse na folha. As figuras ilustravam SACOLA, SAIA, BOLA, BOCA, PATO, PRATO, MALA, MOLA, FOCA e FLOR” (BRASIL, 2012c, p. 32, grifo nosso). (MELO, 2015, p. 2010).

ativo e professores mediadores, observam-se marcas do método tradicional de ensino presentes nas atividades propostas. Essa abordagem diferencia alfabetização de letramento, ajustando o ciclo de alfabetização ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos que antecederam a elaboração do problema de pesquisa desta dissertação levaram-nos à constatação de que o programa de formação do PNAIC traz consigo algumas concepções de alfabetização, forjadas em diferentes momentos da história da alfabetização no Brasil, que têm por base distintas matrizes teóricas. Com base nisso, o problema que nos ocupou foi este: quais são essas concepções, em que circunstâncias elas são acionadas e para cumprir que papéis?

A nossa pesquisa teve por objetivo, portanto, reconhecer: a(s) concepção(ões) de alfabetização presente(s) na proposta de formação continuada que integra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; os contextos textuais em que essas concepções emergem; e o papel que aí desempenham. O foco da análise voltou-se a um de seus principais instrumentos, os Cadernos de Formação. Além disso, guiaram-nos os seguintes objetivos: recompor a articulação entre a formação de professores alfabetizadores e as abordagens teórico-metodológicas sobre alfabetização em diferentes momentos da história da educação brasileira; apresentar o PNAIC, seu histórico, estrutura e funcionamento; e reconhecer as abordagens teórico-metodológicas da alfabetização na atualidade, a fim de identificar as tendências que tensionam e dialogam no interior do PNAIC.

Para mostrar o âmbito em que se insere este trabalho, primeiramente, foram apresentados o meu percurso de formação profissional e as suas contribuições na constituição do problema de investigação. Quanto à revisão de literatura, buscamos produções que se aproximassem do tema investigado e que fossem importantes interlocutoras. Na busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com o descritor “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, identificamos um total de 210 pesquisas; refinando a procura, especificamos o descritor “Concepções de alfabetização”, com o qual obtivemos 78 resultados. Para leitura, consideramos os trabalhos que apresentassem temática relacionada às concepções de alfabetização na proposta de formação do PNAIC, elaborados desde o seu início (2012-2017). Dessa triagem, resultaram sete publicações, as quais evidenciam o ecletismo de concepções teóricas presentes nos Cadernos, a dissociação entre alfabetização e letramento, além da dificuldade dos professores alfabetizadores em definir esses conceitos.

Com vistas a dimensionar o lugar das concepções de alfabetização que se entremeiam nos Cadernos de Formação do PNAIC, buscamos elementos da história da alfabetização. Para essa reconstrução, tivemos como referência os trabalhos de Maria do Rosário Longo Mortatti (2000,

2006 e 2015), a qual reconstrói diferentes períodos da história do Brasil em relação às abordagens que se constituíram ao longo das décadas, a fim de explicar e orientar os processos de alfabetização.

Destacamos, nesse sentido, o fato de que o percurso histórico do ensino e da leitura foi permeado por disputas pela hegemonia dos métodos de ensino, principalmente pela disputa entre métodos analíticos, sintéticos e mistos. Outra disputa se deu com a entrada em cena da perspectiva construtivista de alfabetização, que embasa as pesquisas no campo da psicogênese da língua escrita e os seus desdobramentos didático-metodológicos. Essa abordagem constituiu como foco não mais o ensino (central na perspectiva dos métodos), mas a aprendizagem – ou seja, o sujeito que aprende.

Segundo a autora, desde meados da década de 1980, “foram engendrados ou adotados por pesquisadores brasileiros pelo menos três modelos principais de explicação para os problemas de alfabetização no Brasil, os quais podem ser denominados, sinteticamente e por enquanto, de ‘construtivismo’, ‘interacionismo’ e ‘letramento’” (MORTATTI, 2007, p. 157). Tais abordagens constituíram, com algumas revisões, o grupo de categorias analíticas que embasou a análise dos dados em nossa pesquisa.

No Capítulo 3, “Pelos caminhos do PNAIC”, elaboramos uma breve retomada de leis, programas e ações que resultaram na criação do Pacto. Entre eles estão, como marco inicial, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ; e, como marco final, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que destaca o lugar do ciclo de alfabetização, atinente aos três primeiros anos do ensino fundamental, cujos objetivos se voltam para a alfabetização e o letramento das crianças. Esse percurso é afetado pela implementação do ensino fundamental de 9 anos, cuja gênese também foi reconstruída neste trabalho. Além disso, abordamos os programas de formação de professores alfabetizadores, como o Programa Parâmetros em Ação (1999), que foi implementado de forma articulada com os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais; o PROFA – Programa de Ação Formação de Professores Alfabetizadores (2001); e o Pró-Letramento (2005), programas que influenciaram o projeto de formação continuada incorporado ao PNAIC, o qual contempla outros três eixos para além da formação: materiais bibliográficos e tecnologias, gestão, controle e mobilização social.

Conforme contextualizado no Capítulo 4, a análise do *corpus*, constituído de documentos de 2012 e 2015, foi realizada por meio do método da análise de conteúdo (AMADO, 2013). A partir de uma exploração inicial, detectamos a predominância, no ano de 2012, de textos com autoria de pesquisadores ligados ao Centro de Estudo em Educação e Linguagem (CEEL), um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Essa forte incidência nas autorias dos cadernos do PNAIC faz com que um grupo de

autores e as respectivas abordagens teórico-metodológicas de que são representantes prevaleçam no modo como a alfabetização é tratada, bem como no modo como as outras abordagens são delineadas.

Para delimitação do *corpus* de pesquisa, procedemos à análise dos Cadernos de Formação seguindo os critérios de Amado (2013, p. 311): “a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade, e a adequação”, observando os nossos objetivos de pesquisa. Dessa maneira, constituímos um *corpus* de 19 textos, publicados em 2012 e 2015. Em primeiro lugar, elencamos as concepções de alfabetização citadas de forma recorrente nos Cadernos de Formação do PNAIC, organizando as categorias e extraindo as unidades de análise dos textos. Delimitamos, assim, as categorias e extraímos as unidades de análise para dialogar com ou autores que consideramos de base, levando em conta nossos objetivos de pesquisa, conforme apresentamos no quadro a seguir.

Quadro 12 - Categorias de análise e autores considerados basilares para dialogar com cada concepção

<b>Categorias de análise</b>	<b>Autores base</b>
Abordagem tradicional da alfabetização	Ferreiro e Teberosky (1991) Gontijo (2002) Morais (2012)
Construtivismo	Ferreiro(1990) Ferreiro e Teberosky (1991)
Perspectiva histórico-cultural	Gontijo (2002, 2003) Vygotsky (1998; 2007)
Letramento	Soares (2003; 2014)
Sistema de escrita alfabética	Morais (2012)

Fonte: Elaborado pela autora.

Acentuamos, ao tematizar as concepções de alfabetização emergentes nos textos, que não aspiramos julgar qual concepção seria a mais adequada e deveria ser usada: tencionamos verificar como essas perspectivas são apresentadas por seus autores, considerando que, embora o programa defenda a alfabetização na perspectiva do letramento, diferentes concepções de alfabetização pulsam nos textos analisados.

Apresentamos a análise no Capítulo 5, com o título “Cadernos de formação do PNAIC: concepções de alfabetização e contextos de emergência”. Esse capítulo dialogou com duas dissertações – Souza (2014) e Melo (2015) – e uma tese, Costa (2017), as quais se aproximam de nosso campo de investigação e do objeto de pesquisa. Verificamos que, nos Cadernos, as diferentes concepções de alfabetização são aproximadas sem que haja consideração a seus parâmetros epistemológicos e metodológicos específicos, como é o caso dos cotejos entre a

perspectiva construtivista e a perspectiva histórico-cultural. A multiplicidade de concepções é observada não somente nas unidades de análise dos Cadernos de Formação do ano de 2015, mas nos de 2012, mesmo tendo o CEEL como responsável institucional. Isso reforça as considerações de Araújo (2015):

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. (ARAÚJO, 2015, p. 21).

Ao versar sobre a abordagem tradicional de alfabetização, os Cadernos de Formação do PNAIC analisados concentram nela um valor ideativo negativo. As práticas ligadas a ela são consideradas como um dos fatores responsáveis pelos índices de fracasso escolar, atribuído ao uso de métodos ineficientes para dar conta do processo de alfabetização. O ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, é uma das respostas ao tempo necessário à criança para que consolide o processo de alfabetização. Observamos que, assim como fazem críticas e essa abordagem, os Cadernos apontam e se utilizam dela na proposição de práticas pedagógicas e sugestões de atividades, voltadas muitas vezes a um aluno receptor do conhecimento, sem permitir a sua construção.

A Psicogênese da Língua Escrita também é objeto de críticas nos textos dos Cadernos de Formação do PNAIC, já que é considerada responsável pela “desmetodização” do processo de alfabetização, devido à apropriação do construtivismo de forma equivocada. Nessa linha, o desenvolvimento da prática do professor em sala de aula, sem planejamento e organização do trabalho pedagógico, teria, nesse enfoque, a sua razão de ser. É ainda dessa abordagem que se extrai a concepção de sujeito defendida pelo construtivismo – um sujeito ativo e cognoscente – , por mais que essa visão não apareça em todas as atividades sugeridas no material. Até mesmo nos jogos, muitas vezes, é possível perceber um sujeito receptor do conhecimento. Reitera-se com frequência a necessidade de favorecer situações de escrita espontânea, com vistas à avaliação diagnóstica dos alunos, assumindo-se como recurso de análise os níveis psicogenéticos de construção da escrita. Outro conceito recuperado da psicogênese da língua escrita é o de *erro*, considerado importante quando se pensa o sujeito como um ser ativo no seu processo de apropriação da escrita.

A perspectiva histórico-cultural é apresentada nos Cadernos de Formação do PNAIC, predominantemente, pelo termo sociointeracionismo. O conceito de Zona de Desenvolvimento

Proximal é amplamente utilizado para projetar a teoria de Vygotsky e difundir a concepção de professor como mediador, como ser atuante que identifica os conhecimentos prévios para desenvolver as atividades e como responsável pelas aprendizagens. Cabe destacar que, para Vygotsky (2007), a escola é lugar fecundo para a produção da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois o professor tem condições de criar situações de desenvolvimento. No entanto, isso não faz dele um mediador, uma vez que as mediações são passíveis de serem internalizadas, pois estão na cultura e geram desenvolvimento. O professor é um sujeito que estabelece, cria, propicia, investe em situações fecundas e ricas de mediações.

Outro conceito relativo à perspectiva histórico-cultural, identificado nas unidades de análise, é a linguagem, que, na teoria vygotskyana, exerce papel decisivo na formação dos processos superiores. A alfabetização é, nessa abordagem teórica, um “processo pelo qual os indivíduos tomam para si o resultado do desenvolvimento histórico-social, a fim de desenvolver as possibilidades máximas da humanidade.” (GONTIJO, 2002, p. 41). Apesar disso, tal perspectiva não é observada nos textos analisados, que não consideram profundamente esse caráter da escrita, a qual aparece por vezes desvinculada de sua significação social.

Consideramos também que o conceito de jogo localizado nos Cadernos de Formação, conceituado com base na teoria vygotskyana, é apresentado de forma “inadequada e incoerente” (MELO, 2015, p. 160). Muitas vezes, o jogo é utilizado para a apropriação do sistema de escrita alfabética, com intencionalidade pedagógica, principalmente com o intuito de consolidar conhecimentos sobre o SEA e para o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio de “jogos fonológicos” (MORAIS, 2012). Com isso, não se observam o “faz de conta” e a interação, defendidos pela perspectiva histórico-cultural.

Destarte, detectamos aproximações por vezes errôneas entre as teorias construtivista e histórico-cultural (sociointeracionista, segundo os documentos). As unidades de análise permitem identificar situações nas quais divergências teóricas importantes não são reconstruídas, obscurecendo as concepções de alfabetização e colocando-as em um mesmo viés.

Ao adentrarmos a concepção de letramento, cabe destacar a incidência de objetivos que envolvem a alfabetização na perspectiva do letramento, localizados nos Cadernos de Formação do ano de 2012. Apesar disso e da defesa dessa concepção por diferentes autores, bem como da perspectiva metodológica de alfabetizar letrando, foram localizadas unidades de análise que expõem condutas paralelas, deixando clara a diferenciação entre as atividades que buscam promover o letramento e as que promovem a alfabetização (concebida como apropriação do SEA). Essa concepção fica mais evidente na defesa do uso de gêneros textuais, vinculando o letramento ao uso de textos que circulam em diferentes grupos sociais na sociedade.

O SEA foi abordado em diferentes cadernos de formação do PNAIC no ano de 2012, bem como explicitamente anunciado na Unidade 3. Já em 2015, o termo aparece no título de dois cadernos de formação. A perspectiva é difundida tendo por base os estudos de Artur Gomes de Moraes (2012), o qual assume a influência dos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre o seu trabalho, mas também a transcendência de suas pesquisas em relação à proposta das autoras. Para ele, o SEA é um sistema de notação.

A crítica à abordagem tradicional de alfabetização, em que a criança deve estar alfabetizada no final da “1ª série”, bem como a consolidação do ciclo de alfabetização com a difusão do PNAIC, por meio da efetivação dos direitos de aprendizagem, orientam a proposta pautada fundamentalmente na ideia de que cabe à criança apropriar-se, até o final do primeiro ano, das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética. Outro ponto que poderia rememorar a abordagem tradicional é o papel do professor nos cadernos do PNAIC. Em diferentes unidades de análise, percebemos a visão do docente como detentor do conhecimento. Mesmo sendo, por vezes, referenciado como mediador (menção à perspectiva histórico-cultural), não tem esse espaço, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pelo sucesso ou não na alfabetização.

Em vista disso, consideramos necessário reforçar a importância da atuação do professor, bem como a sua posição quanto às concepções de alfabetização e à efetivação de um planejamento consistente, com objetivos que se efetivem a cada ano do ciclo escolar. O docente precisa conhecer e ter clareza da concepção que norteará sua atuação pedagógica; porém, ele não obterá esse suporte nos Cadernos de Formação do PNAIC, que, ao apresentarem as concepções de alfabetização, fazem-no de modo a não ensinar no professor a perspectiva da investigação e da formação contínua, deixando-o no abandono de reconhecer sozinho as divergências entre as diversas teorias e a relação disso com o seu trabalho.

Utilizando a metáfora de Pimentel (2001), podemos afirmar que os Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa permitiram-nos extrair das prateleiras peças para a montagem do nosso quebra-cabeça. Cada pesquisador seleciona as peças de acordo com a sua subjetividade e os conhecimentos construídos ao longo do caminho que trilhou, montando um produto único. Ao construirmos o nosso próprio quebra-cabeça, detectamos que as peças dos Cadernos do PNAIC não se encaixam e divergem entre si. Em um Programa que tem como objetivo formar professores alfabetizadores na perspectiva do letramento, apresentam-se diferentes concepções de alfabetização, com múltiplas vozes aglutinadas e sem a explanação adequada das teorias de base. Desse modo, os Cadernos deixam em seus textos marcas de um método tradicional de ensino, ajustadas à proposta de domínio do Sistema de Escrita Alfabética.



## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. *Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- AMADO, J. (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.
- ARAÚJO, M. F. S. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_acao/pcnacao\\_fund1e2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf)>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. 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, DF, nº 129, p. 22, 05 jul. 2012b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 17, 10 jun. 2013a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil*. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC em Ação 2016 - Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016*. Brasília: MEC, 2016a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 196, p. 23, 11 de outubro de 2016b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PNAIC - Documento Orientador*. Brasília: DF, 2017a.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p.20, 10 jul. 2017b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Ministério da Educação*, Brasília, [2018?]. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/estruturade-gestao-e-formacao>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

CALDEIRA, M. C. S. *Dispositivos da infânilidade e da antecipaçaõ da alfabetizaçaõ no currículo do 1o ano do ensino fundamental: conflitos, encontros, acordos e disputas na formaçaõ das criançãs de seis anos*. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Educaçaõ) – Programa de Pós-Graduaçaõ em Educaçaõ, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016.

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM (CEEL). *Regimento interno do Centro de Estudos em Educaçaõ*. Recife: UFPE, 2004. Disponível em: <[www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/1.pdf](http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/1.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemolõgicos e Metodolõgicos*. Traduçãõ de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316. Disponível em: <[https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89\\_CELLARD\\_\\_A\\_an%C3%A1lise\\_documental.\\_p.295-316](https://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARD__A_an%C3%A1lise_documental._p.295-316)>. Acesso em: 11 dez. 2017.

CHARLOT, B. *Relaçãõ com o saber, formaçaõ de professores e globalizaçaõ: questões para a educaçaõ hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A. M. *Práticas de leitura e escrita - história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, M.R.L. (Org.). *Alfabetizaçaõ no Brasil: uma história de sua história*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 49-68.

CORREA, R. A. *Concepções de alfabetizaçaõ e letramento: a voz de professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetizaçaõ na Idade Certa - PNAIC no município de Ouro Preto- MG*. 2017. 150 f. Dissertaçaõ (Mestrado em Educaçaõ) - Programa de Pós-Graduaçaõ em Educaçaõ, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

COSTA, K. W. C. *Cadernos de formaçaõ do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetizaçaõ e de letramento*. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educaçaõ) – Programa de Pós-Graduaçaõ em Educaçaõ, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetizaçaõ*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GONTIJO, C. M. M. *O processo de alfabetizaçaõ: novas contribuições*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Alfabetizaçaõ: a criançã e a linguagem escrita*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. (Des)caminhos da alfabetizaçaõ no Brasil. In ZACCUR, E. *Alfabetizaçaõ e Letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011. p. 33-49.

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LÜDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MELO, E. P. C. B. N. *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. 215. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) Sorocaba, 2015.

MÉLO, S. C. B. *Interrogações sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação inicial do pedagogo na Paraíba: “compromisso”, adesão” e “pacto” na produção do professor alfabetizador*. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015b.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876-1994*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

\_\_\_\_\_. *História dos métodos de Alfabetização no Brasil*. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. *Conferência...* Brasília: DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?* In: SCHOLZE, L.; RÖSING, T. M. K. (Coord.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.p. 155-168.

\_\_\_\_\_. et al. (Orgs.). *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 11 nov. 2017.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

ROSENTHAL, G. *Pesquisa social interpretativa: uma introdução*. Tradução de Tomás da Costa. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. A.; GUINDANI, J. F. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SANTOS, Raphael dos. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo*. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação do Campo) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

SILVEIRA, E. et al. *Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2003.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. – 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, E. P. *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2014.

VAN GOGH, V. Primeiros Passos, após Millet. 1890. *Quadros e Telas*, [S.l., 2018?]. Disponível em: <<http://www.quadrosetelas.com.br/loja/quadro-primeiros-passos-apos-millet>>

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

**APÊNDICE A - INFORMAÇÕES BÁSICAS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO  
(OBJETIVOS, TEXTOS E AUTORES DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO 2012, 2014  
E 2015)**

<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2012</b>			
<b>CADERNO DE APRESENTAÇÃO – FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b>			
<b>Apresentação</b>			
<b>Objetivos</b>			
Não apresenta			
<b>APRESENTAÇÃO - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Orientações para a organização do ciclo de alfabetização		
	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa		
<b>UNIDADE 1</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• aprofundar a compreensão sobre currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Inclusiva das diferentes concepções de alfabetização;</li> <li>• compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;</li> <li>• construir coletivamente o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.</li> </ul>			
<b>ANO 1  UNIDADE 1  CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
	Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
	Avaliação no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa		
	O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem		
	Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
	<b>ANO 2  UNIDADE 1  CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>			
Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças		Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE
A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação		Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE

<b>MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM</b>	do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança	Eliana Borges Correia de Albuquerque	
	Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças	Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa		
	O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro.		
	Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>ANO 3</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>UNIDADE 1</b>  <b>CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	UNICAMP UFPE
	Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental	Telma Ferraz Leal Ana Lúcia Guedes-Pinto	UFPE UNICAMP
	Avaliação para inclusão: alfabetização para todos	Ana Lúcia Guedes-Pinto Telma Ferraz Leal	UNICAMP UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa		
	Fichas de acompanhamento da aprendizagem das crianças		
	Ficha do perfil da turma		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
Sugestões de atividades para os encontros em grupo			
<b>UNIDADE 2</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;</li> <li>• planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>• criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;</li> <li>• compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.</li> </ul>			
<b>ANO 1</b> <b>UNIDADE 2</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Planejamento do ensino: alfabetização e	Luciane Manera Magalhães	UFJF

<b>PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b>	ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa	Rita de Cássia Barros de Freitas Araujo Simone Borrelli Achtschin Terezinha Toledo Melquíades de Melo	UFJF UFJF UFJF
	As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador	Andréa Tereza Brito Ferreira Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>DIREITOS EM HISTÓRIA</b>		
	Materiais didáticos no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades para os encontros em grupo		
<b>ANO 2 UNIDADE 2  A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	UFPE UNESP UFPE
	Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.	Magna do Carmo Silva Cruz Rosa Maria Manzoni Adriana M. P. da Silva	UFPE UNESP UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos em História		
	Materiais didáticos no ciclo de alfabetização		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
Sugestões de atividades para os encontros em grupo			
<b>ANO 3 UNIDADE 2  PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
	Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares	Telma Ferraz Leal Juliana de Melo Lima	UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos em História		
	Materiais didáticos no ciclo de alfabetização		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
Sugestões de atividades para os encontros em grupo			
<b>UNIDADE 3</b>			
<b>Objetivos</b>			
• entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética			



constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código;			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;</li> <li>• entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;</li> <li>• 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.</li> </ul>			
<b>ANO 1</b>  <b>UNIDADE 3</b>  <b>A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?	Artur Gomes de Moraes Tânia Maria S.B. Rios Leite	UFPE UFPE
	O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?	Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Moraes	UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Atividades que promovem a compreensão das propriedades do SEA- Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula		
	Os jogos como importante recurso didático para a aprendizagem do SEA		
	O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
	<b>ANO 2</b>  <b>UNIDADE 3</b>  <b>A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>			
A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização		Alexsandro da Silva Ana Gabriela de Souza Seal	UFPE UFERSA
O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização		Ana Gabriela de Souza Seal Alexsandro da Silva	UFERSA UFPE
<b>COMPARTILHANDO</b>			
Relato de experiência de ensino do Sistema de Escrita Alfabética com o uso do livro didático			
Indicações de obras complementares para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética			
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
Sugestões de leitura			
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>ANO 3</b>  <b>UNIDADE 3</b>  <b>O ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFRPE UFPE
	O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE

<b>CONSOLIDANDO OS CONHECIMENTOS</b>	devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?	Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral	UFRPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Obras complementares e jogos: possibilidades de uso nas turmas do ano 3.	Edla Ferraz Correia de Carvalho Severina Erika Silva Morais Guerra Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	
	Sequência de atividade para regularidade ortográfica R e RR		
	Sugestão de jogo envolvendo o ensino da ortografia		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>UNIDADE 4</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;</li> <li>compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;</li> <li>compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;</li> <li>conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.</li> </ul>			
<b>ANO 1</b> <b>UNIDADE 4</b> <b>LUDICIDADE NA SALA DE AULA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFRJ UFPE UFPE UFPE
	Que brincadeira é essa? E a alfabetização?	Margareth Brainer Rosinalda Teles Telma Ferraz Leal Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFRJ UFPE UFPE UFPE
	Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?	Margareth Brainer Rosinalda Teles	UFRJ UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem da matemática		
	Jogando na sala de aula: relato de uma experiência	Professora Ana Lúcia Martins Maturano	Rede Municipal de Camaragibe e Recife/PE
	Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula	Professora Ana Lúcia Martins Maturano	Rede Municipal de Camaragibe e Recife/PE

	Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias	Professora: Constância Martins de Barros Almeida	Rede Municipal de Recife/ PE	
	<b>APRENDENDO MAIS</b>			
	Sugestões de leitura			
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>ANO</b> 2  <b>UNIDADE</b> 4  <b>VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>			
	O lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE  UFPE	
	O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula	Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE  UFPE  UFPE	
	O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras	Maria Thereza Didier Rosinalda Teles	UFPE UFPE	
	<b>COMPARTILHANDO</b>			
	Direitos de aprendizagem da Matemática			
	Sugestões de brincadeiras			
	<b>APRENDENDO MAIS</b>			
	Sugestões de leitura			
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
	<b>ANO</b> 3  <b>UNIDADE</b> 4  <b>VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
		<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
A criança que brinca, aprende?		Ester Calland de Sousa Rosa Margareth Brainer Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE  UFRJ UFPE	
A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares		Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles	UFPE  UFPE  UFPE	
Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?		Andrea Tereza Brito Ferreira Ester Calland de Sousa Rosa Rosinalda Teles	UFPE  UFPE  UFPE	
<b>COMPARTILHANDO</b>				
Direitos matemática				
Lista de Obras dos Acervos Complementares do PNL D 2010 e 2013 que favorecem a reflexão sobre conceitos matemáticos				
Sugestões de atividades com os livros citados nesta unidade				

	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
<b>UNIDADE 5</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento;</li> <li>analisar e planejar projetos didáticos para turmas de alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares, e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;</li> <li>conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.</li> </ul>			
<b>ANO</b> <b>1</b>  <b>UNIDADE</b> <b>5</b>  <b>OS DIFERENTES</b> <b>TEXTOS EM</b> <b>SALAS DE</b> <b>ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando	Ivane Pedrosa de Souza Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE
	Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula	Leila Nascimento da Silva Vera Lúcia Martiniak Adriana Maria Paulo da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE UEPG UFPE UFPE
	Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento	Leila Nascimento da Silva Vera Lúcia Martiniak Adriana Maria Paulo da Silva Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE UEPG UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização- Ciências		
	Direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização- Geografia		
	Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais	Professora: Silvia de Sousa Azevedo Aragão	Rede Municipal de Ensino Recife/PE
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
	<b>ANO</b> <b>2</b>  <b>UNIDADE</b> <b>5</b>  <b>O TRABALHO</b> <b>COM GÊNEROS</b> <b>TEXTUAIS NA</b> <b>SALA DE AULA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>			
Por que ensinar gêneros textuais na escola?		Maria Helena Santos Dubeux Leila Nascimento da Silva	UFPE UFPE
Registro e análise da prática no 2º ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula		Maria Helena Santos Dubeux Ana Beatriz Gomes Carvalho Francimar Martins Teixeira	UFPE UFPE UFPE
Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos		Maria Helena Santos Dubeux	UFPE UFPE

		Ana Beatriz Gomes Carvalho	
<b>COMPARTILHANDO</b>			
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências			
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia			
Hábitos alimentares e saúde bucal	Professora: Rielda Karyna de Albuquerque	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE	
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
Sugestões de leitura			
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>ANO 3</b> <b>UNIDADE 5</b>  <b>O TRABALHO COM OS DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA: DIVERSIDADE E PROGRESSÃO ESCOLAR ANDANDO JUNTAS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos	Leila Nascimento da Silva	UFPE
	Relatando uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos	Leila Nascimento da Silva	UFPE
		Adriana Maria Paulo da Silva	UFPE
		Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE
	Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades	Francimar Martins Teixeira	UFPE
		Leila Nascimento da Silva	UFPE
		Adriana Maria Paulo da Silva	UFPE
		Ana Beatriz Gomes Carvalho	UFPE
		Lourival Pereira Pinto	UFSCAR
<b>COMPARTILHANDO</b>			
Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências			
Direitos de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia			
Relato de experiência: “Respeito às diferenças”	Professora Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes Porto	Rede Municipal de Ensino Recife/PE	
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
Sugestões de leitura			
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>UNIDADE 6</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender a concepção de 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;</li> <li>• 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;</li> <li>• analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;</li> <li>• conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar projetos e sequências didáticas em que</li> </ul>			

tais materiais sejam usados;			
• compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização.			
<b>ANO 1</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento	Ivane Pedrosa de Souza	UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Maria Helena Santos	UFPE
		Dubeux Rosinalda Teles	UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas	Maria Helena Santos	UFPE
		Dubeux Ivane Pedrosa de Souza	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Projeto Didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação	Professor: Sidney Alexandre da Costa Alves	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE
	Sequência Didática: Conhecendo Aves	Professora: Mônica Pessoa de Melo Oliveira	Rede Municipal de Ensino Recife/PE
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>ANO 2</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Planejar para integrar saberes e experiências	Juliana de Melo Lima	UFPE
		Rosinalda Teles	UFPE
		Telma Ferraz Leal	UFPE
	Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades	Telma Ferraz Leal	UFPE
		Juliana de Melo Lima	UFPE
	Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens	Juliana de Melo Lima	UFPE
		Telma Ferraz Leal	UFPE
		Rosinalda Teles	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Planejamento do ensino: Alimentação saudável? Hum! Faz bem!	Professora Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Rede Municipal de Ensino Recife/PE
Sequência didática: tirinhas na sala de aula	Professora Rielda Karyna de Albuquerque	Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes/PE	
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
Sugestões de leitura			
Sugestões de atividade para os encontros em grupo			
<b>SUGESTÕES DE ATIVIDADE PARA OS ENCONTROS EM GRUPO</b>			
<b>ANO 3</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento	Adelma Barros-Mendes	UNIFAP UNEB

<b>UNIDADE 6</b>  <b>ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: PROJETOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM DIÁLOGO COM OS DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES</b>		Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Projeto Didático - O Centenário de Luiz Gonzaga	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	Sequência didática - História em quadrinhos	Adelma Barros-Mendes Débora Anunciação Cunha Rosinalda Teles	UNIFAP UNEB UFPE
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
<b>UNIDADE 7</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos;</li> <li>criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização;</li> <li>compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a heterogeneidade de aprendizagens, e adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;</li> <li>planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos;</li> <li>analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, contemplando crianças que tenham diferentes conhecimentos sobre a escrita;</li> <li>compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, refletindo sobre a função do diagnóstico no acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos e na (re)organização do ensino a eles proposto;</li> <li>conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.</li> </ul>			
<b>ANO 1</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
<b>UNIDADE 7</b>	Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes	Telma Ferraz Leal Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE UFPE

<b>ALFABETIZAÇÃO PARA TODOS: DIFERENTES PERCURSOS, DIREITOS IGUAIS</b>	Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente	Telma Ferraz Leal Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte		
	Dia Internacional da Mulher	Professora: Sheila Cristina da Silva Barros	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE
	Poemas em sala de aula	Professora: Ivanise Cristina da Silva Calazans	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE
	Obras Complementares: cada livro, uma viagem	Telma Ferraz Leal Juliana Melo Lima	UFPE UFPE
	Materiais complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização		
	Direitos de aprendizagens que podem ser explorados com o uso dessa obra nas turmas do ciclo de alfabetização no trato da heterogeneidade		
	Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
<b>ANO 2  UNIDADE 7  A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos	Alexsandro da Silva	UFPE
	O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização	Ana Gabriela de Souza Seal	UFERSA
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Relato de atividade de Edijane: livro didático na alfabetização		
	Obras Complementares: cada livro, uma viagem	Telma Ferraz Leal Juliana Melo Lima	UFPE UFPE
	Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
	<b>ANO 3  UNIDADE 7</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>
<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>			
Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização:		Artur Gomes de Morais Tânia Maria S.B. Rios Leite	UFPE UFPE



<b>A HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA E A DIVERSIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula		
	Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos	Tânia Maria S. B. Rios Leite Artur Gomes de Morais	UFPE  UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte		
	A colaboração de todos os atores da escola e a participação das famílias dos aprendizes no atendimento às crianças ainda não alfabetizadas.		
	Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
<b>UNIDADE 8</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>planejar o ensino na alfabetização;</li> <li>compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;</li> <li>construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.</li> </ul>			
<b>ANO 1  UNIDADE 8  ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE PARA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ciclo de alfabetização e progressão escolar	Telma Ferraz Leal	UFPE
	Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	Telma Ferraz Leal	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens	Professora: Ivanise Cristina da Silva Calazans	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE
	Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?		Rede Municipal de Ensino de Jaboatão/PE
	Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?		Rede Municipal de Ensino de Camaragibe e Recife/PE
	Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: o papel dos registros da ação didática		
	Sugestão de roteiro para avaliação do curso		
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
Sugestões de leitura			

Sugestões de atividade para os encontros em grupo				
ANO	TEXTO	AUTORES	INSTITUIÇÃO	
	2	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidades de construção de conhecimentos por todas as crianças no ciclo de alfabetização		Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE UFPE	
Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes		Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE	
<b>COMPARTILHANDO</b>				
Depoimento de docente relacionado ao trato com a diversidade de conhecimentos das crianças visando progressão da aprendizagem de todos.		Professora: Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Rede Municipal de Ensino de Recife/PE	
Depoimento sobre o uso do livro didático na prática de alfabetização		Professora: Ana Lúcia Martins Maturano	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe e Recife/PE	
Sugestão de roteiro para avaliação do curso				
<b>APRENDENDO MAIS</b>				
Sugestões de leitura				
Sugestões de atividade para os encontros em grupo				
ANO		TEXTO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
		3	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>	
Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização	Magna do Carmo Silva Cruz Eliana Borges Correia de Albuquerque		UFPE UFPE	
O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização	Eliana Borges Correia de Albuquerque Magna do Carmo Silva Cruz		UFPE UFPE	
<b>COMPARTILHANDO</b>				
Registro docente sobre a organização didática e pedagógica da aula	Professora: Priscila Angelina Santos		Rede Municipal de Ensino de Recife/PE	
Modelos de registros de pareceres de desempenho da criança	Professora: Sheila Cristina da Silva Barros		Rede Municipal de Ensino de Jaboatão/PE	
Relato sobre o trabalho com diferentes gêneros na alfabetização	Professora: Ivanise Cristina da Silva Calazans		Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE	
8	<b>PROGRESSÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO: O REGISTRO E A GARANTIA DE CONTINUIDADE DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>			

	Sugestão de roteiro para avaliação do curso		
	<b>APRENDENDO MAIS</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividade para os encontros em grupo		
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula;</li> <li>• criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns;</li> <li>• conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos.</li> </ul>			
<b>EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>  <b>A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Introdução	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante Rafaella Asfora Wilma Pastor de Andrade Sousa Carlos Antonio Fontenele Mourão Ana Gabriela de Souza Seal	UFPE UFPE UFPE UFPE UFERSA
	A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE
	Pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual	Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	UFPE
	Estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega com baixa visão	Ana Gabriela de Souza Seal	UFERSA
	A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades	Wilma Pastor de Andrade Sousa Carlos Antonio Fontenele Mourão	UFPE
	O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais	Rafaella Asfora	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Sequência didática referente ao Projeto: “o tempo passa...”.		
	Relatos de experiência		
	O uso de jogos voltados para a alfabetização inclusiva		
<b>APRENDENDO MAIS</b>			
<b>CADERNO - AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES E SUGESTÕES</b>			
<b>Objetivos</b>			
• Não apresenta			
<b>AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Introdução		
	Reflexões sobre a avaliação nos processos educacionais e os sujeitos envolvidos na alfabetização		

<b>REFLEXÕES E SUGESTÕES</b>	Sugestões para avaliação considerando os diferentes eixos de ensino		
	O registro de acompanhamento da aprendizagem		
	Considerações sobre o processo de avaliação na alfabetização		
<b>CADERNO - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</b>			
<b>Objetivos</b>			
Não apresenta			
<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Formação de Professores: princípios e estratégias formativas	Andrea Tereza Brito Ferreira	UFPE
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Orientações para a formação de professores		

<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2014</b>			
<b>APRESENTAÇÃO</b>			
<b>Objetivos</b>			
Não apresenta.			
<b>Apresentação - ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Editorial		
	Introdução		
	Formação de professores que ensinam Matemática no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa		
	A criança e a Matemática escolar	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski	UFPR UFPR
	Alfabetização Matemática	Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	UFMG
	Os saberes das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos- MEC
	Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a Matemática como instrumento de formação e promoção humana	Rosinalda Aurora de Melo Teles	UFPE
	<b>Eixos estruturantes e objetivos dos Direitos de Aprendizagem para a Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento</b>		
	Papéis do brincar e do jogar na Alfabetização Matemática	Cristiano Muniz	UNB
Referências			
<b>CADERNO 1</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à Alfabetização Matemática de todos os alunos;</li> <li>• destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização;</li> <li>• apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico;</li> </ul>			

• compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos.			
<b>CADERNO 1</b>  <b>ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Organização do trabalho pedagógico para a alfabetização matemática	Adair Mendes Nacarato Cármem Lúcia Brancaglioni Passos Regina Célia Grando	USF UFSCar  UFSC
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de Leituras Sugestões de Vídeos Sugestão de Entrevista Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos		
	Atividades para Casa e Escola		
Referências			
<b>CADERNO 2</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>estabelecer relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções;</li> <li>identificar números em diferentes contextos e funções;</li> <li>quantificar elementos de uma coleção, utilizando diferentes estratégias;</li> <li>comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção;</li> <li>representar graficamente quantidades e compartilhar, confrontar, validar e aprimorar seus registros nas atividades que envolvem a quantificação;</li> <li>reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;</li> <li>elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral.</li> </ul>			
<b>CADERNO 2</b>  <b>QUANTIFICAÇÃO, REGISTROS E AGRUPAMENTOS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Sobre a construção do número	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM  UFSM UFSM
	O agrupamento na organização da contagem e na origem dos sistemas de numeração	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM UFSM UFSM
	Usos e funções do número em situações do cotidiano	Alina Galvão Spinillo	UFPE
	Para que serve a matemática na perspectiva das crianças	Alina Galvão Spinillo	UFPE

	O número: compreendendo as primeiras noções	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM  UFSM  UFSM
	Número: de qualidades a quantidades	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes Liane Teresinha Wendling Roos Regina Ehlers Bathelt	UFSM  UFSM  UFSM
	Sentido de número na educação matemática	Alina Galvão Spinillo	UFPE
	Diferentes enfoques no ensino de números	Janaina Pinheiro Vece Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo	Universidade Cruzeiro do Sul UTFPR UNESP
	A contagem e o universo infantil	Luciane Ferreira Mocrosky Rosa Monteiro Paulo Simone Dias da Silva	UTFPR UNESP Universidade Cruzeiro do Sul
<b>COMPARTILHANDO</b>			
<b>Para Saber Mais</b>			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Vídeos			
Sugestão de Entrevista			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
Referências			
<b>CADERNO 3</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• reproduzir, em atividades orais e escritas, sequências numéricas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado;</li> <li>• elaborar, comparar, comunicar, confrontar e validar hipóteses sobre as escritas e leituras numéricas, analisando a posição e a quantidade de algarismos e estabelecendo relações entre a linguagem escrita e a oral;</li> <li>• reconhecer regularidades do sistema de numeração decimal;</li> <li>• ordenar, ler e escrever números redondos (10, 20, 30, ...; 100, 200, 300, ...; 1000, 2000, 3000, ...);</li> <li>• quantificar coleções numerosas recorrendo aos agrupamentos de dez em dez e demonstrar compreensão de que o dez está incluído no vinte, o vinte, no trinta, o trinta, no quarenta etc.;</li> <li>• compreender o valor posicional dos algarismos na composição da escrita numérica, compondo e decompondo números;</li> <li>• utilizar a calculadora, cédulas ou moedas do sistema monetário para explorar, produzir e comparar valores e escritas numéricas.</li> </ul>			

<b>CADERNO 3</b>  <b>CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Relações entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o Sistema de Numeração Decimal (SND): algumas reflexões	Carlos Roberto Vianna	UFPR
	O corpo como fonte do conhecimento matemático	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	O lúdico, os jogos e o SND	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	Caixa matemática e situações lúdicas	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	Um pouco de história do SND	Luciane Ferreira Mocosky Rosa Monteiro Paulo Wanderli C. Lima	UTFPR UNESP UNIP
	Agrupamentos e trocas	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	O sistema de numeração Indo-arábico	Luciane Ferreira Mocosky Rosa Monteiro Paulo	UTFPR UNESP  UNIP

		Wanderli C. Lima	
	Papéis do brincar e do jogar na aprendizagem do SND	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	Jogos na aprendizagem do SND	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	Agrupamento e posicionamento para a construção de procedimentos operatórios	Cristiano Alberto Muniz Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana Sandra Maria Pinto Magina Sueli Brito Lira de Freitas	UNB UESC  UESC SEEDF /MEC
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>Para Saber Mais</b>		
	Sugestões de Leituras		
	Atividades para Casa e Escola		
	Referências		
<b>CADERNO 4</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborar, interpretar e resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (multiplicação e divisão), utilizando e comunicando suas estratégias pessoais, envolvendo os seus diferentes significados;</li> <li>• calcular adição e subtração com e sem agrupamento e desagrupamento;</li> <li>• construir estratégias de cálculo mental e estimativo, envolvendo dois ou mais termos;</li> <li>• elaborar, interpretar e resolver situações-problema convencionais e não convencionais, utilizando e comunicando suas estratégias pessoais.</li> </ul>			
<b>CADERNO 4</b>  <b>OPERAÇÕES NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ao chegar à escola...	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer	UNICAMP UFPR UFPR
	Cálculos e resolução de problemas na sala de aula	Ettiene Cordeiro Guerios	UNICAMP UFPR



		Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer	UFPR
	Situações aditivas e multiplicativas no ciclo de alfabetização	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer	UNICAMP UFPR UFPR
	Sobre cálculos e algoritmos	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer	UNICAMP UFPR UFPR
	Algoritmos tradicionais	Ettiene Cordeiro Guerios Neila Tonin Agranionih Tania Teresinha Bruns Zimer	UNICAMP UFPR UFPR
	As operações, as práticas sociais e a calculadora	Emerson Rolkouski	UFPR
<b>COMPARTILHANDO</b>			
<b>Para Saber Mais</b>			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
Referências			
<b>CADERNO 5</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;</li> <li>• reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço;</li> <li>• observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens;</li> <li>• identificar e descrever a movimentação de objetos no espaço a partir de um referente, identificando mudanças de direção e de sentido;</li> <li>• observar, manusear, estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos (esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos) sem uso obrigatório de nomenclatura, reconhecendo corpos redondos e não redondos;</li> <li>• planificar modelos de sólidos geométricos e construir modelos de sólidos a partir de superfícies planificadas;</li> <li>• perceber as semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos;</li> <li>• construir e representar figuras geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices;</li> <li>• descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições;</li> <li>• conhecer as transformações básicas em situações vivenciadas: rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: faixas decorativas, logomarcas, animações virtuais);</li> <li>• antecipar resultados de composição e decomposição de figuras bidimensionais e tridimensionais (quebra cabeça, tangram, brinquedos produzidos com sucatas);</li> </ul>			

- desenhar objetos, figuras, cenas, seres mobilizando conceitos e representações geométricas tais como: pontos, curvas, figuras geométricas, proporções, perspectiva, ampliação e redução;
- utilizar a régua para traçar e representar figuras geométricas e desenhos;
- utilizar a visualização e o raciocínio espacial na análise das figuras geométricas e na resolução de situações-problema em Matemática e em outras áreas do conhecimento.

<b>CADERNO 5</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>GEOMETRIA</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>	
	Dimensão, semelhança e forma	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski Iole de Freitas Druck	UFPR UFPR USP
	A geometria e o ciclo de alfabetização	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander Juliana Aparecida Rodrigues dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	UNESP  UNESP UNESP UNESP  UNESP UNESP
	Primeiros elementos da geometria	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander Juliana Aparecida Rodrigues dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	UNESP  UNESP UNESP UNESP  UNESP UNESP
	Conexões da geometria com a artes	Andréia Aparecida da Silva Brito Nascimento Evandro Tortora Gilmar Aparecida da Silva Giovana Pereira Sander	UNESP  UNESP UNESP UNESP  UNESP UNESP

		Juliana Aparecida Rodrigues dos Santos Morais Nelson Antonio Pirola Thais Regina Ueno Yamada	
	Materiais virtuais para o ensino da geometria	Andréia Aparecida da Silva Brito	UNESP
	Localização e movimentação no espaço	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
	Cartografias	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
	A lateralidade e os modos de ver e representar	Antonio Vicente Marafioti Garnica Maria Ednéia Martins-Salandim	UNESP UNESP
<b>COMPARTILHANDO</b>			
<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de Leituras Sugestões de Vídeos Sugestões de Sites Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
Referências			
<b>CADERNO 6</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• construir estratégias para medir comprimento, massa, capacidade e tempo, utilizando unidades não padronizadas e seus registros; compreender o processo de medição, validando e aprimorando suas estratégias; reconhecer, selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza (tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido; produzir registros para comunicar o resultado de uma medição, explicando, quando necessário, o modo como ela foi obtida; comparar comprimento de dois ou mais objetos para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, etc.; identificar a ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois, etc.;</li> <li>• reconhecer a noção de intervalo e período de tempo para o uso adequado na realização de atividades diversas;</li> <li>• construir a noção de ciclos através de períodos de tempo definidos por meio de diferentes unidades: horas, semanas, meses e ano; identificar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano - e utilizar calendários e agenda; além de estabelecer relações entre as variadas unidades de tempo; leitura de horas, comparando relógios digitais e analógicos;</li> <li>• reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.</li> </ul>			
<b>CADERNO 6</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	Grandezas e medidas a partir do universo infantil	Carlos Roberto Vianna	UFPR UFPR

		Emerson Rolkouski	
	A medida em nossas vidas	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP UPM SME –SP UFMT
	A importância de ensinar grandezas e medidas	Danilo Pereira Munhoz Mabi Katien Batista de Paula Mara Sueli Simão Moraes	UNESP UNESP  UNESP
	O olhar do observador	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP UPM SME –SP UFMT
	Afinal, o que é medir?	Carlos Roberto Vianna	UFPR
	A feira e as cuias	Eliane Costa Santos Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP USP USP USP UPM SME –SP UFMT
	Ô Matapi, ó Paneiro!	Eliane Costa Santos	USP USP USP

		Júlio César do Valle Keli Mota Bezerra Maria do Carmo Santos Domite Régis Luíz Lima de Souza Rodrigo Abreu Valdirene Rosa de Souza Vanisio Luiz Silva	USP USP UPM SME –SP UFMT
	Valor monetário	Emerson Rolkouski	UFPR
	TEMPO cabeça, TEMPO mão	Carlos Roberto Vianna	UFPR
<b>COMPARTILHANDO</b>			
<b>Para Saber Mais</b>			
Sugestões de Leituras			
Sugestões de Vídeos			
Sugestão de Sites			
Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos			
Atividades para Casa e Escola			
Referências			
<b>CADERNO 7</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ler, interpretar e fazer uso das informações expressas na forma de ícones, símbolos, signos e códigos em diversas situações e em diferentes configurações (anúncios, gráficos, tabelas, rótulos, propagandas), para a compreensão de fenômenos e práticas sociais;</li> <li>• formular questões que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos;</li> <li>• coletar, organizar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados (com ou sem o uso de materiais manipuláveis ou de desenhos);</li> <li>• ler e interpretar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos;</li> <li>• elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras e pictóricos para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias;</li> <li>• produzir textos a partir da interpretação de gráficos e tabelas;</li> <li>• problematizar e resolver situações a partir das informações contidas em tabelas e gráficos;</li> <li>• reconhecer e diferenciar situações determinísticas e probabilísticas;</li> <li>• identificar a maior ou menor chance de um evento ocorrer.</li> </ul>			
<b>CADERNO 7</b>  <b>EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	A pesquisa como eixo estruturador da educação estatística	Verônica Gitirana	UFPE
	Classificação e categorização	Verônica Gitirana	UFPE
	Construção e interpretação de gráficos e tabelas	Gilda Guimarães Izabella Oliveira	IFG UFPE
	O ensino de combinatória no ciclo de Alfabetização	Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa	UFPE
	Probabilidade nos primeiros anos escolares	Cristiane Rocha Ivanildo Carvalho	UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
<b>Para Saber Mais</b>			

	Sugestões de Leituras Sugestões de Vídeos Sugestão de Sites Sugestão de Jogos online Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos		
	Atividades para Casa e Escola		
	Referências		
<b>CADERNO 8</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático em resposta às necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção; reconhecer regularidades em diversas situações, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas;</li> <li>• perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação;</li> <li>• desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução; fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas;</li> <li>• utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações.</li> </ul>			
<b>CADERNO 8</b>  <b>SABERES MATEMÁTICOS E OUTROS CAMPOS DO SABER</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Matemática e realidade	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos- MEC
	Os contextos	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos- MEC
	Resolução de problemas	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos- MEC
	Conexões matemáticas	Antonio José Lopes	Autor de livros didáticos- MEC
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>Para Saber Mais</b>		
	Sugestões de Leituras Sugestões de Vídeos Sugestão de Sites Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos		
	Atividades para Casa e Escola		
Referências			
<b>CADERNO - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO CAMPO</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentar um Histórico da Educação do Campo brasileira;</li> <li>• ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação do Campo;</li> <li>• aprofundar conhecimentos sobre a relação entre Educação do Campo e a Educação Matemática;</li> <li>• apresentar diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a Alfabetização Matemática.</li> </ul>			
<b>CADERNO</b>  <b>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DO CAMPO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Educação do campo: as marcas dessa trajetória	Natacha Eugênia Janata	UFSC
	Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico: os “tempos” na educação do campo	Alexandrina Monteiro	UNICAMP

	Relações entre a educação matemática escolar e a educação do campo	Claudia Glavam Duarte	UFRGS
	Práticas socioculturais e a educação matemática nas escolas do campo	Kátia Liége Nunes Gonçalves	UFPA
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestão de Sites Sugestões de Vídeos Sugestões de Leituras Sugestões de Leituras sobre Etnomatemática		
	Atividades para Casa e Escola		
	Referências		
<b>CADERNO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;</li> <li>• aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE; compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;</li> <li>• sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas.</li> </ul>			
<b>CADERNO</b>  <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Uma ilha de Inclusão no mar de exclusão?	Carlos Roberto Vianna Rosane Aparecida Favoreto da Silva	UFPR Rede de Ensino do Estado do Paraná
	A questão do currículo e da... Escola? Sociedade?	Carlos Roberto Vianna Rosane Aparecida Favoreto da Silva	UFPR Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Os direitos e a aprendizagem	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Quem são eles? Os alunos da minha sala de aula?	Carlos Roberto Vianna Lizmari Crestiane Merlin Greca Rosane Aparecida Favoreto da Silva	UFPR UFPR Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Acessibilidade, participação e aprendizagem	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
	Acervos complementares na Educação Inclusiva	Rosane Aparecida Favoreto da Silva	Rede de Ensino do Estado do Paraná
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	<b>Para Saber Mais</b>		

	Sugestão de Sites Sugestões de Vídeos Sugestões de Leituras Sugestões de Leituras sobre Etnomatemática		
	Atividades para Casa e Escola		
	Referências		
<b>CADERNO - JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA</b>			
<b>Objetivos</b>			
Não apresenta objetivos específicos da unidade			
<b>CADERNO</b>  <b>JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Apresentação	Anne Heloíse C. Stelmastchuk Sobczak Emerson Rolkouski Justina C. Motter Maccarini	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba UFPR Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
	A Educação Inclusiva		
	Apresentando o Material		
<b>PARTE II – JOGOS</b>			
<b>CADERNO - ENCARTE - JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA</b>			
<b>CADERNOS DE FORMAÇÃO 2015</b>			
<b>CADERNO 1</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do currículo no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e acerca dos diferentes espaços-tempos de criação do currículo no cotidiano escolar;</li> <li>• aprofundar a compreensão sobre os princípios e os fundamentos da organização escolar em ciclos, bem como fazer uma reflexão acerca dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização;</li> <li>• aprofundar a concepção de avaliação defendida neste programa de formação continuada, bem como compreender a importância das práticas avaliativas inclusivas no currículo;</li> <li>• refletir sobre os desafios e as possibilidades do Ciclo de Alfabetização para as escolas do campo, dialogando com alguns limites e perspectivas da organização curricular das escolas multisseriadas;</li> <li>• ampliar os conhecimentos sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, dialogando com práticas pedagógicas realizadas em turma do Ciclo de Alfabetização;</li> <li>• compreender a importância da diversidade linguística no Ciclo de Alfabetização, as implicações dessa diversidade para o currículo e seus desafios na melhoria da educação básica.</li> </ul>			
<b>CADERNO 1</b>  <b>CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em redes	Carlos Eduardo Ferraço	UFES
	Ciclo de alfabetização e os direitos de aprendizagem	Carolina Figueiredo de Sá Leila Britto de Amorim Lima	UFPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes
Avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo	Evangelina Maria Brito de Faria	UFPB	



		Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	
Educação do campo e o ciclo de alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular	Leila Britto de Amorim Lima Carolina Figueiredo de Sá		UFPE Rede Municipal de Ensino de Jaboatão dos Guararapes
Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização	Rosane Aparecida Favoreto da Silva		Secretaria de Estado de Educação do Paraná
Diversidade linguística no ciclo de alfabetização	Carlos Rubens de Souza Costa Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante		UFAM  UFPB
<b>COMPARTILHANDO</b>			
“Majê Molê: conhecendo o Balé Afro de peixinhos”	Severina Erika Morais Silva Guerra		Rede Municipal de Ensino de Recife/PE
Uma experiência com os textos da tradição oral no ciclo de alfabetização	Maria Sonaly Machado de Lima		Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB
Dança da língua e linguagem da dança: aspectos de diferenças culturais e semelhanças sociais	Samuel Rocha de Oliveira		UNICAMP
<b>Para Saber Mais</b>			
Sugestões de livros			
Sugestão de vídeos			
Materiais didáticos para uso em sala de aula			
Sugestões de atividades			
<b>CADERNO 2</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre os conceitos de “criança” e “infância” e sua pluralidade, compreendendo-os enquanto produtos das relações socioculturais;</li> <li>• compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança;</li> <li>• analisar o processo de inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental e a transição dela da Educação Infantil para essa segunda etapa da Educação Básica;</li> <li>• compreender a escrita e a infância como construções sociais e como conceitos complementares e inter-relacionados;</li> <li>• refletir sobre infância e educação inclusiva como direito de todos;</li> <li>• discutir alguns pressupostos sobre a Educação do Campo e as identidades sociais das crianças do campo;</li> <li>• reconhecer a importância da afetividade na sala de aula e na escola, compreendendo a necessidade de um olhar integral sobre a infância.</li> </ul>			

	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>CADERNO 2</b>  <b>A CRIANÇA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Concepção de criança, infância e educação	Claudinéia Maria Vischi Avanzini Lisandra Ogg Gomes	Secretaria de Estado da Educação do Município de Araucária UFRJ
	A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares	Kellen Cristina Costa Alves Bernardelli	UFU
	A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos	Alexsandro da Silva Solange Alves de Oliveira Mendes	UFPE UNB
	O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância?	Ana Lucia Espindola Regina Aparecida Marques de Souza	UFMS UFMS
	Infância e Educação Inclusiva como Direitos de Todos	Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi	UEM UEM
	Identidade, Escola e Educação do Campo	Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi	UEM UEM
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Jogos e interdisciplinaridade: a questão da afetividade em foco	Renata da Conceição Silveira	UFPE
	Música no ciclo de alfabetização	Márcia da Silva Santos Portela	Rede Municipal de Ensino de Maceió/AL
	Afetividade sim!	Ana Marcia Luna Monteiro	UFPE
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula Sugestões de atividades		
	<b>CADERNO 3</b>		
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender o conceito de interdisciplinaridade e sua importância no Ciclo de Alfabetização;</li> <li>• compreender o currículo em uma perspectiva interdisciplinar;</li> <li>• refletir sobre como crianças e professores avaliam experiências de aulas desenvolvidas em uma perspectiva interdisciplinar;</li> </ul>			

- conhecer possibilidades do uso da leitura no trabalho interdisciplinar;
- conhecer, analisar e planejar formas de organização do trabalho pedagógico como possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, mais especificamente, por meio de sequências didáticas e projetos no Ciclo de Alfabetização.

	TEXTO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
<b>CADERNO 3</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
<b>INTERDISCIPLINARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Adelma Barros-Mendes Rosivaldo Gomes Josenir Sousa da Silva	UNIFAP UNIFAP UNIFAP
	Currículo e interdisciplinaridade: a construção de conhecimento de forma integrada	Haudrey Fernanda Bronner Foltran Cordeiro Magaly Quintana Pouzo Minatel Ramolise do Rocio Pieruccini Valéria Mattos Kasim	Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
	O tempo escolar em propostas interdisciplinares de ensino: a leitura como elo integrador do ensino	Rielda Karyna de Albuquerque Telma Ferraz Leal Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	Rede Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes UFPE UFPE
	A interdisciplinaridade na sala de aula: reflexões sobre as intencionalidades docentes a partir do olhar das professoras e das crianças	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE UFPE UFPE
	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: o trabalho com sequência didática	Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa	UFPE
	Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Rosimeire Aparecida Moreira Peraro Ferreira Telma Ferraz Leal	Rede Municipal de Ensino de Uberlândia UFPE
<b>COMPARTILHANDO</b>			

	A vida de Luiz Bandeira: o frevo em Pernambuco	Silvia de Sousa Azevedo Aragão	Rede Municipal de Ensino de Recife/PE
	Educação no campo multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras	Magda Brandão Mendes Raquel Samara Nogueira Agra	Rede Municipal de Massaranduba/PB
	Mais reflexões sobre a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal	UFPE
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula Sugestões de atividades		
<b>CADERNO 4</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender diferentes necessidades e elementos essenciais para a organização do ensino na alfabetização;</li> <li>• analisar e elencar critérios para a seleção e utilização de livros didáticos;</li> <li>• conhecer diferentes possibilidades de uso de obras complementares e livros literários na alfabetização;</li> <li>• planejar atividades com jogos didáticos existentes nas escolas para a alfabetização, bem como em situações de jogos elaborados coletivamente pelas crianças;</li> <li>• explorar atividades de alfabetização que envolvam novas tecnologias digitais, com uso de computadores e internet.</li> </ul>			
<b>CADERNO 4</b>  <b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E OS RECURSOS DIDÁTICOS NA ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização	Cleonara Maria Schwartz Dania Monteiro Vieira Costa Fernanda Zanetti Becali	UFES Instituto Ensinar Brasil IFES
	Livros Didáticos no Ciclo de Alfabetização: diversos perfis, múltiplos usos	Ceris Ribas da Silva Clecio Bunzen	UFMG UFPE
	Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos	Telma Ferraz Leal Clecio Bunzen	UFPE UFPE
	Literatura na sala de aula: possibilidades de leitura literária no ciclo inicial da escolarização	Maria Zélia Versiani Machado Daniela Montuani Eliana Guimarães Almeida	UFMG Faculdade Estácio de Sá - BH Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
	Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização: usos e funções	Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE UFPE

		Clecio Bunzen	
	Trabalhando com mídias e tecnologias Digitais como instrumentos de alfabetização	Isabel Cristina Alves da Silva Frade Julianna Silva Glória	UFMG  UFMG
<b>COMPARTILHANDO</b>			
	Sequência Didática para o ensino das línguas maternas Patoá e Português por meio do gênero mito indígena	Leandro Quaresma Aniká	Rede Estadual de Educação do Amapá
	A Copa: a Copa e a mudança das paisagens	Ivanise Cristina da Silva Calazans	Rede Municipal de Ensino de Camaragibe/PE
	Os Recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares	Adelma Barros-Mendes Adriana Carvalho Josenir Souza Rosivaldo Gomes	UNIFAP Rede Estadual de Educação do Amapá UNIFAP
<b>Para Saber Mais</b>			
Sugestões de livros			
Sugestão de vídeos			
Materiais didáticos para uso em sala de aula			
Sugestões de atividades			
<b>CADERNO 5</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação docente;</li> <li>• analisar práticas alfabetizadoras, apreendendo os princípios pedagógicos subjacentes a elas;</li> <li>• planejar o ensino no Ciclo de Alfabetização, para garantir os direitos de aprendizagem das crianças;</li> <li>• refletir sobre as inter-relações entre oralidade e escrita, reconhecendo a diversidade e a heterogeneidade de gêneros discursivos escritos e orais, e suas implicações no trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa, no Ciclo de Alfabetização;</li> <li>• compreender que os usos do oral e do escrito complementam-se nas práticas de letramento, e que a fala e a escrita se relacionam em vários níveis, dos aspectos sociodiscursivos aos aspectos notacionais.</li> <li>• refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita;</li> <li>• refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações;</li> <li>• compreender os pressupostos da defesa do trabalho sistemático para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas a garantir os direitos de aprendizagem das crianças, no Ciclo de Alfabetização;</li> <li>• refletir sobre a integração entre Língua Portuguesa e os demais componentes curriculares, para planejar situações didáticas interdisciplinares.</li> </ul>			
<b>CADERNO 5</b>  <b>A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Inter-relações entre oralidade e escrita no componente Curricular Língua Portuguesa	Liane Castro de Araujo	UFBA

	Práticas orais e escritas antes e depois que as crianças ingressam na escola	Maria Sílvia Cintra Martins	UFSCAR
	Formação de leitores na escola: leitura como prática social	Telma Ferraz Leal Ester Calland de Sousa Rosa	UFPE UFPE
	Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento	Cancionila Janzkovski Cardoso	UFMT
	Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética?	Artur Gomes de Moraes	UFPE
	Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento	Ludmila Thomé de Andrade	UFRJ
<b>COMPARTILHANDO</b>			
	Projeto de letramento: O Massacre das Lagartas	Adriana Ranzani Ariane Ranzani Marina de Cássia Bertoncello Limoni	Rede Estadual de Educação de São Paulo Centro Municipal de Educação Infantil Prof. Paulo Freire de São Carlos
	E era onça mesmo!: ensinando-aprendendo a ler na escola	Suzana Maria Brito de Medeiros Rutilene Santos de Souza	NEI – CAp/UFRN
	Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças	Denise Maria de Carvalho Lopes	UFRN
<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula Sugestões de atividades			
<b>CADERNO 6</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre os principais pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Arte na contemporaneidade.</li> <li>• Compreender as especificidades do Ensino da Arte das diferentes linguagem artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).</li> <li>• Refletir sobre os desafios e possibilidades do Ensino de Arte no ciclo de alfabetização.</li> <li>• Compreender a importância do Ensino de Arte na formação de crianças e professores do ciclo de alfabetização.</li> </ul>			

<b>CADERNO 6</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>A ARTE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ensino da Arte na contemporaneidade: pressupostos e fundamentos	Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães Fabiana Souto Lima Vidal Rossano Silva	UFPA  UFPE  UFPR
	Afinal que dança é essa? Refletindo sobre o Ensino da Dança no ciclo de alfabetização	Ana Paula Abrahamian de Souza	UFRPE
	O ensino das Artes Visuais no ciclo de alfabetização	Fabiana Souto Lima Vidal José Ricardo Carvalho Rossano Silva	UFPE  UFS UFPR
	A música em todo lugar e também na escola	Guilherme Gabriel Ballande Romanelli	UFPR
	Ser ou não ser Teatro? A experiência cênica como prática escolar	Marcus Flávio da Silva	UFPE
	Afinal, o que é essa formação estética?	Fabiana Souto Lima Vidal Rossano Silva	UFPE  UFPR
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Teatro de sombras nos anos iniciais do ensino fundamental	Nayde Solange Garcia Fonseca Maria Conceição de Oliveira Andrade	NEI-CAp/UFRN
	Vivências musicais na produção artística e interdisciplinar	Paula Leme de Souza Érica Perissotto	Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo/SP
	Palavras, sombras e sons: experiências estéticas vivenciadas na escola	Fabiana Souto Lima Vidal Guilherme G. B. Romanelli Marcus Flávio da Silva Rossano Silva	UFRN
	<b>Para Saber Mais</b>		
	Sugestões de leitura		
	Sugestões de atividades		
<b>CADERNO 7</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• retomar temáticas relevantes dos anos anteriores do PNAIC;</li> <li>• aprofundar temáticas da Educação Matemática essenciais para o ciclo de alfabetização.</li> </ul>			

CADERNO 7	TEXTO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
<b>ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Retomar, continuar e ampliar: um olhar especial para o professor alfabetizador no PNAIC 2015	Rosinalda Aurora de Melo Teles Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa	UFPE  UFPE
	Investigação/explorações matemáticas no Ciclo de Alfabetização	Cármem Lúcia Brançaglioni Passos	UFSCAR
	A Matemática como um Texto	Francely Aparecida dos Santos	UNIMONTES
	A Matemática na integração de saberes	Everaldo Silveira	UFSC
	Organização do trabalho pedagógico: a ação didática do professor	Iloine Maria Hartmann Martins Lizmari Merlin Greca	UFPR  CEEBJA Paulo Freire
	Atitudes positivas em relação à Matemática	Mara Sueli Simão Moraes Nelson Antonio Pirola	UNESP UNESP
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Água: nosso bem maior	Bruna Guimarães Barbosa	Rede Municipal de Ensino de Recife/PE
	Sistema Monetário: Um Contexto Rico E Significativo Para O Ciclo De Alfabetização	Cristiane Maria da Conceição Fabiana Silva Lira Isis Thayzi Silva de Souza Priscila Amâncio de Aquino	UFPE
	Outros olhares sobre práticas cotidianas	Carlos Roberto Vianna Emerson Rolkouski	UFPR
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula Sugestões de atividades		
<b>CADERNO 8</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer conceitos das Ciências da Natureza em um processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias, utilizando diferentes linguagens;</li> <li>• entender os movimentos do “fazer Ciência” reconhecendo o seu papel neste processo;</li> </ul>			



- trabalhar com experimentos em Ciências entendendo-os como modelos para o estudo da realidade;
- identificar problemas que podem ser resolvidos pelo “fazer Ciência”, coletar dados, levantar hipóteses e propor modos de investigá-los;
- compreender as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade de modo a explicar, argumentar e se posicionar a respeito do mundo que o cerca;
- experimentar as potencialidades das tecnologias na Alfabetização Científica;
- ler e interpretar textos de divulgação científica, de livros didáticos, de livros paradidáticos e de literatura;
- perceber as possibilidades de se “fazer Ciência” e de se aprender Ciências nos diferentes espaços de Educação.

<b>CADERNO 8</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Alfabetização Científica: um direito de aprendizagem	Mauro Carlos Romanatto, Alessandra Aparecida Viveiro	UNESP UNICAMP)
	Prática Docente no Ensino de Ciências Naturais	Cristina Cardoso de Araujo	UFMA
	Atividades investigativas no ensino de Ciências	Andrela Garibaldi Loureiro Parente	UFPA
	Somos Todos Iguais? E o que isso tem a ver com Ciências?	Eduardo Pontes Vieira	UFPA
	A Ciência no Universo das Leituras	Cristhiane Cunha Flôr Reginaldo Fernando Carneiro	UFJF UFJF
	Plugados no ensino de Ciências	Ivanete Zuchi Siple Luciane Mulazani dos Santos	UDESC
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	“Animais: vivendo em Harmonia”	Deize Smek Pinto	Rede Municipal de Ensino de Campina Grande do Sul/ PR
	“Dançando com as borboletas”	Elisabete Aparecida Rodrigues	Rede Municipal de Ensino de União da Vitória/PR
	Práticas de professores alfabetizadores e Alfabetização Científica	Luciane Mulazani dos Santos	UDESC
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula		
	Sugestões de atividades		

<b>CADERNO 9</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.</li> <li>• Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.</li> <li>• Identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.</li> <li>• Conhecer e respeitar os modos de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, em diferentes tempos e espaços.</li> <li>• Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros.</li> <li>• Elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro.</li> </ul>			
<b>CADERNO 9</b>  <b>CIÊNCIAS HUMANAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	Ciências Humanas no ciclo de alfabetização: quais conceitos, quais práticas?	Eleta de Carvalho Freire	UFPE
	Os novos mapas culturais e o ensino das ciências humanas nos primeiros anos da escolaridade	Maria Thereza Didier de Moraes	UFPE
	Práticas curriculares multi/interculturais: o que ensinar e o que aprender com as diferenças em sala de aula?	Eleta de Carvalho Freire Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa	UFPE UFPE
	Entrecruzando saberes e aprendizagens no e sobre o mundo: um olhar positivo para as experiências escolares	Marta Margarida de Andrade Lima	UFRPE
	Utilizando diferentes linguagens para compreender o espaço e evocar a memória coletiva	Geisa Magela Veloso Patrícia Gonçalves Nery	UNIMONTES UEMG
	Brinquedos e brincadeiras na sala de aula	Patrícia Gonçalves Nery Geisa Magela Veloso	UEMG UNIMONTES
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Da minha casa à escola eu conheço o mundo	Nelem Orlovski	Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR
	Caça ao tesouro	Joicele da Gloria de Oliveira	Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR
	Tempo-espaço na infância: vivências compartilhadas	Luciane Ferreira Mocrosky	UTFPR-Curitiba  UFPE

		Eleta de Carvalho Freire	
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de leituras -livros Sugestões de leituras -artigos Sugestão de vídeos Sugestão de música Sugestão de livro para as crianças		
	Sugestões de atividades		
<b>CADERNO 10</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre a integração dos saberes nos processos de alfabetização das crianças;</li> <li>• Refletir sobre a avaliação escolar e a criação de instrumentos de registro;</li> <li>• Refletir sobre os princípios fundamentais do PNAIC;</li> <li>• Fornecer subsídios para o planejamento no âmbito do PNAIC para os próximos anos;</li> <li>• Avaliar o PNAIC.</li> </ul>			
<b>CADERNO 10</b>  <b>INTEGRANDO SABERES</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
	A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças	Carlos Roberto Vianna Luciane Mulazani dos Santos	UFPR UDESC
	Acompanhamento do processo de aprendizagem	Emerson Rolkouski	UFPR
	O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no ciclo de alfabetização	Telma Ferraz Leal Kátia Virgínia das Neves G. da Silva Carolina Figueiredo de Sá	UFPE UFPE UFPE
	Saberes docentes: construindo princípios pedagógicos para o ensino em uma perspectiva problematizadora	Juliana de Melo Lima Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE
	O planejamento em processo: das esferas estaduais e municipais à sala de aula a criança em foco	Nadir Peixer da Silva Caroline Kern	Secretaria Adjunta de Educação do Estado de SC UDESC
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – um olhar sobre o processo e para o que ainda nos desafia...	Ester Calland de Sousa Rosa Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa Telma Ferraz Leal	UFPE UFPE UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		

	Habitats e meios naturais	Simone Boy Leite Garcia	Rede Municipal de Ensino de Colombo/PR
	A caixa mágica dos animais	Cristina Maria Cabral dos Santos	Rede Municipal de Ensino de Paranaguá/PR
	Integrando saberes	Luciane Mulazani dos Santos	UDESC
	<b>Para Saber Mais</b> Sugestões de livros Sugestão de vídeos Materiais didáticos para uso em sala de aula		
	Sugestões de atividades		
<b>CADERNO APRESENTAÇÃO</b>			
<b>Objetivos</b>			
Não apresenta			
<b>CADERNO  APRESENTAÇÃO</b>	<b>TEXTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
	Apresentação		
	Material de Formação – PNAIC-2015		
	Introdução		
	Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Elaine Constant	UFRJ
	Trajetoária de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC	Mirna França da Silva de Araújo	Coordenadora PNAIC – MEC
	Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Emerson Rolkouski Telma Ferraz Leal	UFPR UFPE
	Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada	Vera Lucia Martiniak	UEPG
	Relatos de experiências: estratégia formativa e socialização	Emerson Rolkouski Carlos Roberto Vianna	UFPR UFPR
	Sugestões de leitura		
<b>CADERNO PARA GESTORES</b>			
<b>Objetivos</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• argumentar que o eixo da mobilização e da gestão é central para a efetivação do PNAIC, o que implica a participação efetiva de gestores municipais e escolares na implantação do Programa;</li> <li>• refletir sobre a legislação, as instruções normativas, a organização e o funcionamento das políticas educacionais que dizem respeito à formação dos professores dos anos iniciais; demonstrar que existem</li> </ul>			

diversas mediações que se materializam no cotidiano das escolas e dos sistemas educacionais que interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico e na realização dos objetivos do PNAIC; • refletir sobre mudanças na esfera local que são provocadas pela adesão ao PNAIC e por iniciativas de gestores comprometidos com este Programa;

• apresentar alguns relatos de educadores envolvidos no PNAIC e mostrar como percebem a gestão local do PNAIC.

	TEXTO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
<b>CADERNO PARA GESTORES</b>	<b>APROFUNDANDO O TEMA</b>		
<b>GESTÃO ESCOLAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	A Importância dos processos de gestão e mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Maria Luiza Martins Aléssio	UFPE
	Organização do trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula: o Ciclo de Alfabetização e as implicações para a gestão de sistemas e de escolas	Andréa Teresa Brito	UFPE
	O PNAIC nos municípios: o que muda na gestão municipal e escolar?	Ester Calland de Sousa Rosa	UFPE
	Possibilidades, limites e desafios da política das avaliações em larga escala na alfabetização	Elianeth Dias Kanthack Hernandes	UNESP
	Ciclo de Alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens	Magna do Carmo Silva Cruz	UFPE
	<b>COMPARTILHANDO</b>		
	Relato de experiência de gestão e mobilização do PNAIC no Piauí	Nemone de Sousa Pessoa	Secretaria de Educação do Piauí/PI
	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Brusque/SC	Marilene Carrano Barros Melara	Secretaria Municipal de Educação de Brusque/ SC
	Os desafios para a gestão local: o papel da coordenação local na mobilização do PNAIC	Maria Luiza Martins Aléssio	UFPE
	<b>PARA SABER MAIS</b> Sugestões de leitura		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos Cadernos de Formação de 2012, 2014 e 2015.

## APÊNDICE B - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS QUE COMPÕEM O *CORPUS*

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; CRUZ, Magna do Carmo Silva. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo no Ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 02, Unidade 01.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 02.
- BRAINER, Margareth, et.al. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Ludicidade na sala de aula*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 04.
- BRASIL. *Compartilhando - Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa*. In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 03, Unidade 01.
- CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 03, Unidade 03.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 05
- CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 02, Unidade 02.
- DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 06.
- FERREIRA, Rosimeire Aparecida Moreira; LEAL, Telma Ferraz. Projeto didático e interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 03

LEAL, Telma Ferraz; PINTO, Ana Lúcia Guedes. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 03, Unidade 01.

LEITE, Tânia Maria S. B. Rios; MORAIS, Artur Gomes de. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 03.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 05

MAGALHÃES, Luciane Manera, et.al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 02.

MENDES, Adelma Barros et. al. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 03, Unidade 06.

MENDES, Adelma Barros et al. Os recursos didáticos como meio de articulação entre os diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 04

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2015. Caderno 05

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexsandro da. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 02, Unidade 03(a).

SEAL, Ana Gabriela de Souza; SILVA, Alexsandro da. O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no segundo ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 02, Unidade 03(b).

SOUZA, Ivane Pedrosa de. Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas*. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 06.

CIP – Catalogação na Publicação

---

- D136c Dal Pizzol, Vanessa  
Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: convergências e divergências nas concepções de alfabetização / Vanessa Dal Pizzol. – 2018.  
134 f. ; 30 cm.
- Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Dickel.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2018
1. Alfabetização. 2. Aprendizagem. 3. Escrita. 4. Processo de aprendizagem. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 372.4