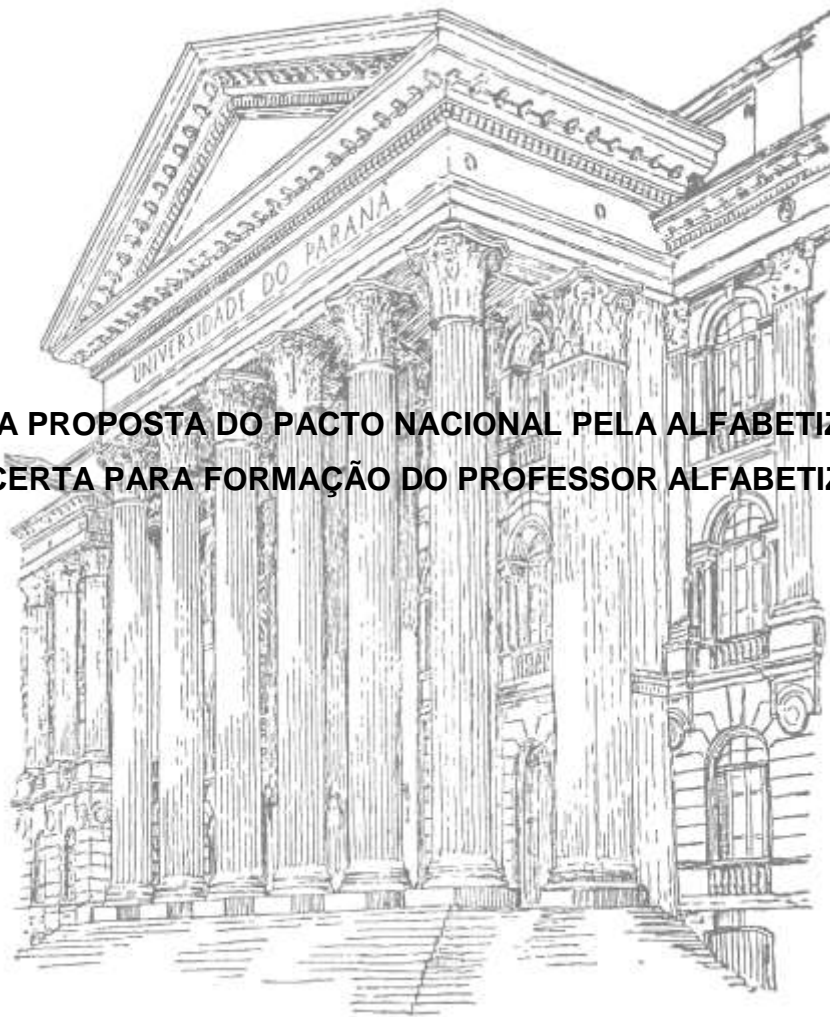


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA MARA CASTRO DOS SANTOS

**ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**



CURITIBA

2015

SANDRA MARA CASTRO DOS SANTOS

**ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Linha de Pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Kirchner
Guimarães
Coorientadora: Profa. Dra. Verônica Branco

CURITIBA

2015

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

S237a Santos, Sandra Mara Castro dos
Análise da proposta do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa para Formação do Professor
Alfabetizador. / Sandra Mara Castro dos Santos. –
Curitiba, 2015.
234 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sandra Regina Kirchner
Guimarães.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Verônica Branco.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná.

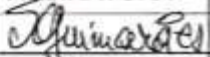


1. Educação – Formação Docente.
2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
3. Professor Alfabetizador – Formação. I. Título.

CDD 370.71

PARECER

Defesa de Dissertação de Sandra Mara de Castro dos Santos para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães, Prof.ª Dr.ª Marília Andrade Torales, Prof.ª Dr.ª Jane Correa, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof.ª Dr.ª Sandra Regina Kirchner Guimarães		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Marília Andrade Torales		Aprovada
Prof.ª Dr.ª Jane Correa		Aprovada

Curitiba, 18 de setembro de 2015.



Prof.ª Dr.ª. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.ª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

DEDICATÓRIA

Ao meu amado pai (*in memoriam*).

No passado, seu olhar presente foi motivo de aconchego e segurança, de orientação para o crescimento pessoal. Hoje, na memória, continuo a agradecer, de modo especial, sua presença que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho, pois nos momentos de angústia a lembrança do seu olhar sereno me fortaleceu. Esta vitória de agora, tenho certeza: outrora fazia parte de seus ideais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que se fez presente nos momentos difíceis.

À minha mãe, Anna, e ao meu falecido pai, Newton, pelo dom da vida.

Aos amados esposo, Antenor, e filhos, Vanessa, Victor e Leonardo, que são a razão do meu viver.

À professora Sandra Guimarães, pela valiosa orientação, aprendizado, paciência e acolhimento.

À professora Verônica Branco, pelo conhecimento compartilhado.

Aos professores da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, bem como aos professores da banca de qualificação e defesa, pelas inúmeras trocas teóricas e metodológicas que possibilitaram a realização deste projeto.

Aos funcionários do PPGE que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por ofertar a licença para o estudo.

Às valorosas pedagogas que muito contribuíram para minha formação profissional Nara Luz Chierighini Salamunes e Marília Marques Mira.

Aos queridos amigos que se fizeram presentes durante esta jornada, caminhando ao lado ou incentivando o percurso: Maria Aparecida da Silva, Maria do Carmo Souza Neto Schellin, Simone Müller, Andresa Pisa, Terezinha das Graças Laguardia Oliveira, Magaly Quintana Pouzo Minatel.

Às queridas colegas da Gerência da Educação Integral, pelo apoio nos últimos momentos da pesquisa.

Em especial, aos coordenadores do PNAIC na Universidade Federal do Paraná, Emerson Rolkoski e Carlos Vianna, pela concordância e apoio ao projeto, e às formadoras participantes, pela disponibilidade e criterioso preenchimento do instrumento de pesquisa, sem o qual este trabalho não poderia ser realizado. A vocês, minha consideração e os mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionadas à formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em consonância com os conhecimentos atuais no âmbito da alfabetização, principalmente os relativos à Psicologia Cognitiva. Destacou o expressivo suporte teórico e empírico sustentando que as habilidades metalinguísticas exercem papel fundamental na aprendizagem da língua escrita. Entretanto, salientou a falta de consenso no que se refere à contribuição específica de cada uma dessas habilidades para a aprendizagem da linguagem escrita nos diferentes anos do ensino fundamental, ou seja, na aprendizagem inicial e (ou) no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. Os participantes da pesquisa foram nove formadoras, vinculadas à coordenação do PNAIC/UFPR, em 2013. Elas responderam a um questionário estruturado, elaborado com questões de caracterização dos participantes, e a seis blocos de questões que envolveram as seguintes temáticas: 1) cognição, metacognição e aprendizagem da escrita; 2) aprendizagem do sistema de escrita alfabética; 3) habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário; 4) relação entre a oralidade e a escrita e o trabalho com a morfologia (derivacional e flexional); 5) avaliação (diagnóstico e monitoramento); 6) alfabetização e letramento. Além disso, o questionário ainda continha perguntas gerais acerca de outros programas de formação docente. Os dados obtidos possibilitaram identificar alguns avanços no aporte teórico-metodológico proposto no material de formação. Primeiramente, as formadoras destacaram que o material aborda aspectos metacognitivos relativos à atuação dos professores, ou seja, ressaltaram a importância de os próprios docentes regularem sua ação. Ainda em relação à metacognição, apontaram que o material orienta um trabalho (atividades) que salienta a importância da reflexão metalinguística por parte dos estudantes. Outros elementos considerados avanço foram as discussões acerca das diferenças entre as linguagens oral e escrita, assim como o fato de os Direitos de Aprendizagem se apresentarem como subsídios para o planejamento e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Ademais as formadoras assinalaram como relevante avanço o trabalho pautado em projetos e sequências didáticas, bem como a reflexão sobre diferentes aspectos da língua em atividades com textos, jogos e brincadeiras. As lacunas mencionadas relacionam-se à ênfase dada à consciência fonológica em detrimento das demais habilidades metalinguísticas – embora todo o trabalho sugerido seja voltado à manipulação de unidades suprafonêmicas nas palavras, sem focar atividades para o desenvolvimento de consciência fonêmica. Além disso, foi apontada a necessidade de complementação do material com explicações referentes aos princípios fonográfico e semiográfico, o que poderia subsidiar os encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento tanto de habilidades fonológicas como morfológicas. Por último, foi identificada a necessidade de maior consistência do material no que se refere à consciência lexical, notadamente nas explicações relativas às palavras de conteúdo e às palavras de forma ou gramaticais. Conclui-se que, embora o material do PNAIC tenha trazido um expressivo avanço em relação aos programas anteriores, ainda requer complementação com subsídios teóricos e metodológicos explícitos relacionados a outras habilidades metalinguísticas, de modo a, progressivamente, intensificar a inserção desses conhecimentos na formação dos professores.

Palavras-chave: Alfabetização. PNAIC. Habilidades metalinguísticas. Formação de professores

ABSTRACT

This study's aim was to analyze the advancements and potential limitations and (or) gaps related to the continuing education process provided by the National Pact for Literacy at the correct age – PNAIC, in accordance to current knowledge in the sphere of literacy, especially in regard to Cognitive Psychology. Expressive theoretical and empirical support was highlighted, confirming that metalinguistic skills play an essential role in learning written language. There is, however, a lack of consensus in regard to the specific contribution of each of these skills to the learning process of written language in the different years of primary school, that is, during initial learning and (or) when improving reading and writing. The study's participants included nine teachers linked to the coordination of PNAIC/UFPR, in 2013. The participants answered a structure questionnaire that included characterization questions and six sets of questions concerning: 1) cognition, metacognition and learning of writing; 2) learning the alphabetical writing system; 3) phonological, morphological (derivational morphology), lexical and vocabulary development; 4) relationship between oral and written language and the work with morphology (derivational and flexional); 5) assessment (diagnosis and monitoring); 6) alphabetization and literacy. Additionally, the questionnaire contained general questions concerning other teacher education programs. Data enabled identifying some advancement in the theoretical-methodological support proposed in training materials. First, the teachers highlighted that the material covers training content and stressed that it addresses metacognitive aspects concerning the work of teachers; that is, it highlight the importance of the teachers themselves regulating their actions. Still in regard to metacognition, they indicated that the material guides work (activities) that stresses the importance of metalinguistic reflection on the part of students. Other elements considered to be advancements were discussions concerning the differences between oral and written language and the fact that Learning Rights are presented as support for the planning and assessment of the teaching-learning process. Additionally, the teachers stressed the importance of advancing work based on projects and didactic sequences, as well as reflecting upon different aspects of language in activities with texts, games and activities. Gaps involve an emphasis given to phonological awareness at the expense of other metalinguistic skills – though the entire work focuses on the manipulation of words' phonemic unit without focusing on activities that develop phonemic awareness. Additionally, there is a need to supplement the material with explanations regarding phonographic and semigraphic principles, which could support methodological orientation to develop both phonological and morphological skills. Finally, there is a need for increased consistency of the material in regard to lexical awareness, especially in explanations regarding content words or grammatical form. The conclusion is that, even though the PNAIC material represents an expressive advancement in regard to previous programs, it still needs to be complemented with explicit theoretical and methodological support related to other metalinguistic skills, in order to progressively intensify the inclusion of this knowledge in the qualification of teachers.

Keywords: Education. PNAIC. Metalinguistic skills. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –	MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE FRITH.....	56
GRÁFICO 1 –	FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	123

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO.....	127
QUADRO 2	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO.....	130
QUADRO 3	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO.....	131
QUADRO 4	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO.....	133
QUADRO 5	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO.....	139
QUADRO 6	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO.....	141
QUADRO 7	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO.....	144
QUADRO 8	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO.....	146
QUADRO 9	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO.....	148
QUADRO 10	– CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	152

QUADRO 11 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	154
QUADRO 12 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	156
QUADRO 13 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	158
QUADRO 14 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	159
QUADRO 15 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 6 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO.....	161
QUADRO 16 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO.....	166
QUADRO 17 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO.....	169
QUADRO 18 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO.....	170
QUADRO 19 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO.....	172
QUADRO 20 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	176
QUADRO 21 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	177

QUADRO 22 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	178
QUADRO 23 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	180
QUADRO 24 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	181
QUADRO 25 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO.....	186
QUADRO 26 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO.....	187
QUADRO 27 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO.....	188
QUADRO 28 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO.....	190
QUADRO 29 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO.....	195
QUADRO 30 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO.....	196
QUADRO 31 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO.....	197
QUADRO 32 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO.....	199

LISTA DE SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
FNDE	– Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
INAF	– Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	– Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNEP	– Programa Nacional de Ensino do Português
PROFA	– Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	– Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
SEED	– Secretaria de Estado da Educação
SME	– Secretaria Municipal da Educação
TIC	– Tecnologia da Informação e da Comunicação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	– Teoria de Resposta ao Item
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UEPG	– Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	– Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	21
1.2	OBJETIVOS.....	21
2	REVISÃO DA LITERATURA	23
2.1	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	24
2.1.1	Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Alfabetização, Linguagem e Matemática.....	25
2.1.2	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	28
2.2	ABORDAGEM HISTÓRICA DA LÍNGUA ESCRITA.....	33
2.3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	39
2.3.1	Abordagens tradicional e associacionista.....	39
2.3.2	Psicogênese da língua escrita.....	44
2.3.3	A teoria das fases do desenvolvimento da leitura de, Linnea Ehri.....	50
2.3.4	O modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita de Uta Frith.....	55
2.3.5	Modelos de processamento da leitura.....	57
2.4	CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA NEUROPSICOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA.....	63
2.4.1	Conhecimentos implícitos e explícitos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita.....	63
2.4.2	Desenvolvimento da linguagem: vocabulário receptivo, vocabulário expressivo e variação linguística.....	67
2.4.3	Habilidades cognitivas e linguísticas e o processo de alfabetização.....	74
2.4.4	Consciência fonológica.....	81
2.4.5	Consciência morfológica.....	90
2.4.6	Consciência sintática/morfossintática.....	93
2.4.7	Consciência lexical e semântica.....	99
2.4.8	Consciência textual.....	103
2.5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	105
2.6	AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO.....	108
2.6.1	Avaliação da aprendizagem dos alunos.....	111
2.6.2	Avaliação do processo de ensino (autoavaliação do professor).....	115

3	METODOLOGIA	118
3.1	CAMPO DE ESTUDO.....	119
3.2	PARTICIPANTES.....	119
3.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	120
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	121
4	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	122
4.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	122
4.2	BLOCO 1 – COGNIÇÃO, METACOGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	125
4.2.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 1.....	125
4.2.2	Discussão dos resultados – Bloco 1 – Metacognição e aprendizagem da escrita.....	134
4.3	BLOCO 2 – APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	136
4.3.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 5 – Bloco 2.....	137
4.3.2	Discussão dos resultados – Bloco 2 – Aprendizagem do sistema de escrita alfabética.....	148
4.4	BLOCO 3 – HABILIDADES FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS (MORFOLOGIA DERIVACIONAL), LEXICAIS E DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO.....	150
4.4.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 6 – Bloco 3.....	151
4.4.2	Discussão dos resultados – Bloco 3 – Habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário.....	161
4.5	BLOCO 4 – RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA E TRABALHO COM A MORFOLOGIA (DERIVACIONAL E FLEXIONAL).....	165
4.5.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 4.....	165
4.5.2	Discussão dos resultados – Bloco 4 – Relação entre a oralidade e a escrita e trabalho com a morfologia (derivacional e flexional).....	172
4.6	BLOCO 5 – AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICO E MONITORAMENTO.....	174
4.6.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 5 – Bloco 5.....	175
4.6.2	Discussão dos resultados – Bloco 5 – Avaliação: diagnóstico e monitoramento.....	181
4.7	BLOCO 6 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	184

4.7.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 6.....	184
4.7.2	Discussão dos resultados – Bloco 6 – Alfabetização e letramento.....	190
4.8	BLOCO 7 – QUESTÕES GERAIS ACERCA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	192
4.8.1	Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 7.....	193
4.8.2	Discussão dos resultados – Bloco 7 – Questões gerais acerca de programas de formação docente.....	199
5	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
	REFERÊNCIAS.....	216
	ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	228
	ANEXO II – QUESTIONÁRIO.....	231

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposta a análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC¹, em busca de avanços e limitações relativos à proposta de formação continuada dos professores alfabetizadores. A análise do referido Programa será realizada comparativamente ao programa de alfabetização Pró-Letramento, ofertado anteriormente por meio da Rede Nacional de Formação Continuada, tendo como referência os dados coletados com as professoras que trabalharam como formadoras de alfabetizadores no ano de 2013, na cidade de Curitiba. Nesse sentido, esta pesquisa visa verificar, por meio da análise da opinião das formadoras do PNAIC, como os temas e conteúdos relacionados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa estão presentes na proposta do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores e como o material do PNAIC incorporou os conhecimentos produzidos pela academia com relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Também se pretende verificar a necessidade de ajustes que possibilitem um melhor aproveitamento da formação dos alfabetizadores.

Os resultados da alfabetização no Brasil justificam a necessidade de estudar a formação continuada dos professores alfabetizadores ofertada pelo MEC. Um dos indicadores que mede o nível de alfabetização, o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil², idealizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, foi criado em 2001 e avalia, por meio de entrevista e teste cognitivo, pessoas entre 15 e 64 anos. No ano de 2011, a pesquisa demonstrou que somente um em cada quatro brasileiros atinge um nível pleno de habilidades no uso da leitura, da escrita e da matemática.

De acordo com esses indicadores, 6% dos brasileiros são “analfabetos plenos”, incapazes de reconhecer uma letra. No chamado “nível rudimentar”, que reúne os que leem títulos e frases curtas, encontram-se 21% da população,

¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 5).

² O Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (letramento) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (numeramento). Em 2006, a metodologia do INAF foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item – TRI, que possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de letramento com as de numeramento. A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente. (INAF BRASIL, 2011, p. 4).

enquanto 47% conseguem ler apenas pequenos textos – “nível básico” – e somente 26% das pessoas são plenamente alfabetizadas. (INAF BRASIL, 2011). Esses resultados mostram a preocupante situação em que se encontra a população brasileira com relação aos processos de leitura, escrita e numeramento.

Outro importante indicador de qualidade nacional é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³. Na pesquisa de 2011, a média nacional relacionada à Prova Brasil de Língua Portuguesa foi de 5,0 em uma escala de 0 a 10, para os anos iniciais. Em 2013, a média nacional do IDEB foi de 5,2 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, superando em 0,3 ponto a meta de 4,9 prevista. (INEP, 2014a). Porém, ao focalizar esses dados, pode-se constatar que a média dos estudantes fica abaixo da média mínima considerada como medida de conhecimentos para se avançar de um ano escolar para outro (6 ou 7 em uma escala de 0 a 10).

Com relação à questão específica da proficiência leitora, a partir dos dados divulgados é possível observar que a escola tem produzido indivíduos com dificuldades para ler, principalmente para compreender o que leem. Para ensinar a ler e a escrever, é necessário que o professor tenha conhecimentos sobre como se processa a aprendizagem das crianças, sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética e o trabalho com a estrutura e a funcionalidade da língua.

Na maioria dos municípios brasileiros, os professores das Redes Municipais de Ensino ingressam já com a graduação e, posteriormente, são ofertadas formações continuadas, conforme indicado na LDB, artigo 62: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. (BRASIL, 1996).

Sendo cumpridas as exigências da LDB com relação à formação de professores, bem como a condição da graduação para o ingresso nas redes públicas de ensino, espera-se que os profissionais estejam preparados para ensinar. Entretanto, em face dos baixos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações (já

³ IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: criado pelo INEP em 2007, reúne em um indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP: o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. (INEP, 2012).

mencionadas), é possível questionar sobre os motivos que levam a esses resultados, entre os quais está provavelmente a fragilidade da formação dos professores.

O interesse na realização desta pesquisa também é decorrente da trajetória da pesquisadora como professora alfabetizadora, trajetória comum a muitos professores, que pode levar à reflexão acerca da formação ofertada nos últimos 20 anos aos professores alfabetizadores. A formação inicial foi o Magistério, concluído no ano de 1985. Na época, métodos de alfabetização de base fônica, silábica ou mista eram os mais observados nos estágios pelas “normalistas”, e cursos que ensinavam a utilizar esses métodos eram ofertados aos professores. No ano de 1989, a pesquisadora ingressou na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, atuando como regente de primeira série. Na referida rede, os professores, em geral, utilizavam métodos tradicionais de ensino para alfabetizar, mas mudanças decorrentes da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) já começavam a se delinear.

Na década de 90, o trabalho dessas pesquisadoras (1985), relacionado à psicogênese da língua escrita, começou a fazer parte dos estudos dos professores que iniciavam ou aprofundavam conhecimentos acerca das ideias construtivistas de origem piagetiana. Posteriormente, cursos de formação continuada ofertados pela mantenedora trabalharam com as ideias sociointeracionistas de origem vygotskyana e com a possibilidade de alfabetizar a partir do texto, por meio de unidades de sentido da língua. Assessoramentos e trocas de experiência com equipes pedagógicas, colegas das escolas e profissionais de outras áreas também eram ofertados aos professores.

No início da década de 2000, a pesquisadora graduou-se no Curso Normal Superior com Mídias Interativas. O curso tinha como proposta a “formação em serviço”, conciliando teoria e prática docente. Na sequência, realizou a Pós-Graduação em Psicopedagogia, buscando entender melhor questões que podem dificultar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças. É importante colocar que, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a pesquisadora atuou por 17 anos como docente de turmas do Ciclo I (atuais 1.º, 2.º e 3.º anos) e também com a primeira etapa do Ciclo II (atual 4.º ano).

Em 2007, foi convidada pela direção do Departamento de Ensino Fundamental a integrar um grupo de trabalho denominado “Alfabetizadoras dos

Núcleos Regionais de Educação”, responsável pela formação continuada de professores alfabetizadores do Município de Curitiba. O grupo já havia escrito o *Caderno Pedagógico de Alfabetização* e se preparava para implementá-lo, por meio de formação continuada presencial. De 2008 a 2012, a pesquisadora teve a oportunidade de coordenar esse grupo de formadoras, bem como de trabalhar, junto com integrantes do grupo, como tutora do Programa do MEC Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Em 2013, coordenou, no âmbito municipal, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Durante os anos trabalhando com a formação de professores alfabetizadores, a pesquisadora participou, com o grupo de formadoras do Município de Curitiba, de vários congressos, simpósios, cursos e assessoramentos relacionados à área da alfabetização, com temas variados, entre eles o desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva da Psicologia Cognitiva. É importante salientar que a participação do grupo de formadoras de Curitiba no Seminário Internacional de Alfabetização, ocorrido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de 23 a 25 de maio de 2011, estimulou ainda mais o interesse pelas pesquisas ligadas à Psicologia Cognitiva.

Dessa forma, toda a experiência dos anos de docência em classes de alfabetização e na formação continuada em alfabetização instigou a pesquisadora a desenvolver este trabalho, com o objetivo de realizar um acurado e sistemático estudo sobre o processo de formação de alfabetizadores propiciado pelo PNAIC.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de análise e aprofundamento teórico e metodológico relacionados à formação docente na área da alfabetização. Como já dito, o foco será o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Considera-se que a importância da avaliação do PNAIC reside na possibilidade de analisar a pertinência dos temas e conteúdos propostos para a formação continuada dos professores alfabetizadores, o que tanto poderá destacar os pontos “fortes” como reverter em sugestões de ajustes e melhorias no programa.

1.1 ABORDAGEM DO PROBLEMA

Apesar de o conhecimento relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita ter avançado muito nos últimos anos e de algumas pesquisas e estudos terem sido incorporados progressivamente à formação dos professores alfabetizadores, os resultados apresentados pelos estudantes brasileiros, relacionados ao processo de alfabetização – medidos por instrumentos como a Prova Brasil (SAEB) –, são pouco satisfatórios. Nesse sentido, pretende-se buscar, com os professores responsáveis pela formação do PNAIC em Língua Portuguesa e por meio de referencial teórico e metodológico acerca da alfabetização, elementos de resposta para as seguintes questões:

- Na perspectiva dos formadores da UFPR, que abordagens teórico-metodológicas sustentam a proposta de formação continuada contida no material do PNAIC?
- De acordo com os formadores, o aporte teórico-metodológico proposto no material do PNAIC incorpora a contribuição de estudos empíricos atuais relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita?
- De acordo com os professores formadores, o aporte teórico-metodológico proposto no material atende às necessidades de formação dos professores alfabetizadores?
- O aporte teórico-metodológico do PNAIC representa avanços quando comparado ao programa anterior ofertado pelo MEC, Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem?
- Que aspectos podem ser incluídos e (ou) reformulados para uma melhor adequação do PNAIC às necessidades de formação dos professores alfabetizadores?

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionados à formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em consonância com o conhecimento atual no âmbito da alfabetização.

Para facilitar a operacionalização da pesquisa, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Situar o PNAIC no contexto das diferentes abordagens do processo de alfabetização, levando em consideração pesquisas recentes sobre o tema.
- Analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se na proposta do PNAIC há indicações de atividades para o desenvolvimento de capacidades de planejamento, monitoramento e controle (regulação das ações e dos comportamentos) dos estudantes.
- Analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se a proposta do PNAIC apresenta sugestões para trabalhar as relações entre a oralidade e a escrita.
- Analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se a proposta do PNAIC contempla conhecimentos acerca da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, levando em consideração as pesquisas empíricas atuais referentes à aprendizagem da leitura e da escrita.
- Analisar, junto aos profissionais participantes do estudo, se a proposta de formação do PNAIC contempla o desenvolvimento das habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional e flexional), lexicais e sintáticas, bem como o desenvolvimento do vocabulário dos alfabetizandos.
- Analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se a proposta do PNAIC apresenta subsídios teóricos e encaminhamentos metodológicos acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como sugestões a respeito do planejamento e monitoramento do processo de ensino.
- Analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, de que modo a proposta do PNAIC aborda as questões relativas à alfabetização e ao letramento.
- Identificar, junto aos profissionais formadores do PNAIC, os avanços e limites que essa proposta apresenta com relação à necessidade de formação dos professores alfabetizadores, comparativamente a outros cursos a eles ofertados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

São muitos os estudos referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, fruto de reflexões e discussões divulgadas nos últimos anos pela comunidade científica em âmbito nacional e internacional. Essas pesquisas visam colaborar para a erradicação do analfabetismo funcional, na medida em que analisam as metodologias utilizadas para alfabetizar (e as consequências, muitas vezes desastrosas, para a aprendizagem dos estudantes), e subsidiar propostas alternativas, sempre no intuito de melhor atender as necessidades dos alfabetizandos. O quadro referencial teórico que sustenta esta pesquisa visa revisar alguns dos estudos acerca do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, com especial atenção para aqueles relacionados à Psicologia Cognitiva.

Primeiramente, na seção “Formação inicial e continuada de professores alfabetizadores”, será realizada uma breve análise acerca do tema e a descrição de dois programas de formação continuada ofertados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC): Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, este último foco de análise da presente pesquisa. Na sequência, na seção “Abordagem histórica da língua escrita”, procura-se descrever a evolução da escrita, focalizando a construção do nosso sistema de escrita alfabética, que deve ser aprendido pelos estudantes. Na seção “O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita”, busca-se – por meio das abordagens tradicional e associacionista; da teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky; da teoria das fases do desenvolvimento, de Linnea Ehri; do modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita, de Uta Frith, e dos modelos de processamento da leitura – entender as formas de ensinar, os estudos que explicam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e as fases pelas quais os aprendizes passam nesse processo.

A seção “Contribuições da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia para a aprendizagem da leitura e da escrita” discute o papel dessas áreas para a aprendizagem da leitura e da escrita. As contribuições da Linguística para a alfabetização serão abordadas na seção “Alfabetização e letramento”. Na seção “Avaliação na alfabetização”, analisa-se a importância da avaliação da aprendizagem e do processo de ensino.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A formação inicial e continuada de professores alfabetizadores vem acompanhando, historicamente, o conhecimento produzido na área da alfabetização, embora com algumas dificuldades, devidas aos problemas enfrentados na efetivação da transposição didática desses conhecimentos. Assim, as teorias tradicionais e associacionistas, expressas na maioria das vezes por modelos de leitura ascendentes (*bottom-up*), embasaram os também tradicionais métodos de ensino. Já os estudos acerca do desenvolvimento da competência de leitura e escrita, como a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, de Vygotsky, pautam-se em modelos descendentes (*top-down*) de processamento da leitura e embasaram metodologias construtivistas e interacionistas de ensino. Os estudos da Psicologia Cognitiva da leitura, da Neuropsicologia e da Linguística relacionados à alfabetização e ao letramento, e os modelos de processamento interativos têm procurado focalizar de forma mais abrangente a questão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, buscando agregar os conhecimentos cientificamente construídos.

Sabe-se que, devido à grande diversidade de práticas de formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais, diferentes concepções e metodologias de ensino da língua convivem nos municípios brasileiros. Nesse sentido, Sigwalt e Guimarães (2012) observam que atualmente coexistem diversos encaminhamentos metodológicos na alfabetização, ou seja, tanto aqueles que supervalorizam o domínio do sistema gráfico como os que privilegiam a dimensão significativa, secundarizando o domínio sistemático da grafia. Segundo as autoras, essas perspectivas metodológicas se afastam da concepção de alfabetizar-letrando. Por isso argumentam em favor da necessidade de a formação de alfabetizadores considerar a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis. (SIGWALT; GUIMARÃES, 2012, p. 335-336).

Assim, de acordo com Sigwalt e Guimarães (2012), o processo de formação de professores alfabetizadores pode ser dividido em três grandes momentos: momento tradicional, período construtivista e momento de superação das duas propostas anteriores. As autoras colocam que, no Brasil, até o final da década de 1970, o trabalho de formação inicial para alfabetizadores se fazia de forma que o

aluno dos cursos de magistério dominasse diferentes métodos de alfabetização para, posteriormente, adotar um dos métodos estudados ou construir o seu próprio encaminhamento metodológico. A partir da década de 1980, tem-se a hegemonia da perspectiva construtivista, período marcado pela teoria de Emília Ferreiro e colaboradores e pelas didáticas de alfabetização para cada nível de conceptualização da escrita. Entre as propostas de formação docente desse momento construtivista destaca-se o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –, coordenado pelo MEC, lançado em 2001. Já o terceiro momento de formação docente se dá no final da década de 90 e início dos anos 2000 pela superação da visão tradicional e construtivista, sob a influência da concepção de alfabetizar-letRANDo. Essa abordagem foi defendida por meio do Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, lançado em 2007 pelo MEC. (SIGWALT, GUIMARÃES, 2012, p. 335). Na atual conjuntura, é importante analisar se o PNAIC representa um adensamento desse terceiro momento de formação continuada dos professores alfabetizadores ou um novo momento de formação e, além disso, avaliar a contribuição que o programa traz para o processo de formação.

A seguir serão apresentados os dois últimos programas de formação de professores alfabetizadores propostos pelo MEC: Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, foco da presente pesquisa.

2.1.1 Programa de Formação Continuada Pró-Letramento – Alfabetização, Linguagem e Matemática

No ano de 2006, o MEC instituiu o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação –, programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade extensão universitária. No Paraná, foi implementado no ano de 2008. O Programa foi realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participaram professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Programa contou com uma estrutura organizacional em instâncias que funcionaram de maneira integrada, cada qual com competências específicas. O MEC, coordenador nacional do Programa, elaborou as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação, garantindo os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais e a formação dos tutores. As universidades foram responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação dos tutores, pela coordenação dos seminários e pela certificação dos professores cursistas. Já as Secretarias Municipais de Educação formalizaram, por meio de um termo de adesão, o compromisso de coordenar, acompanhar e executar as atividades na região.

Os objetivos do Programa eram oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações de incentivo à reflexão e à construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitassem a compreensão da Matemática, da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolvesse nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, p. 1).

O Pró-Letramento foi ofertado na modalidade semipresencial, e o MEC, por meio das parcerias com as IES – Instituições de Ensino Superior, capacitou, entre os profissionais da educação dos municípios, orientadores de estudo para trabalhar com os professores. Cada orientador realizou 120 horas de curso com as IES conveniadas e teve o apoio de um dos professores formadores para trabalhar com os professores cursistas. O MEC forneceu uma bolsa mensal para cada professor tutor.

O curso de Alfabetização e Linguagem foi desenvolvido separadamente do de Matemática. O professor cursista fazia o curso de uma das áreas do conhecimento e posteriormente da outra, realizando assim um revezamento. Cada curso teve duração de 120 horas, distribuídas em dois momentos: presencial – 84 horas, com duração de 4 horas semanais ou 8 horas quinzenais para Matemática; atividades à distância – 36 horas. Assim, a carga horária foi de 120 horas para

Alfabetização e Linguagem e 120 horas para Matemática, totalizando 240 horas de formação em 2 anos.

Para a formação dos professores foram disponibilizados dois cadernos – um para a área da Alfabetização e Linguagem e outro para a área da Matemática – e quatro fitas de vídeo. O material destinado à formação em Alfabetização e Linguagem consiste em um caderno com 364 páginas, dividido em fascículos com os seguintes temas: 1 - Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento; 2 - Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; 3 - A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; 4 - Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5 - O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6 - O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; 7 - Modos de falar/modos de escrever; Fascículo complementar. O material foi distribuído para todas as escolas públicas do país até o ano de 2012, fazendo parte do acervo dos professores alfabetizadores. Os cursos de formação foram realizados em todos os municípios que aderiram ao programa, entre os anos de 2007 e 2013.

Os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba também tiveram a oportunidade de participar dos cursos a partir de 2008, concomitantemente à implementação do Caderno Pedagógico de Alfabetização da SME. A participação nesses dois cursos de formação trouxe subsídios teóricos e metodológicos importantes para a formação dos professores alfabetizadores da referida rede de ensino, pois os temas abordados diferem e se complementam.

Um trabalho acadêmico intitulado “Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento”, de autoria de Mainardes e Alferes (2012), propõe a análise da concepção e gestão do programa em uma perspectiva crítica. Os autores argumentam que o Programa Pró-Letramento foi uma medida necessária, porém não suficiente, para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras. Essa busca pela qualidade demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos professores. (MAINARDES; ALFERES, 2012).

No ano de 2013, foi implementado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, idealizado a partir das avaliações realizadas durante a implementação do Programa Pró-Letramento, com uma proposta de ampliação das

ações educativas. A seguir, serão explicitadas questões relacionadas ao PNAIC, programa foco da presente pesquisa.

2.1.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O PNAIC deu continuidade às formações promovidas anteriormente pelo MEC: PROFA e Programa Pró-Letramento, buscando a ampliação das ações voltadas para a alfabetização no Brasil. Representa um compromisso formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para alfabetizar crianças de, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012).

O Programa conta com material específico, dividido em cadernos. O Caderno de Apresentação se compõe de duas partes: a primeira traz orientações para a organização do Ciclo de Alfabetização, com sugestões e reflexões sobre a sua organização. A segunda parte trata da formação continuada dos professores alfabetizadores ofertada pelo Programa.

O PNAIC foi desenvolvido diante da identificação de que muitas crianças têm concluído o Ciclo de Alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas: “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3.º ano do Ciclo de Alfabetização”. (BRASIL, 2012, p. 5).

Para isso, o Programa se propõe a contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, constituindo “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC”. As ações apoiam-se em quatro eixos: 1 - formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2 - materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3 - avaliações sistemáticas; 4 - gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012, p. 5).

Para a formação dos professores alfabetizadores, o MEC, com a participação das universidades parceiras, elaborou cadernos com referenciais teóricos e metodológicos. O material foi organizado da seguinte maneira: Caderno de Apresentação: formação do professor alfabetizador; Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Cadernos 1.º ano:

8 volumes; Cadernos 2.º ano: 8 volumes; Cadernos 3.º ano: 8 volumes; Caderno Educação Especial; Cadernos Educação no Campo: 8 volumes.

Cada volume trata de um tema relacionado à alfabetização, que é aprofundado ano a ano. Os temas abordados nos cadernos do 1.º ano e aprofundados nos cadernos do 2.º e 3.º anos são, respectivamente: 1. Currículo na alfabetização: concepções e princípios; 2. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa; 3. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; 4. Ludicidade na sala de aula; 5. Os diferentes textos em salas de alfabetização; 6. Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas; 7. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; 8. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Utilizando como base esses materiais, docentes das universidades parceiras ou professores selecionados por elas realizam a formação dos orientadores de estudo, que procedem à formação dos professores alfabetizadores. A formação desses professores é organizada por meio de 84 horas presenciais e 36 horas à distância, totalizando 120 horas. Os certificados são fornecidos pelas universidades na modalidade de extensão universitária. Os professores participam dos encontros presenciais e têm o compromisso de utilizar, na sala de aula em que são docentes, a metodologia proposta pelo Programa, apresentando os resultados na sequência da formação.

O PNAIC consiste em uma proposta mais abrangente com relação ao programa de formação anterior, intitulado Pró-Letramento. O programa anterior já contava com a rede de formação e tinha a mesma carga horária, porém o material foi ampliado, tanto com relação à quantidade de referenciais teóricos e metodológicos quanto com o acréscimo de materiais disponibilizados para utilização nas salas de aula de alfabetização, entre eles: obras literárias para compor o “cantinho da leitura”, obras de apoio pedagógico e jogos de alfabetização. Além disso, nessa nova formação, os professores alfabetizadores também passaram a ganhar bolsas-auxílio, que antes eram destinadas somente aos tutores, aos orientadores de estudo e às equipes responsáveis pela formação vinculadas às universidades.

O PNAIC, para divulgar suas ações, conta com uma página na internet (<http://pacto.mec.org.br>) e com um sistema *online* denominado Sispacto, de

responsabilidade do MEC, que controla bolsas e procedimentos de avaliação de todos os envolvidos no processo: equipes das universidades, coordenadores municipais, orientadores de estudos, professores alfabetizadores e estudantes do Ciclo de Alfabetização.

Além da avaliação *online* dos alunos, realizada pelas professoras regentes em cada turma de alfabetização, o Programa inclui as avaliações nacionais denominadas Provinha Brasil, aplicada para o segundo ano de escolaridade, e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA⁴, aplicada para o 3.º ano.

Dessa forma, o Programa em questão abrange muitos aspectos que podem direta ou indiretamente influenciar nos resultados da alfabetização em nosso país, sendo de suma importância analisar como o Programa está sendo considerado pelas professoras formadoras (primeiro nível na cadeia de formação). No caso específico desta pesquisa, os dados empíricos foram coletados por meio de um questionário aplicado às formadoras. Esses dados foram analisados e discutidos à luz dos estudos e pesquisas desenvolvidos e publicados nos últimos anos, referentes ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente aqueles que utilizaram a Psicologia Cognitiva da linguagem escrita como suporte teórico.

Com o objetivo de realizar uma aproximação inicial com o objeto de pesquisa, além da consulta direta ao material impresso do PNAIC, foi acessado o *site* oficial do Programa – pacto@mec.org.br – e procedeu-se a um levantamento dos estudos que têm como objeto de pesquisa o PNAIC, por meio dos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>), Scielo (<http://search.scielo.org/>) e Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>).

Para melhor compreensão, os dados encontrados foram classificados em: Documentos PNAIC, Achados Google Acadêmico, Achados Scielo e Achados Capes. O levantamento efetuado durante a pesquisa não localizou teses que tratem

⁴ ANA: avaliação direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3.º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA produzirá indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes. Assim, a estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3.º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas. (INEP, 2014c).

diretamente sobre o Programa, mas foram encontrados artigos, conforme descrito adiante.

Os documentos oficiais que regem o Programa se encontram listados no *site* oficial, que possui *links* de acesso. São duas leis, três portarias, uma medida provisória e duas resoluções. A seguir se descreve o conteúdo de cada documento:

- Lei n. 12.801, de 24 de abril de 2013: conversão da Medida Provisória n. 586, de 2012: dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 10.260, de 12 de julho de 2001.

- Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006: autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

- Portaria n. 1458, de 14 de dezembro de 2012: define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012.

- Portaria n. 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.

- Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2012: define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- Medida Provisória n. 586, de 8 de novembro de 2012: dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dá outras providências.

- Resolução/CD/FNDE n. 4, de 27 de fevereiro de 2013: estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- Resolução/CD/FNDE n. 12, de 8 de maio de 2013: altera dispositivos da Resolução CD/FNDE n. 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação

continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Esses documentos descrevem os procedimentos legais necessários para a implementação do Programa. No *site*, já referido anteriormente, encontram-se também documentos que esclarecem toda a dinâmica do Programa.

Com relação aos artigos acadêmicos que procuram analisar o PNAIC, no Google acadêmico foram registrados, até meados de março de 2014, cinco resultados para a busca: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (MARINHO; CASTILLO, 2014; ROSA et al., 2013; VEGNER; SCHWARTZ; MACHADO, 2013; MOREIRA et al., 2013; TONIN, 2013). Os temas dos artigos são relacionados respectivamente ao conceito de letramento no PNAIC; ao olhar das orientadoras de estudos com relação à alfabetização e ao letramento no PNAIC; à formação dos coordenadores pedagógicos do PNAIC; aos erros ortográficos cometidos por orientadores de estudo do PNAIC e aos relatos acerca das memórias de alfabetização de orientadores do PNAIC.

No *site* de pesquisa Scielo, no domínio <http://search.scielo.org/>, não foram encontrados resultados relacionados ao nome do Programa, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ou à sigla PNAIC. Na procura pela palavra “alfabetização”, foram disponibilizados 280 resultados. Usando o filtro para pesquisas no Brasil e datas recentes, foram selecionados 58 resultados. Nesses resultados, há somente um artigo, de Mortatti (2013), que faz um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil, trazendo à tona, entre outros programas, o do PNAIC, mas sem uma análise aprofundada acerca deste. Na busca por “Programa de formação continuada”, foram disponibilizados 53 resultados. Acrescentando a palavra “alfabetização”, somente um resultado foi disponibilizado: o trabalho de André (2012), intitulado Políticas e Programa de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Apesar de não fazer referências ao PNAIC, que ainda não havia sido implementado nessa época, o estudo contribui para a discussão dos dados da presente pesquisa, na medida em que aborda programas anteriores. Nos demais 52 resultados para “Programa de formação continuada”, não foram encontradas referências ao programa PNAIC.

No banco de dados de pesquisa Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), quando realizada a busca por referências diretas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ou à sigla PNAIC, não foram localizados resultados.

Para a palavra “alfabetização”, aparecem 841 resultados. Associando “alfabetização programa de formação”, foram disponibilizados 134 resultados. O primeiro diz respeito à avaliação do programa anterior ao PNAIC, intitulado Pró-Letramento, já citado. Esse trabalho contribui para a análise do programa foco desta pesquisa, na medida em que o questionário aplicado às participantes faz referência ao Programa Pró-Letramento.

Dessa forma, a pesquisa por trabalhos relacionados ao programa de formação em questão encontrou cinco estudos que trazem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como objeto de análise. Destaca-se, entretanto, que, embora o objeto desses estudos seja o mesmo, ou seja, o PNAIC, cada um aborda uma faceta do programa. Já a presente pesquisa apresenta uma proposta diferenciada das encontradas.

2.2 ABORDAGEM HISTÓRICA DA LÍNGUA ESCRITA

A presente seção tem como objetivo descrever a evolução da escrita, focalizando a construção do nosso sistema de escrita alfabética, bem como as formas utilizadas para ensiná-lo na antiguidade. Muitos autores, ao abordarem questões referentes à escrita, costumam contextualizar sua evolução. Alguns deles fundamentam esta seção: Teberosky, 1990; Cagliari, 1999; Massini-Cagliari; Cagliari, 1999; Queiroga; Lins; Roazzi, 2008; Morais, 1996, 2013.

A escrita é uma das maiores invenções que a humanidade já produziu. Segundo Morais (1996, p. 44), “a invenção desse instrumento maravilhoso de representação da linguagem suscitou uma das mais importantes descobertas científicas da história da humanidade, provavelmente a primeira grande incursão do homem no seu inconsciente cognitivo”. Comparativamente à linguagem falada, cujos indícios remontam a pelo menos 30 mil anos, a linguagem escrita é uma aquisição muito recente – os primeiros traços têm apenas seis mil anos. Essa diferença de idade é uma das características que explicam a oposição entre esses dois modos de comunicação. Nesse sentido, é importante a compreensão sobre a diferença entre linguagem falada e linguagem escrita, os sistemas de escrita e, sobretudo, sobre o que representa o alfabeto. A reflexão acerca dessas questões deve ser considerada como ponto de partida para o entendimento das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. (MORAIS, 1996, p. 43-44).

Considera-se que o conhecimento sobre a evolução da escrita possibilita ao professor alfabetizador o entendimento de que a escrita foi inventada por necessidades advindas da vida em sociedade, de que se pode representar o mundo por meio do desenho, mas que a escrita representa a linguagem oral e, dessa forma, o mundo; a compreensão de como a escrita ideográfica e fonográfica evoluíram e são utilizadas em nossa sociedade; o entendimento da importância da ortografia para fixar formas de escrita, evitando-se a confusão social que poderia ser causada pelas diferentes formas de escrever as palavras se a grafia respeitasse a pronúncia dos diferentes dialetos.

A escrita, historicamente, foi utilizada com diversos propósitos. A história e as características de cada povo são indicativos do tipo de escrita desenvolvido. Assim, os egípcios tinham uma preocupação estética que se refletiu em escrituras artísticas, imortalizadas em monumentos; já a escrita cuneiforme na Mesopotâmia surgiu no âmbito econômico, visando ao comércio e controle das riquezas, sendo usados tabletes de argila para facilitar o transporte dos registros. Na cultura chinesa o desenho tinha um caráter mágico-religioso. Progressivamente, outros usos foram desenvolvidos, como o de comunicação, de registro e expressão do pensamento. Dessa forma, os escritos podiam ser feitos em placas de bronze, por exemplo, para perdurar ou para a comunicação e difusão. No sistema gráfico hindu, a preocupação principal foi com a notação exata dos sons da linguagem, obtendo-se uma escrita representativa fiel da palavra. Outros povos próximos da Índia também adotaram sistemas fonéticos. (TEBEROSKY, 1990, p. 21-27).

Cagliari (1999) coloca que a escrita foi criada para suprir as necessidades de diferentes sociedades. Para ele, os sistemas de escrita sempre foram simples e práticos, e sua invenção já acompanhava a preocupação com o ensino das regras de decifração, sendo a alfabetização tão antiga quanto os próprios sistemas de escrita. O autor defende a ideia de que a escrita na antiguidade não era privilégio de alguns, como muitos dizem, argumentando que a escrita é um fato social, portanto não restrito a um punhado de pessoas, e que fatos históricos como a exposição das escritas egípcias, que tinham como interlocutor o próprio povo, e o código publicado na Mesopotâmia, em praça pública, com as leis que definiam o comportamento social, demonstram o contrário. (CAGLIARI, 1999, p. 12-13).

Para o autor, quem inventou a escrita foi a leitura. Por meio de uma história inventada, ele procura explicar o desenvolvimento do pensamento humano até a

invenção da escrita, quando o homem que desenhava na parede das cavernas percebeu que poderia “ler” os desenhos que tinha feito. Os desenhos podiam representar os objetos da vida real e também as palavras que se referiam a esses mesmos objetos e a fatos. Assim, a humanidade descobriu que uma forma gráfica pode representar o mundo, constituindo um desenho, mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita. A partir dessa descoberta, o homem pode criar um sistema de formas gráficas, figurativas ou não, para representar palavras, frases e posteriormente histórias. A história é representativa do sistema de contagem utilizado na antiguidade para contar o gado, feito com marcas em cajados e ossos. Quando os registros começaram a envolver trocas e vendas, os homens passaram a inventar símbolos para os produtos e proprietários. Com a dificuldade decorrente da expansão do sistema de escrita para muitos símbolos, as pessoas começaram a abandonar o sistema de símbolos que representava coisas e começaram a usar cada vez mais símbolos que representassem a fala, como o sistema de sílabas. (CAGLIARI, 1999, p. 14).

O sistema de símbolos, porém, foi evoluindo e é utilizado até hoje pela nossa sociedade. Desse modo,

escrever mesclando estes dois tipos de escrita – a escrita pelos sons e a escrita pelas ideias – não é raro na nossa sociedade. Embora privilegiemos o uso das letras, não deixamos de lado tipos de escrita anteriores à invenção das letras, mas que ainda são usados até hoje. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 10).

Conhecer a diferença entre desenho e escrita é fundamental para quem trabalha com a alfabetização. Enquanto desenhos, figuras e fotografias, por exemplo, representam o mundo de maneira *direta*, a escrita representa o mundo de maneira *indireta*, já que representa a fala, a linguagem que vai representar o “mundo”. Dessa forma, as letras são desenhos que têm a função específica de representar os sons da linguagem. Para se chegar às ideias registradas pela escrita (as palavras), é preciso antes decifrar os sons que as letras representam. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 11-18).

Na antiguidade, as pessoas alfabetizavam-se pela memorização, aprendendo a ler e depois copiando algo já escrito. Começavam com palavras e depois estudavam exaustivamente textos famosos, para então escrever seus próprios textos. Esse tipo de ensino era apropriado para o trabalho que iriam fazer

posteriormente, como escribas. Os que não desejavam ser escribas aprendiam a ler sem ir para a escola, pela transmissão de conhecimento de quem já sabia ler, sem muita preocupação com o registro escrito. A aprendizagem resultava da necessidade de lidar com negócios, comércio ou ler textos religiosos e obter informações culturais da época. No sistema semita, a alfabetização envolvia a necessidade de decorar a lista do nome das letras, observando-se a ocorrência de consoantes nas palavras e a transcrição dos sons consonantais, com base no princípio acrofônico⁵. Com a modificação no sistema semita, realizada pelos gregos, a escrita passou a registrar, além de consoantes, vogais, mantendo o princípio acrofônico. A alfabetização acontecia de forma semelhante à dos semitas, com a diferença de que os gregos tinham que identificar na fala as vogais, além das consoantes, para escrever alfabeticamente. Já a ortografia teve importância na fixação da forma escrita das palavras, evitando que falantes de outros dialetos escrevessem a mesma palavra de forma diferente, foneticamente. (CAGLIARI, 1999, p. 15-19).

Foi quando os gregos passaram a usar o alfabeto que aprender a ler e escrever tomou alcance popular, com as escolas do alfabeto. Os romanos, assimilando a cultura grega, começaram a utilizar o alfabeto, mas com algumas modificações. Ao invés de dar nomes para as letras, usaram o som inicial delas. Dessa forma, alfa, beta, gama, delta, épsilon, por exemplo, passaram a ser respectivamente a, bê, cê, dê, e. (CAGLIARI, 1999, p. 17-18).

Para Morais (2013), quem ensina a ler em um sistema alfabético de escrita precisa conhecer profundamente o alfabeto porque vai ter que levar as crianças a compreenderem certos aspectos desse conhecimento profundo. O alfabeto tem aproximadamente três mil anos, pouco tempo se comparado com a história da humanidade e a linguagem falada. O alfabeto que o professor deve dominar é o nosso, o latino, utilizado por muitas comunidades linguísticas. Até pouco tempo atrás, aprendiam-se 23 letras – atualmente se ensinam também o “k”, o “w” e o “y”, que fazem parte do novo código ortográfico e são frequentes na língua inglesa. No alfabeto, as letras correspondem ao material escrito de base e formam os grafemas, unidades menores, que servem para distinguir o significado das palavras escritas. Assim, “é impossível ler uma frase sem ler as palavras que ela contém, e também é

⁵ Princípio acrofônico: refere-se ao desenvolvimento de sistemas de escrita em direção a uma escrita alfabética. Corresponde ao uso do nome de um símbolo apenas por seu som inicial – por exemplo, a imagem de uma borboleta representando a letra b. O princípio acrofônico introduz a representação fonética em um sistema de escrita. (HARRIS; HODGES, 1999, p. 217).

impossível reconhecer ou identificar uma palavra escrita sem ‘tratar’, ‘processar’ de algum modo as letras que formam as palavras escritas”. (MORAIS, 2012, p. 21).

O autor explica que os grafemas podem ser simples, formados de apenas uma letra (em “casa”, cada letra é um grafema que corresponde aos sons “k”, “a”, “z” e “a” – quatro letras e quatro grafemas), ou complexos, formados de duas letras que se pronunciam com um “som” elementar (em “chá”, temos duas letras: “ch”, que têm o som de “x”, e depois o “á”, que tem som de “a” – três letras e dois grafemas). É importante entender que tal “som” não é um som, e sim um fonema. Os grafemas, portanto, são letras ou grupos de letras que correspondem a um fonema.

O mecanismo cerebral que analisa os constituintes das palavras escritas não extrai só os grafemas das sequências de letras: extrai também grupos de letras, como grupos de consoantes (ex.: ‘br’ em “branco”), ditongos (ex.: “ão” em “nação”) e unidades ainda maiores, como sílabas (ex.: em “nação”, extrai o “na” e o “ção”). No nível morfológico, extrai também os prefixos e sufixos. A função dessas operações é a constituição do léxico mental – conjunto de palavras registradas na memória, nas quais selecionamos as representações ortográficas (formas gráficas diferentes que se referem à mesma palavra) e as representações fonológicas (formas de pronúncia diferentes que se referem à mesma palavra).

Os fonemas não são sons, e sim uma abstração do som. A noção de fonema é de difícil entendimento, e as crianças, antes de aprenderem a ler, não têm a menor intuição do que seja. Não conseguimos pronunciar o som das consoantes sem o apoio de uma vogal. Quando falamos “ba”, por exemplo, o som do “a” acompanha a emissão, pois as consoantes correspondem a movimentos articulatórios. Assim,

[...] a consoante é exatamente isto que a palavra diz: ela acompanha uma vogal. A consoante não gosta de viver sozinha, gosta demais das vogais. Ou, então, é a vogal que nunca deixa a consoante ir a lado algum sem ela. Por vezes há outra consoante que se mete no meio, como em “bra” de “bravo”, mas sempre há uma vogal. (MORAIS, 2013, p. 27).

Para que uma criança aprenda a ler, precisa conseguir representar mentalmente as diferentes consoantes e vogais, lendo-as em diferentes combinações silábicas. A escrita alfabética é uma proeza cultural dos seres humanos. Cada criança tem que refazer essa proeza, e isso não é fácil, nem espontâneo. (MORAIS, 2013, p. 19-31).

Queiroga, Lins e Roazzi (2008, p. 235) também se referem à história da escrita. Para eles, a escrita é uma invenção humana, considerada o marco mais significativo da transição do homem bárbaro para o civilizado. Na evolução dos sistemas de representação gráfica, é possível distinguir os sistemas que privilegiam o significado (ex.: escritas pictográficas e ideográficas) dos que optam pela representação gráfica do significante (escritas silábicas) e, finalmente, o alfabeto. Nos alfabetos, as letras representam unidades mínimas de som – os fonemas. Os autores destacam como grande vantagem dos sistemas alfabéticos o caráter gerativo: por meio de um número limitado de letras, pode-se representar um número ilimitado de palavras. Também alertam para a natureza instável da pronúncia das palavras, que varia de região para região e ao longo do tempo. Dessa forma, para dotar as escritas alfabéticas de certa estabilidade e uniformidade, há necessidade da criação da norma ortográfica. (QUEIROGA; LINS; ROAZZI, 2008, p. 235).

Esses conhecimentos relativos à história da escrita contribuem para a compreensão dos fatos que explicam o surgimento do nosso sistema de escrita. É importante considerar a escrita como uma necessidade cultural e entender que a evolução pela qual a humanidade passou, até a construção dos sistemas de escrita, mais especificamente o sistema de escrita alfabética, pode facilitar de como a criança aprende o sistema. A compreensão dessas questões nos auxilia a pensar na importância de proporcionar um ensino que faça sentido para a criança, que seja uma necessidade social, que leve em consideração a forma como a criança aprende e que facilite o acesso e a compreensão do sistema de escrita alfabética, muitas vezes prejudicados pela metodologia proposta.

Na próxima seção, aborda-se o ensino da leitura e da escrita desde o surgimento das cartilhas até a atualidade. Procura-se, nos estudos e pesquisas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, a contribuição das teorias que explicam as fases pelas quais os aprendizes passam, referentes ao processo de aprendizagem inicial e ao aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

2.3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

2.3.1 Abordagens tradicional e associacionista

Como já apresentado, a preocupação com a decifração esteve presente desde o surgimento dos sistemas de escrita, que, se não fossem ensinados a outras pessoas, perderiam sua função social. Assim, maneiras de registrar os sistemas para que eles fossem ensinados a outras pessoas acompanharam o desenvolvimento da escrita, desde a pré-história até a atualidade.

Os registros que poderiam ser considerados como as primeiras cartilhas foram veiculados em tabuinhas, pequenas pedras ou chapas de metal, nas quais os semitas, gregos e romanos registravam os “alfabetos”, utilizados como guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever. Na Idade Média, a alfabetização ocorria na vida privada das pessoas por meio da transmissão de quem sabia para quem não sabia. As crianças eram educadas em casa, pelos familiares ou por um preceptor contratado. “Isso se estende desde a época clássica latina até o século XVI d.C.” (CAGLIARI, 1999, p. 18). Posteriormente, na época denominada Renascimento (séculos XV e XVI), com o uso da imprensa na Europa e o aumento da produção gráfica, foram escritas as primeiras gramáticas das línguas neolatinas e cartilhas associadas. Os gramáticos estavam preocupados em estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado o latim. (CAGLIARI, 1999, p. 18).

A alfabetização envolvia a soletração e a silabação para somente depois chegar à leitura de palavras, frases e textos. A leitura era voltada para os textos religiosos e a escrita, para o trabalho em sociedade. Com o advento da Revolução Industrial, surgiu o ensino mútuo, em classes, criando-se assim as escolas infantis. Foi durante a Revolução Francesa que houve a responsabilização com a educação das crianças e a introdução da alfabetização como matéria escolar. As cartilhas, que antes eram simples esquemas, passaram a ser mais desenvolvidas e o sistema silábico passou a dominar o alfabético. É importante observar que essas escolas eram frequentadas por crianças de famílias abastadas e que o povo simples e pobre continuava fora da escola. (CAGLIARI, 1999, p. 20-21).

No Brasil, até as primeiras décadas do século XX, a maioria das pessoas que frequentavam as escolas não passava do 2.º ou 3.º ano. As escolas públicas

eram poucas e os professores eram eleitos pela comunidade, tendo um mandato determinado. A primeira cartilha foi a de João de Barros (1496-1571), que a publicou, junto com uma gramática, em 1540. O livro servia para adultos e crianças e não tinha propósito escolar. Para se alfabetizar, cada pessoa tinha que decorar o alfabeto pelo nome das letras, como guia para a decifração, e decorar as palavras-chave, pondo em prática o princípio acrofônico, para depois escrever e ler interpretando nas “taboas” as sílabas da fala com a correspondente forma escrita. Esse modo de ensinar também era utilizado na famosa “Cartinha do ABC”, que até há poucos anos podia ser encontrada em lojas e supermercados e foi muito utilizada para a alfabetização de quem não frequentou a escola. (CAGLIARI, 1999, p. 22).

Entre as muitas cartilhas desenvolvidas no Brasil, quatro tipos determinaram diferentes métodos e formas de conduzir a alfabetização: métodos sintéticos (iniciam do alfabeto para a soletração ou fonema e a silabação, seguindo uma ordem crescente de dificuldades, desde a letra até o texto – soletração, fônico e silabação); métodos analíticos (iniciam com palavras, frases ou textos e vão para as unidades menores, sílabas e depois letras e fonemas – palavração, sentencição e historieta); métodos mistos (cartilhas que misturavam estratégias do método sintético e analítico) e obras classificadas de construtivistas (propõem-se a aplicar os ensinamentos da psicogênese da língua escrita e foram produzidas a partir da década de 80). (CAGLIARI, 1999, p. 25).

Os métodos sintéticos, analíticos ou mistos são embasados em uma abordagem tradicional de alfabetização e visam ao desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação.

Os métodos sintéticos, que partem das unidades menores da língua, foram fundamentados pelas teorias associacionistas (estímulo e resposta), baseadas no behaviorismo. Esses métodos preveem a programação do ensino pela exercitação da discriminação visual, auditiva e o trabalho com a coordenação motora. A escrita é vista como um código capaz de transmitir ao receptor uma mensagem. O caráter mecânico, artificial e não funcional desses métodos foi duramente criticado no início do século XX, tendo como base as teorias cognitivas. Com fundamentação também na teoria da *Gestalt* surgem os métodos de orientação analítica, que partem de unidades de significado da língua (palavras, frases, parágrafos ou textos). As duas abordagens são contrárias com relação às operações básicas que as determinam –

síntese e análise –, porém ambas trabalham com a ideia de que a alfabetização é o processo de aquisição de um código gráfico.

Quanto aos métodos tradicionais de alfabetização, Kato (1999) analisa as hipóteses sobre aprendizagem subjacentes a cada um. Entre os métodos sintéticos, o silábico-sintético parte da suposição de que a criança seja capaz de perceber a sílaba e, com base na sua representação grafêmica, possa chegar à palavra e à frase. Já o fônico-sintético parte da suposição de que a criança é capaz de captar unidades sonoras físicas menores que as sílabas (o fone) e, com base na representação grafêmica, chegar às unidades significativas. Com relação às hipóteses de aprendizagem relacionadas ao método global, a autora diz que o global puro supõe que a apreensão do estímulo visual pela criança se dê de forma ideográfica, sem que haja análise das partes que o compõem. Já o método global analítico-silábico supõe que a concepção da criança acerca da palavra escrita é relacionada às unidades menores (silábicas) ou que é possível ensinar a ela tal noção. O global-analítico-fonêmico acredita que essa noção se dê em nível grafêmico-fonêmico. (KATO, 1999, p. 18-19). Dessa forma, podemos inferir que os métodos de ensino ditos tradicionais partiam de suposições acerca de como as crianças aprendiam, porém essas suposições não eram baseadas em estudos científicos a respeito do desenvolvimento da linguagem oral e escrita nas crianças.

Até a década de 60, predominava no ensino da língua a perspectiva gramatical: ensinava-se a gramática da língua. Essa perspectiva perpetuava uma longa tradição. Em Portugal e no Brasil, após o ensino da alfabetização, passava-se ao ensino da gramática do Latim. Com a Reforma Pombalina (1759), o ensino da Língua Portuguesa tornou-se obrigatório e acabou seguindo a tradição do ensino do Latim, com a gramática do português. A escola atendia à burguesia, que falava o dialeto de prestígio social e “esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo o reconhecimento) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio”. (SOARES, 2007, p. 101). Dessa forma, o ensino considerado tradicional envolvia a alfabetização pelos métodos sintéticos, analíticos ou mistos. Na sequência, o ensino da Língua Portuguesa envolvia a gramática da língua.

Soares (2007, p. 100) coloca que mudanças no ensino tradicional foram decorrentes do direito à escolarização pelas camadas populares e da dificuldade da escola em trabalhar com a questão da variação linguística. Cagliari (1999, p. 26)

analisa as consequências da expansão do ensino, abordando também a influência nas cartilhas. Até cerca de 1950, as cartilhas davam ênfase à leitura. A partir dessa década, quando a escola passou a se dedicar à alfabetização das classes menos favorecidas, a ênfase passou a ser a escrita, na expectativa de que a escrita pudesse resolver a questão da variação linguística. A atividade escolar privilegiou o ensino, ao invés da aprendizagem. As cartilhas passaram a ser mais elaboradas, porém o alto índice de repetência (de até 50% nas classes de alfabetização) demonstrou que a experiência escolar com o uso de cartilhas foi um desastre.

Com a mudança na clientela escolar, houve também uma mudança na legislação do ensino fundamental e médio, no final da década de 60, tendo sido promulgada, no início dos anos 70, a Lei n.º 5.692. Apesar de a mudança na clientela não ser explicitamente apontada como justificativa, os conteúdos curriculares foram voltados para um ensino que instrumentalizasse os trabalhadores, ou seja, foi introduzida a qualificação para o trabalho como objetivo do ensino no então denominado 1.º e 2.º grau. Os conteúdos curriculares e seus objetivos ganharam um sentido instrumental.

A disciplina que se chamava Português ou Língua Portuguesa passou a se chamar Comunicação e Expressão para as quatro primeiras séries e Comunicação em Língua Portuguesa para as quatro últimas. A gramática perdeu a importância e a referência passou a ser a teoria da comunicação. O aluno passou a ser visto como emissor-codificador e receptor-decodificador de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos (verbais e não verbais). Dessa forma, deixavam-se de lado os conhecimentos a respeito da língua para se privilegiar o uso da língua. Para atingir esses objetivos, utilizou-se como base teórica a Psicologia Associacionista (estímulo-resposta), que fundamentava uma pedagogia tecnicista. Na perspectiva associacionista, o aluno é considerado um sujeito dependente de estímulos externos para produzir respostas, que, reforçadas, conduziram à aprendizagem de habilidades e conteúdos linguísticos. O ensino da Língua Portuguesa passou a envolver técnicas de redação, exercícios estruturais e treinamento de habilidades em leitura. (SOARES, 2007, p. 101-103).

Com relação à alfabetização, Cagliari (1999, p. 28) lembra que alguns estudos desenvolvidos na área da Psicologia utilizavam testes de prontidão para explicar as dificuldades enfrentadas pelas crianças. Normalmente esses testes apontavam que as dificuldades na alfabetização tinham origem nas próprias

carências das crianças. Com isso, surgiu o famoso período preparatório que precedia a alfabetização, com exercícios de prontidão que visavam “preparar” as crianças para serem alfabetizadas. De acordo com Soares (2007, p. 103), essa perspectiva associacionista estabelecia “pré-requisitos” para a aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades para o domínio da ortografia. As dificuldades dos alunos eram consideradas como “deficiências” ou “disfunções” da criança ou ineficácia do método, que não teria levado em conta os pré-requisitos ou estabelecia uma hierarquização inadequada das habilidades e conhecimentos ou, ainda, apresentava falhas nas atividades de treinamento e memorização. Nessa perspectiva, os alunos cometiam “erros” ao escrever, e muito “treinamento” era imposto para que aprendessem a grafia correta das palavras. (SOARES, 2007, p. 103).

Tendo como suporte de trabalho a perspectiva tradicional e associacionista, os professores acabavam reprovando os alunos das classes de alfabetização que apresentassem muitos “erros” ao grafar as palavras. A avaliação da escrita era realizada geralmente por meio de ditados e a da leitura, por meio de testes em que a criança era solicitada a ler algumas palavras, frases ou pequenos textos. Não havia muita preocupação com a compreensão do que era lido. Quanto à escrita, os professores até conseguiam reconhecer a escrita silábico-alfabética ou alfabética apresentada pelos alunos, apesar da omissão ou troca de letras. Assim, reconheciam que as crianças estavam avançando na aprendizagem da escrita, porém costumavam dizer, na época dos conselhos de classe, que, “se tivessem mais um ou dois meses, a criança chegaria lá”. O aluno acabava sendo reprovado, e o ensino aplicado novamente, desde o início, desconsiderando a aprendizagem já realizada. Pode-se dizer que faltavam aos professores conhecimentos mais aprofundados acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, sendo sua prática docente de ordem intuitiva, baseada principalmente na observação e nas próprias experiências.

A questão do conhecimento docente acerca da construção da escrita pela criança foi abordada por Salamunes (1999, p. 3) no artigo intitulado “Em busca da relação entre a construção da escrita pela criança e a prática docente”, em que apresenta sua pesquisa de mestrado, realizada com duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. A pesquisadora considera que os aspectos construtivos da escrita, descritos na teoria da psicogênese da língua escrita, desde a

década de 80, poderiam contribuir para a orientação da ação docente na sala de aula, mas que aspectos figurativos ainda caracterizavam a avaliação da aprendizagem da língua escrita, ou seja, as avaliações realizadas decorriam de concepções de linguagem historicamente constituídas e do entendimento tradicional acerca da aprendizagem infantil. Os professores tinham dificuldades em interpretar a escrita infantil, o que dificultava intervenções adequadas que promovessem a aprendizagem. Salamunes (1999), entre outras conclusões, aponta:

[...] Especialmente observadas nos momentos iniciais da construção da linguagem escrita, reações infantis, como a recusa de algumas crianças em escrever em sala de aula; a apresentação de escritas não convencionais; a forma das letras empregadas pelas crianças; as respostas delas a determinadas situações ('ele não junta', nas tentativas de leitura, 'ele enche de letras', 'ele pula letras', no caso da escrita) foram descritas no decorrer da pesquisa pelas professoras, recebendo interpretações que privilegiaram aspectos figurativos das escritas. Embora as professoras não demonstrassem conhecer as explicações que vêm sendo construídas cientificamente para tais comportamentos, as descrições das professoras sobre as reações das crianças colocadas em situação de leitura e de escrita se mostraram bastante coincidentes com as descrições psicogenéticas. (SALAMUNES, 1999, p. 7-8).

Pode-se analisar que as perspectivas tradicional e associacionista tiveram grande impacto com relação à alfabetização no Brasil, mas que estudos psicogenéticos e psicolinguísticos vieram contribuir com a alfabetização na medida em que trouxeram elementos que visavam à compreensão da aprendizagem da língua escrita pelas crianças. A seguir, procura-se descrever mais detalhadamente a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

2.3.2 Psicogênese da língua escrita

No ano de 1979, Emília Ferreiro e Ana Teberosky publicaram em espanhol o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, traduzido em 1985 para o português com o título *Psicogênese da língua escrita*. No livro, as autoras apresentam as pesquisas que vinham desenvolvendo, desde a década de 70, com alunos falantes do espanhol, motivadas pelo número significativo de crianças que fracassavam já nos primeiros passos da alfabetização. O objetivo era conhecer as interpretações elaboradas pelas crianças para entenderem a representação alfabética da língua escrita, levando em conta a perspectiva do sujeito que aprende, ou seja, “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um

sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 11).

As autoras, discípulas de Piaget, utilizaram sua teoria e método científico como suporte para estudar o pensamento das crianças acerca da leitura e da escrita. Buscaram analisar “o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 26). Para elas, esse sujeito cognoscente – no caso, a criança – analisa a linguagem escrita, que é um objeto de conhecimento como outro qualquer, e formula hipóteses, que vão se modificando conforme vai agindo sobre o objeto. Assim, muitos dos “erros” cometidos pelo aprendiz são construtivos, frutos do pensar infantil, e devem ser entendidos e considerados no processo de aprendizagem.

Com relação à concepção piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 31) explicam que o progresso no conhecimento acontece por meio de um *conflito cognitivo*, quando, na presença de um objeto de conhecimento não assimilável, o sujeito é forçado a modificar seus esquemas assimiladores, realizando um esforço de acomodação que tende a incorporar o que antes era uma *perturbação*. O importante não seria colocar continuamente o sujeito em situações conflituosas, e sim detectar os momentos cruciais de perturbação, de contradições, para ajudá-lo em uma nova reestruturação.

Segundo Guimarães e Branco (2010, p. 184), Ferreiro e Teberosky “introduziram uma perspectiva de pesquisa original ao trabalharem na identificação das funções que a escrita poderia cumprir do ponto de vista do sujeito em desenvolvimento”. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 32) realizaram uma série de investigações para estudar o processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita. O objetivo das autoras era compreender a natureza das hipóteses infantis e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Para isso, planejaram situações experimentais, nas quais a criança deveria colocar em evidência a escrita tal como ela via, a leitura tal como entendia e os problemas tais como propunha para si. As tarefas envolveram uma interação do sujeito com a escrita sob a forma de uma situação a ser resolvida, desenvolvendo-se um diálogo entre a criança e o

entrevistador (método da indagação) na perspectiva de evidenciar os mecanismos do pensamento infantil. Os resultados iniciais apontaram dois indícios: o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitas para o docente, e as crianças, mesmo as de baixa renda, não começam o aprendizado das letras do “zero”: aos seis anos já possuem uma série de concepções sobre a escrita. Aos quatro anos as crianças já fazem espontaneamente perguntas do tipo “como se escreve?” e “o que diz a escrita?”.

No início da representação gráfica infantil, desenho e escrita se confundem. Paulatinamente vão se diferenciando alguns traços gráficos, que vão adquirindo formas figurativas, enquanto outros vão evoluindo para caracteres mais próximos à escrita. Na perspectiva da escola piagetiana, o desenho é uma imitação gráfica de um modelo, implicando a função semiótica, entendida como a possibilidade de diferenciar significantes de significados. Essa função aparece durante o segundo ano de vida e envolve a linguagem, o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental e a expressão gráfica. Quando a criança a desenvolve, é capaz de usar significantes diferenciados, como símbolos individuais ou sinais sociais. A escrita é um objeto simbólico, é um significante que representa algo. Desenho e escrita são manifestações da função semiótica mais geral. Enquanto o desenho mantém relação de semelhança com os objetos ou acontecimentos a que se refere, a escrita se constitui, como a linguagem, de um sistema de regras próprias. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 63). Para que uma criança possa se alfabetizar, ela precisa perceber que um desenho pode representar um objeto ou uma situação, mas que a escrita representa a pauta sonora, considerando as regras que diferenciam a linguagem oral da linguagem escrita.

Para desenvolver a compreensão de que as palavras comportam uma sequência de sons que pode ser representada graficamente, as crianças precisam superar o realismo nominal, conceito desenvolvido por Piaget (1926). De acordo com esse conceito, a criança pequena que se encontra no estágio pré-operatório, cujo pensamento opera por meio de situações concretas, é incapaz de distinguir os significantes (palavras) dos significados, ou seja, a criança tende a atribuir à palavra escrita características daquilo que ela representa. Nessa fase, se apresentarmos a uma criança duas palavras, *trem* e *formiguinha*, e perguntarmos onde está escrito *trem*, ela provavelmente apontará para a palavra *formiguinha*, pois o trem é um objeto grande e, para ela, deve ser escrito com mais letras. A superação desse

pensamento é que levaria a criança a perceber as palavras como signos verbais, que não possuem relação com os objetos que representam. (CARRAHER; REGO, 1984).

A superação do pensamento realista nominal “possibilitaria, assim, a completa distinção entre significantes e significados e a consequente compreensão das palavras enquanto signos verbais arbitrários, capazes de serem representados graficamente, facilitando a aquisição da escrita”. (MALUF; BARRERA, 1997). As autoras realizaram uma pesquisa com o objetivo de estudar a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita, a partir de uma perspectiva psicogenética. Para isso, analisaram um grupo de 55 pré-escolares de 4 a 6 anos através da aplicação individual de um instrumento elaborado por elas. Uma das questões analisadas foi a ocorrência do realismo nominal. O estudo dos dados obtidos confirmou a existência de forte presença de realismo nominal no pensamento das crianças pesquisadas, sobretudo nas mais jovens. A tendência de algumas crianças foi a de lidar com as palavras de modo concreto, relacionando-as diretamente às coisas representadas. Os resultados também indicaram que o declínio desse pensamento está relacionado não apenas ao aumento da idade, mas também ao desenvolvimento da consciência fonológica. As autoras colocaram a importância da realização de atividades pedagógicas que visem favorecer a tomada de consciência da palavra enquanto significante (sonoro/escrito), arbitrariamente relacionado a um significado. Dessa maneira, concordam com Ferreiro e Teberosky (1985) quando afirmam que uma criança, para que possa se alfabetizar, precisa perceber que um desenho pode representar um objeto ou uma situação, mas que a escrita representa a pauta sonora.

Na busca pela compreensão dos processos subjacentes à aprendizagem da linguagem escrita, Ferreiro (1987a) organizou três critérios de diferenciação quantitativa e três critérios de diferenciação qualitativa, por meio da observação da elaboração do pensamento das crianças. São eles:

Diferenciação quantitativa: a) Intrarrelacional: a criança determina uma quantidade de, no mínimo, três letras para que algo possa ser lido. Nesse caso, não reconhece artigos e preposições como palavras. b) Interrelacional (não sistemática): a criança relaciona o número de letras com o objeto em questão. É o caso das palavras *trem* e *formiguinha*. Para ela, a palavra com mais letras representa o objeto

maior. c) Interrelacional (sistemática): a criança associa o número de letras com o número de sílabas ou fonemas da palavra.

Diferenciação qualitativa: a) Intrarrelacional: a criança exige variação de letras para que uma sequência seja legível. Esse critério é contraditório em relação ao pensamento adulto de que palavras como “mama” ou “nana” são mais fáceis de serem aprendidas pelas crianças. Tal pensamento foi muito utilizado no desenvolvimento de cartilhas. b) Interrelacional (não sistemática): a criança acredita que significados diferentes devem ser escritos com diferentes letras e significados iguais devem ser escritos da mesma forma. c) Interrelacional (sistemática): a criança determina quais letras, e em que ordem, aparecem na palavra, sem inicialmente ter consciência das sílabas e fonemas.

Essas diferenciações não ocorrem necessariamente ao mesmo tempo. Quando a criança respeita uma diferenciação interrelacional sistemática como critério para selecionar o que pode ser lido, está apta para compreender que a escrita representa a fala. Além dos critérios de diferenciação, Ferreiro e Teberosky (1985) distinguiram quatro estágios que acontecem durante a aprendizagem do princípio alfabético. Esses estágios foram propostos por meio da análise das hipóteses formuladas pelas crianças.

O primeiro estágio, denominado pré-silábico, é caracterizado por interpretações que as crianças apresentam antes de estabelecer a correspondência entre a pauta sonora e as letras. Nesse estágio, as crianças podem distinguir algumas palavras pelas características gráficas, como o nome próprio e marcas conhecidas. O estágio pré-silábico compreende vários níveis, que correspondem a diferentes interpretações. A criança pode associar a escrita às características do objeto em questão, o que corresponde ao realismo nominal, e apresentar a hipótese de quantidade mínima de três letras e variedade entre elas. A compreensão da pauta sonora e da linguagem escrita ainda é global. A criança não percebe bem as pequenas unidades (como sílabas, fonemas/grafemas) da língua oral e escrita.

O segundo estágio, denominado silábico, é caracterizado pela percepção das sílabas orais das palavras. A criança já consegue perceber cada emissão sonora e costuma representá-la com uma única letra. No princípio, as letras utilizadas podem não corresponder a nenhum dos fonemas da sílaba oral (ex.: IE para GATO), porém, com o início da fonetização, a criança representa graficamente a sílaba oral por meio de um dos fonemas presente na sílaba (ex.: AO ou GT para

GATO). Para Ferreiro (1985), essa fase é extremamente importante, pois fornece um critério de regulação do número de letras das palavras escritas e focaliza a atenção da criança nas variações sonoras entre palavras. Nessa fase, acontecem muitos conflitos cognitivos: a criança vai confrontando sua escrita com a dos adultos, percebe que o número de letras que utiliza é insuficiente para escrever as palavras e assim avança na sua hipótese quanto às correspondências entre sons e letras.

O terceiro estágio, denominado silábico-alfabético, é transitório e corresponde à busca pela solução dos conflitos gerados pela hipótese silábica. A criança, analisando palavras como o próprio nome e comparando sua escrita com a escrita dos adultos, por exemplo, percebe que faltam letras. Passa a utilizar mais letras conforme vai analisando a pauta sonora e aprendendo as relações regulares entre grafemas e fonemas.

O quarto estágio, denominado alfabético, corresponde a uma análise mais acurada da pauta sonora, envolvendo a representação de todos os fonemas. Nessa fase a criança chega à concepção alfabética da escrita e pode escrever de forma ortograficamente correta palavras regulares (familiares e não familiares), mesmo que ainda não conheça regras ortográficas para além das relações biunívocas entre unidade sonora e unidade gráfica. A partir dessa fase, a criança necessita de intensificação na instrução acerca da ortografia das palavras, para que possa escrever de acordo com as convenções ortográficas.

Ferreiro e Teberosky (1985) se limitaram a descrever a aprendizagem da leitura e da escrita, não desenvolvendo uma metodologia para alfabetizar – deixaram a transposição didática por conta dos pedagogos e professores. Entretanto, seus estudos foram amplamente divulgados na comunidade científica e começaram a fazer parte dos cursos para professores. Dada a originalidade das pesquisas de Ferreiro e Teberosky e as possibilidades de transposição didática dos conhecimentos produzidos pelas autoras para o aprimoramento das práticas pedagógicas alfabetizadoras dos professores, o MEC divulgou-as por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA⁶, no ano de 2001. Os programas de alfabetização posteriores, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, indicam a utilização dos níveis de conceptualização de

⁶ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: lançado como uma iniciativa do Ministério da Educação para a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e para a implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. (BRASIL, 2001, p. 4).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky para a avaliação e acompanhamento dos estudantes com relação à aprendizagem da linguagem escrita.

Destaca-se que, em relação ao conhecimento acerca da aprendizagem da linguagem escrita, as pesquisadoras são consideradas as precursoras do construtivismo no Brasil. A forma original de seu primeiro livro, *Psicogênese da língua escrita*, ainda é amplamente utilizada pelos professores para analisar a escrita dos aprendizes, porém muitas maneiras de compreender e utilizar a teoria de forma equivocada ocorreram – por exemplo, a compreensão de educadores que se utilizaram de avaliações de acordo com o nível de escrita dos estudantes como critério para formação de turmas pelos níveis de conceptualização.

Apesar disso, a pesquisa não perde seu valor primordial, que é a compreensão acerca dos processos pelos quais a criança passa para aprender a ler e a escrever. Para que essa aprendizagem possa se efetuar, o papel do professor é essencial, pois é ele que, de posse do conhecimento acerca da psicogênese da escrita e pela observação das crianças, poderá mediar o processo, auxiliando-as a superar os conflitos de cada fase e ajudando-as a avançar nas hipóteses acerca da linguagem escrita.

Na busca de elucidar o desenvolvimento do conhecimento do sistema alfabético pelos aprendizes, nos próximos itens (2.2.3, 2.2.4 e 2.2.5) serão apresentadas outras teorias e estudos que examinaram a aprendizagem inicial da escrita.

2.3.3 A teoria das fases do desenvolvimento da leitura, de Linnea Ehri

Da mesma forma que Ferreiro e Teberosky (1985), outros estudiosos buscaram a compreensão acerca dos processos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, e desenvolveram modelos, por meio de pesquisas empíricas, que resultaram em diferentes teorias. Um desses modelos é a teoria formulada por Linnea Ehri.

O modelo de Ehri, diferente de outros modelos, explica como as crianças adquirem o domínio da leitura e da escrita, tornando-se capazes de reconhecer de forma instantânea uma palavra e escrevê-la, sem converter cada fonema no grafema correspondente. A compreensão da proficiência leitora pode ser buscada nessa teoria, que aborda a construção gradual das representações das palavras.

Destacam-se os trabalhos de Ehri (1980, 1992, 1997) relativos ao desenvolvimento das representações ortográficas. (GUIMARÃES; BRANCO, 2010, p. 196).

O modelo desenvolvido por Ehri (1997) possui quatro fases que explicam como se dá o desenvolvimento da leitura e da escrita. São elas: pré-alfabética, logográfica ou pré-comunicativa; parcialmente alfabética ou semialfabética; alfabética completa, fonética ou fonêmica e alfabética consolidada. Segundo Ehri (2013, p. 158), cada fase do desenvolvimento da leitura é caracterizada pelo tipo predominante de conexão que relaciona palavras escritas com outras identidades na memória.

Na primeira fase, denominada pré-alfabética, as crianças ainda não conhecem o nome e o som das letras, utilizando-se de pistas visuais e contextuais para o reconhecimento de palavras escritas. São incapazes de ler palavras desconhecidas e utilizam letras aleatórias quando tentam escrever.

Na segunda fase, parcialmente alfabética, as crianças realizam “conexões entre letras e sons mais salientes”. (EHRI, 2013, p. 158). De posse do conhecimento acerca de seu nome e de algumas letras do alfabeto, leem e escrevem palavras de acordo com seu conhecimento ainda rudimentar do sistema alfabético. Dessa forma, confundem palavras que possuem as mesmas letras em destaque. São incapazes de usar analogias tanto na leitura quanto na escrita e de perceber que duas palavras rimam, a menos que a palavra análoga esteja visível. Na escrita de palavras desconhecidas, as crianças incluem apenas alguns sons, geralmente o de início e (ou) final da palavra. Nesse sentido, “Para a maioria das crianças, a instrução explícita das correspondências entre as letras e os sons é necessária para a progressão para a fase alfabética completa”. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 142).

Na terceira fase, alfabética completa, as crianças realizam “conexões completas entre todos os grafemas em escritas e fonemas em pronúncia”. (EHRI, 2013, p. 158). De posse do conhecimento acerca das correspondências entre grafemas e fonemas, já possuem habilidades de segmentação suficientes para ler e escrever palavras que possuem ortografia transparente. São capazes de representar todos os sons da pronúncia da palavra utilizando letras foneticamente apropriadas, mesmo que de forma convencional incorreta. Nessa fase as crianças já dispõem de um léxico de palavras familiares, que possibilita, por analogia, a leitura de palavras novas.

Na quarta fase, alfabética consolidada, as crianças realizam “conexões formadas a partir de unidades silábicas e morfêmicas”. (EHRI, 2013, p. 158). São hábeis leitoras e escritoras, sendo capazes de associar sequências de letras com os sons respectivos. As palavras passam a ser lidas e escritas em “pedaços”, que podem ser sílabas, rimas e afixos, sem que haja associação de letras e sons individualmente. Dessa forma, operam com unidades maiores das palavras, o que torna mais fácil a leitura e escrita das palavras não familiares.

Considerando os modelos de desenvolvimento da escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e Linnea Ehri (1997), Cardoso-Martins e Batista (2005); Cardoso-Martins e colaboradores (2006); Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008) realizaram pesquisas longitudinais com crianças em idade pré-escolar para verificar, entre outras questões, se o modelo de fases de Ehri oferece uma explicação mais adequada do desenvolvimento inicial da escrita em português do que o modelo de estágios de Ferreiro e se o conhecimento do nome das letras contribui para o desenvolvimento inicial da escrita do português no Brasil.

As pesquisadoras tinham como uma das hipóteses que escritas silábicas de crianças falantes de línguas românicas resultavam da tendência de escrever o nome das letras que elas conseguiam identificar na pronúncia das palavras. As evidências encontradas foram as de que crianças e adultos falantes do português do Brasil também se beneficiam do conhecimento do nome das letras para conectar a escrita e a fala, como já evidenciado por outros pesquisadores, como Treiman et al. (1996), com relação à língua inglesa, e de que “a tendência da criança de escrever as letras cujo nome ela é capaz de detectar na pronúncia da palavra fornece uma explicação mais adequada para as chamadas escritas silábicas do que a hipótese psicogenética de Ferreiro”. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 138).

As autoras identificaram na escrita silábica das crianças pesquisadas três tipos de letras: letras arbitrárias, que não possuíam relação com os sons em questão; letras foneticamente apropriadas, empregadas de acordo com o nome da letra, e letras foneticamente apropriadas, utilizadas de acordo com o som da letra. Não foi encontrada nenhuma evidência de que as crianças prestaram atenção apenas à dimensão quantitativa. Esse resultado contradiz a hipótese silábica de Ferreiro em dois aspectos: as crianças, ao escreverem silabicamente, prestariam atenção apenas à dimensão quantitativa; a escrita silábica seria a primeira

manifestação da compreensão de que a escrita representa os sons da fala, constituindo um marco no desenvolvimento da escrita. Já para as pesquisadoras, “um grande número de crianças pré-silábicas (29% e 45% na 1.^a e 2.^a ocasião, respectivamente) foram também classificadas como parcialmente alfabéticas”. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 149).

Os resultados das pesquisas elaboradas por Cardoso-Martins e seus colaboradores (2005; 2006; 2008) apontam a teoria de Ehri como mais adequada para explicar as fases pelas quais as crianças passam no desenvolvimento da linguagem escrita.

Esses estudos longitudinais estão explicitados em um artigo escrito por Cardoso-Martins (2013, p. 104). Nesse artigo, a autora salienta que os resultados dos estudos realizados questionam seriamente três pressupostos centrais no modelo de Ferreiro: 1 - que a escrita silábica é o resultado da crença infantil de que as letras representam sílabas inteiras na pronúncia das palavras; 2 - que a escrita silábica é a primeira manifestação da compreensão de que a escrita representa a fala; 3 - que a hipótese silábica e, conseqüentemente, o estágio silábico é um passo fundamental para a descoberta do princípio alfabético. A autora não exclui a possibilidade de que crianças possam prestar atenção à dimensão quantitativa nas tentativas de escrita, mas demonstra que elas não prestam atenção somente à dimensão quantitativa. Das 30 crianças classificadas como silábicas nos três estudos, somente duas apresentaram escrita silábica com predomínio de letras arbitrárias. Dessa forma, a autora considera que a classificação da escrita das crianças como parcialmente alfabética, de acordo com o modelo de Ehri, seria a mais correta.

Cardoso-Martins (2013, p. 105) observa ainda que as letras fonologicamente apropriadas nas escritas ditas silábicas são frequentemente as vogais, como nos exemplos A para *chá*, AU para *dado*, AAA para *barata* e IIEA para *bicicleta*. A autora explica que a vogal constitui o núcleo da sílaba, sendo particularmente saliente na pronúncia das palavras, e que, ao contrário dos sons consonantais, os sons vocálicos correspondem frequentemente ao nome das vogais. Quando as crianças vão aprendendo o nome das letras, naturalmente concluem que os sons vocálicos (ex.: os sons /a/ e /u/ na palavra *dado*) devem ser representados pelas letras cujo nome represente esses sons (no caso da palavra *dado*, o *a* e o *u*). Como só existe uma vogal por sílaba, a criança acaba marcando o som vocálico. (CARDOSO-MARTINS; BATISTA, 2005).

Ainda para Cardoso-Martins e Batista (2005), nas escritas classificadas como silábicas, também é observado, com menos frequência, o registro de consoantes. Ex.: TEOI para *telefone* – o nome da letra t corresponde à primeira sílaba oral da palavra – ou ZR para *zebra* – as letras z e r correspondem aos sons /z/ e /r/, presentes na primeira e na segunda sílaba da palavra. Há crianças que parecem usar mais consoantes que vogais e há as que alternam vogais e consoantes em uma mesma palavra. As autoras explicam a ocorrência dessas escritas pela possibilidade de a criança realizar um esforço na identificação e segmentação de fonemas consonantais, o que interferiria inicialmente na habilidade de processar e lembrar-se dos sons das vogais. Desse modo, contrariam a ideia de Molinari e Ferreiro (2007) de que essas escritas mostrariam a força da hipótese silábica e a resistência da criança em abandoná-la. Nos estudos realizados, o predomínio de escritas ditas silábicas com uso de consoantes foi observado ao lado de escritas não silábicas (ex.: CAVU para *cavalo*). Assim,

os resultados sugerem que o desenvolvimento da escrita ocorre de forma gradual e contínua, iniciando-se com a habilidade de a criança representar sons salientes na pronúncia da palavra (por ex., T para *telefone*) e culminando na escrita alfabética completa. (CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 106).

Cardoso-Martins (2013) também colocam que poucas crianças apresentam evidências de passar por um estágio silábico ao longo do desenvolvimento da escrita. Para ela, a compreensão de que a escrita representa a fala desenvolve-se gradualmente ao longo dos anos, na idade pré-escolar e início dos anos escolares, juntamente com o conhecimento do nome das letras e seus respectivos sons e da consciência fonológica.

A popularidade da teoria de Ferreiro e Teberosky (1985) faz com que ela seja a mais difundida e utilizada pelos professores brasileiros, por meio dos diversos programas de formação continuada ofertados pelo MEC nos últimos anos (PROFA, Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC).

Analisa-se, porém, que “são necessárias pesquisas para estudar a contribuição das teorias do desenvolvimento para a instrução”. (EHRI, 2013, p. 171), pois a utilização dessas teorias possibilita ao professor um melhor entendimento

acerca de cada fase de desenvolvimento e a possibilidade de atuar ofertando aos estudantes uma instrução explícita adequada a cada situação de aprendizagem.

2.3.4 O modelo de desenvolvimento da leitura e da escrita de Uta Frith

Outro modelo de desenvolvimento da leitura a ser considerado foi elaborado por Frith (1985). Para a pesquisadora, o desenvolvimento da leitura e da escrita ocorre em três estágios sequenciais, cada qual subdividido em dois níveis: estágio logográfico, estágio alfabético e estágio ortográfico.

No estágio logográfico, de acordo com Stuart e Coltheart (1988), a criança “adivinha” as palavras a partir de um vocabulário visual limitado, que permite a ela reconhecer de imediato algumas palavras familiares. Essas mesmas palavras, se apresentadas fora do contexto original, não são reconhecidas, como, por exemplo, a palavra COCA-COLA apresentada em letras pretas, tipo caixa-alta. Para adivinhar palavras não familiares encontradas em um texto, as crianças utilizam pistas contextuais e pragmáticas.

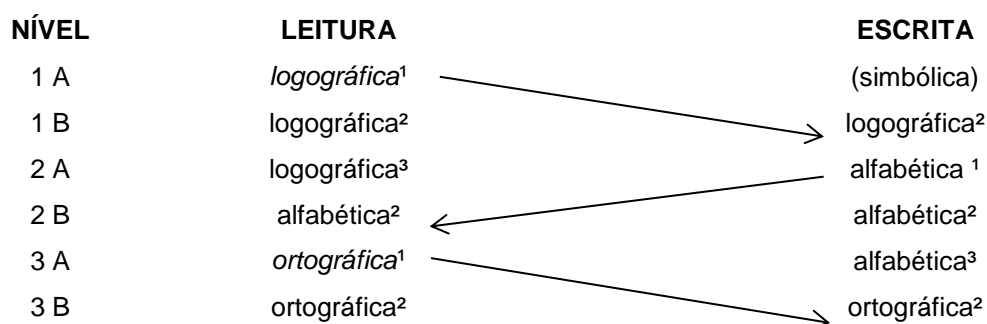
Segundo Pinheiro (1994), nesse estágio as crianças identificam palavras de acordo com os mesmos procedimentos que utilizam para identificar objetos não linguísticos – por meio de imagens e desenhos. Apoiam-se no reconhecimento de índices visuais intra, como o comprimento das palavras ou a forma das letras, ou extralexemas, como rótulos, suportes e marcadores de texto. O conhecimento fonológico cumpre um papel secundário, pois as palavras são reconhecidas e identificadas pela presença ou ausência de características gráficas, como a primeira letra, não sendo levada em conta a posição das letras na palavra. Na hipótese de Frith (1985), quando a habilidade logográfica alcança o segundo nível na leitura, a estratégia logográfica pode ser adotada na escrita.

Para Frith (1985), no estágio alfabético as crianças desenvolvem os primeiros procedimentos de análise linguística. É nesse estágio que compreendem – utilizando regras de correspondência entre grafemas e fonemas – o princípio alfabético e desenvolvem habilidades fonológicas que vão permitir primeiro a codificação e depois a decodificação de palavras não familiares regulares e de pseudopalavras. O segundo nível do estágio alfabético é alcançado quando a criança torna-se capaz de aplicar as regras de correspondência para escrever e ler,

demonstrando proficiência fonética. Nesse caso, pode-se dizer que ela está funcionalmente alfabetizada. (PINHEIRO, 1994).

No estágio ortográfico, acontece o reconhecimento automático das palavras, pelo desenvolvimento de habilidades ortográficas visuais que permitem a criação de um léxico mental no estágio anterior. Com relação a esse estágio, “Diferentemente do processo logográfico, que também é visual e global, o processo ortográfico utiliza representações específicas de letras, partes e sequências destas últimas, e não configurações quaisquer”. (ALÉGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997, p. 112). Nesse sentido, Guimarães e Branco (2010, p. 195) dizem que as crianças deixam de codificar as palavras letra-por-letra, passando a identificar grupos de letras, que correspondem a segmentos fonologicamente mais estáveis e, como no caso dos morfemas, são relacionados às propriedades sintáticas e semânticas das palavras. O uso da estratégia ortográfica vai ocorrer primeiro na leitura e depois na escrita. Com relação à interação entre o desenvolvimento da leitura e da escrita, a hipótese de Frith (1985) é que o desenvolvimento acontece de forma paralela, mas não sincronizada, impulsionando o progresso da criança, conforme modelo abaixo.

FIGURA 1 - MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA DE FRITH



FONTE: Frith, 1985, p. 311.

Pelo modelo, a leitura abre caminho para o desenvolvimento da escrita, que avança do nível simbólico para o logográfico. Em seguida, a escrita impulsiona o desenvolvimento da leitura, que avança do estágio logográfico para o estágio alfabético. Na sequência, a leitura volta a estimular o desenvolvimento da escrita, que avança do estágio alfabético para o estágio ortográfico. (GUIMARÃES; BRANCO, 2010, p. 195).

Segundo Ehri (2013, p. 156), Frith observou que a transição entre o estágio visual e o estágio alfabético depende da consciência das relações entre sons e

letras. No artigo “O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos”, publicado no livro *A ciência da leitura*, Ehri (2013, p. 153-172) destaca oito teorias que propõem estágios ou fases para a aquisição da leitura, realizando uma síntese esquemática (EHRI, 2013, p. 157) das teorias de estágios que apresentam relações aproximadas.

Existem muitas teorias que procuram explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Neste trabalho, destacam-se as teorias de Ferreiro e Teberosky (1985), Ehri (1997) e Frith (1985), sendo as duas primeiras de maior evidência nas pesquisas empíricas relacionadas ao contexto brasileiro. Das teorias aqui estudadas ou citadas, a de Ferreiro e Teberosky (1985), na sua forma original, é a mais divulgada, chegando ao conhecimento de grande parte dos professores brasileiros por meio de publicações, cursos e palestras. Essa questão pode ser decorrente do fato de que Ferreiro realizou seus trabalhos com crianças falantes do espanhol, língua mais próxima ao português do que a língua inglesa. De todo modo, o fato de os professores utilizarem uma teoria baseada no desenvolvimento da leitura e da escrita pelos aprendizes, procurando a compreensão acerca das fases em que cada um se encontra para, a partir dessa compreensão, ajudá-los a avançar em seus conhecimentos linguísticos, marca uma nova etapa com relação aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.3.5 Modelos de processamento da leitura

Para explicar os modelos de processamento da leitura, é necessário, primeiramente, abordar questões sobre a leitura. Para isso, podem-se analisar os referenciais desenvolvidos no relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2007a). Esse relatório foi produzido por encomenda da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, que instituiu um grupo de trabalho para sua execução. O objetivo foi trazer à tona a questão do analfabetismo escolar, buscando soluções para o problema nas pesquisas recentes relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva da ciência cognitiva que trata da alfabetização. Foram convidados para escrever o relatório importantes pesquisadores no âmbito nacional e internacional. Entre eles, destacam-se Cláudia Cardoso-Martins, Fernando Capovilla, Jean-Émile Gombert e José Morais, cujos estudos serão mencionados no presente referencial.

Os autores do relatório enfatizam que ler se refere à capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos, sendo a compreensão o propósito da leitura. Por isso, para entender um texto escrito, o leitor precisa primeiramente saber ler. As pessoas aprendem a ler tornando-se capazes de ler e utilizando essa capacidade para aprender a partir do que leem. O relatório apresenta a fórmula desenvolvida por Philip Gough (1972) – modelo *The simple view of reading* – para explicar a compreensão leitora: $CL = RP \times CA$. De acordo com o autor, (CL) se refere à compreensão leitora, que é igual ao produto do reconhecimento de palavras (RP) pela compreensão auditiva (CA). Se (RP) ou (CA) for igual a zero, o produto será zero. Assim, a leitura envolve tanto a capacidade de reconhecimento de palavras quanto a capacidade de compreender o significado das palavras. (BRASIL, 2007a, p. 26).

Segundo o referido relatório, aprender a ler é o primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. Requer dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e conhecer o significado de textos. A tarefa de reconhecer palavras é considerada como a mais essencial no processo de aprender a ler. Quando a criança se torna proficiente em identificar palavras, pode focalizar sua atenção no processo de compreensão. Dessa forma, “Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar”. Já o objetivo da leitura “é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, dialogando com ele”. (BRASIL, 2007a, p. 27).

Os autores defendem que o reconhecimento de palavras deve ser o foco dos programas de alfabetização e que outras competências e habilidades relacionadas com a compreensão da leitura devem ser tratadas nos anos subsequentes. Baseiam-se em fatos científicos, estabelecidos principalmente nas pesquisas da Psicologia Cognitiva, para dizer que aprender a ler requer: compreensão do princípio alfabético; aprendizado das correspondências entre grafemas e fonemas; segmentação em grafemas das palavras escritas; segmentação em fonemas de palavras faladas e utilização das regras de correspondência grafema-fonema para identificar informações. (BRASIL, 2007a, p. 28).

O relatório, no Capítulo III – “Estado da arte sobre alfabetização” – faz referências a concepções que historicamente têm embasado o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, procurando explicar como se dá o

processamento da leitura até que ela se torne compreensiva. Abaixo, são apresentados os modelos de processamento da leitura.

São três as concepções que abarcam pesquisas atuais e contribuem para o ensino-aprendizagem da língua escrita: a concepção que considera a escrita apenas como um código para transcrever o discurso, sendo o significado uma propriedade do discurso (modelo *bottom-up* ou ascendente); a concepção que considera o texto e o leitor como parte de um sistema social no qual o significado é produzido (modelo *top-down* ou descendente) e a concepção que se fundamenta em uma posição intermediária entre os extremos apresentados anteriormente, propondo um mecanismo que permite a interação entre o sujeito e o objeto (modelo interativo).

De acordo com o modelo *bottom-up* ou ascendente, a produção do significado pelo autor e a reprodução (captação) do significado pelo leitor são decorrentes da atividade de módulos cognitivos localizados no cérebro. O texto é utilizado para transmitir mensagens entre emissor e receptor, e cabe ao leitor apenas reconhecer os sinais gráficos, transformando-os em discurso. O significado já está dado no texto, devendo ser descoberto. Nesse modelo, é destacado o papel da consciência fonológica como fator cognitivo decisivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita. É o modelo que fundamenta os métodos sintéticos, que partem da análise dos elementos mais simples para os mais complexos da língua. O aluno deve aprender as letras, os fonemas ou as sílabas e depois realizar a síntese, formando “unidades linguísticas” mais complexas e significativas, como palavras, frases, parágrafos e textos. As propostas pedagógicas baseadas nesse modelo defendem que o aluno deve primeiramente discriminar visualmente letras, sílabas e palavras, para depois relacioná-las aos sons, e que a decodificação total das palavras do texto precede a compreensão. Assim, esse modelo destaca a consciência fonológica como fator decisivo no desenvolvimento da leitura e aponta, como explicação para as dificuldades de aprendizagem dessa atividade, os problemas apresentados pelos aprendizes em relação à análise fonológica. (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2013, p. 153-155).

Sendo a leitura uma atividade complexa, não se pode esperar que todos os leitores se utilizem dos mesmos comportamentos e estratégias ao ler um texto. Existem vários tipos de leitura, determinados pelas várias condições de leitura. (MORAIS, 1997, p. 23). Também Kato (1999) argumenta que não é possível tomar uma das estratégias utilizadas pelos leitores e concluir que ela é suficiente para

definir o ato de ler. Com relação ao modelo *bottom-up* ou ascendente, Kato (1985) caracteriza tal concepção de leitura – que privilegia a decodificação e, posteriormente, a compreensão – como estruturalista. Assim, o objetivo central do ensino é levar à automatização (em som) da palavra impressa, o que possibilita maior velocidade na leitura. O bom leitor deve identificar rapidamente as palavras, agrupando-as, e chegar ao significado das palavras, frases e textos. A autora lembra que “O processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. (KATO, 1985, p. 40).

No modelo *top-down* ou descendente, a (re) construção do significado do texto é um processo mental, e o leitor assume papel atuante na busca de significações para o texto, podendo criar significados de acordo com sua interpretação. Nesse modelo, é destacado o papel da consciência sintática e semântica, em detrimento da consciência fonológica, para o desenvolvimento da leitura e da escrita: o leitor não decodifica exatamente letra por letra, e sim utiliza pistas sintático-semânticas e visuais para identificar as palavras dedutivamente. Assim, o ensino é baseado nos elementos de significação da língua: palavras, frases, parágrafos e textos. O aprendiz deve ser capaz de perceber globalmente os elementos significativos do texto para depois perceber as unidades mínimas que o constituem. Autores que defendem esse modelo argumentam que os maus leitores são aqueles que “se perdem” no exercício do decifrado porque, sem o apoio do significado presente no contexto do texto, a memória de curto prazo não consegue processar mais do que um número limitado de informações. (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2013, p. 153-155).

Morais (1997, p. 24) se baseia nas análises de Kato (1985) para falar da concepção descendente, “uma abordagem não linear que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma”. (KATO, 1985, p. 40). Segundo Moraes, essa concepção enquadra-se no modelo construtivista ou cognitivista, tendo Goodman (1987, 1990), Smith (1989) e Foucambert (1989) como seus maiores defensores. De acordo com esses autores, o leitor tem papel ativo na construção do significado, apoiando-se em conhecimentos prévios e na capacidade inferencial para fazer previsões acerca do texto. O leitor eficiente seria aquele que se utiliza de pistas grafofônicas, sintáticas e

semânticas do texto, empregando estratégias de predição, confirmação e integração para chegar ao significado do texto. (MORAIS, 1997, p. 24-26).

Segundo o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos* (2007), as críticas ao modelo *top-down* são abundantes e relacionam-se à metodologia e uso inadequado de evidências, entre outras questões. O documento cita vários estudos que contradizem a ideia dos autores de que palavras de um texto possam ser previstas pelo contexto. Denuncia que, apesar das evidências contrárias, os modelos de Goodman e de Smith ainda desfrutam de popularidade e influência no Brasil. Os primeiros livros de Smith (1971, 1973a, 1973b)⁷ disseminaram o movimento conhecido como *Whole language* em vários países. No Brasil, essas ideias foram difundidas pelo “construtivismo”, sendo assumidas pelos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação. Smith defende que o texto é uma variedade da linguagem humana e deveria ser tão fácil aprender como falar, bastando que as crianças tenham motivação e oportunidade. Goodman e Smith criticam o valor de qualquer programa de alfabetização formal, afirmando que seria suficiente dar aos alunos material escrito que fosse compreensível e interessante para que desenvolvessem a leitura. Os autores do relatório observam que Adams (1990) se dedicou a detalhar as teorias de Smith, desmistificando muitas delas. Suas descobertas permitiram mostrar as limitações do modelo *top-down*. Além disso, as pesquisas da Psicologia Cognitiva ressaltam o papel do conhecimento sintático e semântico para a compreensão, mas sugerem que o reconhecimento de palavras é que explica a diferença entre os maus e os bons leitores. Assim, o relatório critica duramente Goodman e Smith, pois, diferentemente dos defensores do modelo *bottom-up*, que reviram suas teorias, acomodando-as às evidências que foram surgindo, eles não se retrataram e, por meio de seus livros, disseminaram conceitos que não possuem validação científica. Os autores do relatório sugerem o modelo interativo como uma possibilidade de solução para os embates. (BRASIL, 2007a, p. 32-36).

O modelo interativo integra a proposta dos dois modelos anteriores, realizando uma síntese dos enfoques apresentados. Tanto o texto quanto o leitor são fundamentais para o processo de leitura. Desse modo, o processo de

⁷ SMITH, F. **Understanding reading**. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1971. SMITH, F. Decoding: the great fallacy. In: SMITH, F. (Ed.). **Psycholinguistics and reading** (p. 70-83). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1973a. SMITH, F. **Psycholinguistics and reading**. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston, 1973b.

decodificação é tão importante quanto os conhecimentos prévios do leitor. A decodificação passa a envolver a busca pela significação, visando comprovar hipóteses, predições ou inferências. O significado é produzido a partir da interação entre a decodificação e o conhecimento prévio do aprendiz. Tanto os dados sensoriais quanto a atividade mental são relevantes, sendo o significado construído na interação entre texto e leitor. Assim, o significado é descoberto e criado pelo sujeito. Em defesa do modelo interativo pode-se considerar que tanto os processos ascendentes como os descendentes estão presentes na leitura, que pode variar conforme as situações, como, por exemplo, o tipo de texto e os propósitos. (PINHEIRO; GUIMARÃES, 2013, p. 156-157).

Nesse sentido, no início da aprendizagem da leitura, o leitor faz um uso maior da decodificação para chegar ao significado (modelo ascendente). Porém, com o passar do tempo, à medida que a experiência do leitor vai aumentando, as palavras são reconhecidas instantaneamente, a leitura torna-se mais inferencial e o significado do texto é extraído diretamente (modelo descendente). Morais (1997) concorda com Kato (1985, p. 530) quando esta diz que “os dois modelos aparecem como sendo duas possibilidades complementares”. Segundo o autor, o modelo considera como bom leitor aquele que, de acordo com diferentes condições de leitura, faz uso de ambas as estratégias com o objetivo de tornar o texto significativo. (MORAIS, 1997, p. 26-27).

Os autores do relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos* argumentam que o modelo interativo resgata a importância da fonologia e do reconhecimento de palavras, considerando o valor de informações de natureza ortográfica, semântica, sintática e pragmática. O texto destaca que

o processamento das palavras escritas envolve a ativação simultânea de todos esses tipos de informações. Essas informações não são importantes apenas para a interpretação do texto: também contribuem para a identificação das palavras escritas. (BRASIL, 2007a, p. 36).

Os autores lembram que o papel desempenhado por tais informações para o reconhecimento da palavra varia de acordo com a habilidade de leitura, a familiaridade das palavras e a natureza da tarefa. Para eles, os modelos interativos permitem a incorporação da maior parte das evidências relacionadas ao reconhecimento de palavras, superando algumas inconsistências e contradições. Existe um paradigma ou modelo predominante que orienta as pesquisas

contemporâneas acerca da aquisição e do ensino da leitura. Tal modelo, baseado nas propostas interativas de Stanovich (1980), foi desenvolvido, entre outros, por Adams (1990). O pressuposto defende que um processamento paralelo não é inválido, mas reforça a importância do processamento fonológico e da decodificação nos programas de alfabetização. (BRASIL, 2007a, p. 37-38).

Conforme apontado no próprio relatório, a partir da sua primeira divulgação houve, no âmbito do Ministério da Educação, maior abertura para a discussão das questões referentes à alfabetização infantil. Nesse sentido, algumas medidas importantes começaram a ser desenvolvidas, entre elas: apoio financeiro para a organização de um curso de Formação de Professores Alfabetizadores à Distância, com base nos princípios da ciência cognitiva da alfabetização; apoio ao desenvolvimento de um projeto relacionado à fluência de leitura (em fase experimental na data do relatório); avaliação da alfabetização das crianças e apoio para produção e financiamento de materiais de ensino voltados para essa área.

É nesse contexto que se insere a pesquisa aqui apresentada, que pretende verificar se o suporte teórico e empírico dos estudos na perspectiva da Psicologia Cognitiva da linguagem escrita foi considerado na formulação dos materiais destinados à formação dos professores alfabetizadores, em especial do último programa ofertado pelo MEC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

Na seção a seguir, abordam-se mais detalhadamente conhecimentos desenvolvidos pela Psicologia Cognitiva e pela Neuropsicologia.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA NEUROPSICOLOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

2.4.1 Conhecimentos implícitos e explícitos envolvidos na aprendizagem da linguagem escrita

Uma questão importante com relação à aprendizagem da língua refere-se à diferença entre a aprendizagem da linguagem oral e a da linguagem escrita. Enquanto a linguagem oral é biologicamente determinada e desenvolve-se no contato da criança com os falantes de sua língua, a linguagem escrita necessita de aprendizagem intencional e controlada.

A aprendizagem da linguagem escrita requer alto nível de abstração, elaboração e controle. O mesmo não acontece com a aprendizagem da linguagem oral, que pode acontecer por meio de contato frequente e intenso com a oralidade. A linguagem escrita possui caráter arbitrário de representação dos sons em sinais, exigindo do aprendiz um considerável esforço cognitivo e exercitação de capacidades de autocontrole e atenção. (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 127).

Nesse sentido, seria ótimo se a aprendizagem da leitura acontecesse de forma tão suave como a da linguagem oral, porém a quantidade de crianças que aprendem a falar perfeitamente, mas têm dificuldades com a leitura, mostra que a realidade é outra. As dificuldades se dão pelo fato de que a fala é contínua e, para aprender a linguagem escrita, a criança precisa segmentá-la, descobrindo os elementos da fala contínua correspondentes aos elementos discretos da escrita alfabética. (BYRNE, 1995, p. 40-41).

A criança não aprende sozinha esses elementos discretos. Ela precisa de outra pessoa que ensine a ela que os sons de nossa fala são representados pelas letras do alfabeto, incluindo combinações de letras que produzem sons. O princípio alfabético é complexo e exige que o aprendiz saiba que as palavras são representadas por um número limitado de símbolos – as letras – que codificam os fonemas. Compreender o princípio alfabético é uma das tarefas mais difíceis e complicadas que as crianças enfrentam no início da aprendizagem da leitura e da escrita. (SICCHERINO, 2013, p. 47).

Procurando a compreensão da origem dos automatismos, que garante a leitura fluente desde o início da aprendizagem, Gombert (1992) criou um modelo de desenvolvimento metalinguístico. Primeiramente, considerou que as habilidades linguísticas iniciais manifestadas pelas crianças eram de caráter epilinguístico (envolvem comportamentos linguísticos espontâneos) e que desapareceriam com o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas (envolvem reflexão e autocontrole intencional dos tratamentos linguísticos). Revisitando seu modelo, Gombert (2006) considerou as habilidades epilinguísticas como conhecimentos implícitos que não desaparecem com o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas, mas continuam a evoluir, sob a influência de um contexto de escrita. O autor observa que é a evolução dos conhecimentos implícitos que dá origem aos automatismos do leitor hábil. (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 125).

No modelo de Gombert (1992), as capacidades epilinguísticas correspondem aos primeiros comportamentos linguísticos da criança, que possuem caráter espontâneo (conhecimentos implícitos). Iniciam aproximadamente na idade de dois anos e não têm caráter intencional, isto é, a criança é capaz de perceber uma frase mal construída, por exemplo, mas não possui elementos para refletir sobre ela e corrigi-la. Já as capacidades metalinguísticas surgem na idade escolar, sob a influência de incitações externas e demonstram um nível de reflexão sobre as estruturas linguísticas. As capacidades metalinguísticas pedem um tratamento atencional acerca da linguagem, diferindo de comportamentos espontâneos para comportamentos autocontrolados. “Trata-se aqui de uma tarefa linguística formal, que exige, por parte do aprendiz, o desenvolvimento de uma consciência explícita das estruturas linguísticas a serem intencionalmente manipuladas”. (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 126). Dessa forma, “a aprendizagem implícita é um processo pelo qual os comportamentos se adaptam progressivamente às características do meio com o qual o indivíduo interage, sem que exista um conhecimento explícito dessas características” (p. 128). A criança vai progressivamente desenvolvendo conhecimentos possibilitados pelo convívio com o meio em que vive. Esses conhecimentos implícitos podem ser favorecidos pelo meio, envolvendo características estruturais da escrita – quando a criança começa a prestar atenção repetidamente às formas escritas.

As capacidades implícitas se apoiam em capacidades funcionais, como as relacionadas à oralidade e à categorização visual. Esse equipamento funcional pode ser mobilizado para analisar o material linguístico percebido visualmente. As capacidades iniciais vão possibilitar a captação de regularidades essenciais: configurações visuais – regularidades da ortografia de palavras escritas; palavras orais associadas a essas configurações – dimensões fonológica e semântico-lexical da escrita; significações associadas a essa configuração - dimensões morfológica e semântico-lexical da escrita. Quando a criança começa a manipular o material escrito, no início do ensino fundamental, ocorre o ensino formal da linguagem escrita. “Esse ensino não substitui as aprendizagens implícitas. Muito ao contrário, ele multiplicará os efeitos já presentes das aprendizagens implícitas, potencializando-os”. (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 129-130).

Paula e Leme (2010, p. 20) concordam com Gombert (2003) quando ele diz que a aquisição da língua escrita envolve mecanismos de aprendizagem implícita e

explícita, que contribuem de diferentes maneiras. As aprendizagens se iniciam pela via implícita, de acordo com conhecimentos elaborados no plano da linguagem oral, que são transferidos posteriormente para o plano da linguagem escrita. As autoras citam Soares (1998) para lembrar que as práticas de letramento envolvendo o contato informal do aprendiz com a escrita no seu contexto de vida oportunizam aprendizagens implícitas e favorecem a familiaridade, expansão e diversificação do conhecimento linguístico. Para Paula e Leme (2010), quando a criança está inserida em um mundo permeado pela escrita, ao encontrar a mesma palavra repetidas vezes, extrai intuitivamente regularidades em termos de padrões sonoros, ortográficos, semânticos e pragmáticos, mobilizando seu potencial para a aprendizagem da linguagem.

Desse modo, tanto a grafia como a pronúncia de palavras inteiras, relacionadas a seu valor semântico, bem como a elementos sublexicais, como os morfemas, sílabas, sequências de letras/sons com os quais se depara frequentemente podem ser aprendidos dessa maneira. O mesmo pode-se dizer para os elementos supralexicais, como a capacidade de distinguir padrões de organização do discurso típicos da fala e típicos da escrita. (PAULA; LEME, 2010, p. 20).

Paula (2007), no estudo intitulado “Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita”, verificou, entre outras questões, que crianças de 1.^a série – que ainda não haviam recebido instrução explícita – apresentaram conhecimento implícito acerca de morfologia derivacional. A pesquisadora utilizou tarefas específicas para a recuperação de conhecimentos implícitos em turmas de 1.^a, 3.^a, 5.^a e 7.^a séries (ex.: paradigma do intruso: Qual a palavra que combina menos com casal – metal ou tambor?) e outras que envolviam a necessidade de conhecimentos explícitos (ex.: paradigma do intruso com necessidade de utilização de regra: Qual a palavra que não vem de outra palavra, como “reconstruir”, “rever” ou “remar”?). A autora verificou que o conhecimento morfológico já estava presente desde a primeira série, de modo implícito, principalmente com relação a palavras derivadas por sufixação, havendo média de acerto na tarefa acima do nível de acaso na versão implícita da tarefa, mas não na versão explícita.

Para o ensino formal da linguagem escrita, há que considerar o conhecimento implícito que o aprendiz possui, entendendo que ele não é suficiente para que a aprendizagem se efetive. O conhecimento implícito acerca da linguagem escrita é facilitador para a compreensão, por exemplo, das relações entre grafemas

e fonemas, que exigem conhecimento explícito, oportunizado por meio de ensino sistemático. As aprendizagens implícitas precisam do complemento, substituição e atualização de aprendizagens explícitas para a aquisição de uma língua escrita. Com relação à língua portuguesa, na qual a ortografia não é totalmente transparente, regras e irregularidades da língua necessitam ser ensinadas e aprendidas conscientemente pelo aprendiz para que ele as utilize na escrita de maneira adequada. Por isso, nenhum dos dois tipos de aprendizagem deve ser privilegiado, merecendo ser tomados em conta de modo situado, em relação aos objetivos e condições que a cultura cria e sustenta para tornar a educação efetiva. (PAULA; LEME, 2010, p. 20). O posicionamento das autoras está de acordo com Maluf e Gombert (2008, p. 133) quando afirmam que os conhecimentos implícitos e explícitos são complementares e auxiliam no enfrentamento da problemática relacionada à aprendizagem da linguagem escrita.

Os trabalhos aqui apresentados podem contribuir para a formação dos professores, ampliando a visão acerca dos conhecimentos que os estudantes adquirem na convivência com seu meio. Acredita-se que esses conhecimentos podem ser analisados em termos de conhecimentos implícitos e explícitos e que, ao entender as especificidades de cada um deles, os professores podem atuar visando ao avanço da aprendizagem – no caso específico deste trabalho, a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.4.2 Desenvolvimento da linguagem: vocabulário receptivo, vocabulário expressivo e variação linguística

A linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento cognitivo das crianças. É por meio dela que as crianças poderão se comunicar com os outros, expressar seus sentimentos e posteriormente aprender a ler e a escrever.

A linguagem é uma forma de comunicação falada, escrita ou gesticulada, baseada em um sistema de símbolos. Consiste de palavras utilizadas por uma comunidade (vocabulário) e de regras para as variadas combinações (gramática e sintaxe). A linguagem envolve cinco sistemas de regras: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Essas regras são o foco de estudo da Linguística, mas também de outras áreas, como a Pedagogia e a Psicologia, em especial a Psicologia Cognitiva. De modo sintético, a fonologia é o sistema de sons de uma

língua. Inclui os sons usados e suas combinações. A morfologia se refere a unidades de significado envolvidas na formação da palavra. Um morfema é a unidade mínima de significado. Na língua portuguesa, um exemplo de morfema é o prefixo “re”, como nas palavras “reusar”, “reutilizar”. A sintaxe se refere ao modo como as palavras são combinadas na formação de frases e sentenças aceitáveis. A semântica se refere ao significado das palavras e sentenças. Já a pragmática diz respeito ao uso apropriado da linguagem em diferentes contextos. Envolve a compreensão das regras da cultura e o ajuste da linguagem, a adaptação ao contexto. (SANTROCK, 2009, p. 54-55).

Segundo Santrock, a linguagem se desenvolve por meio de bases biológicas e fatores sociais. O autor defende uma visão interacionista, que enfatiza as contribuições biológicas e a experiência no desenvolvimento da linguagem. Para ele, “As crianças são biologicamente preparadas para aprender a linguagem enquanto interagem com seus cuidadores”. (SANTROCK, 2009, p. 57).

Nesse sentido, no livro *Pensamento e linguagem*, Vygotsky traz uma valiosa contribuição acerca de como se desenvolve e processa o pensamento e a linguagem nos seres humanos. Na parte específica, em que trata do surgimento do pensamento e da palavra, afirma que são “um produto e não uma premissa da formação do homem”. (VYGOTSKY, 2001, p. 395).

De acordo com Vygotsky, só no caso dos homens a linguagem tem relação com o intelecto. Além disso, pensamento e linguagem desenvolvem-se em uma relação de interdependência e,

[...] no estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (VYGOTSKY, 2001, p. 396).

Assim, podemos dizer que a linguagem influencia o desenvolvimento do pensamento, e este o desenvolvimento da linguagem.

Para Vygotsky (2001, p. 398), o significado da palavra é essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, já que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra”. Para ele, o significado da palavra é um fenômeno do

pensamento, está relacionado a ele e nele materializado. Não há pensamento discursivo que não seja alicerçado pelo significado das palavras.

Com relação aos estudos que desenvolveu acerca da teoria do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2001, p. 399) lembra que o mais importante é a descoberta de que "os significados das palavras se desenvolvem", sofrendo associações relacionadas a mudanças quantitativas e externas. Afirma, ainda, que o significado da palavra é inconstante e vai se modificando durante o processo de desenvolvimento da criança e nos diferentes modos de funcionamento do pensamento. Por isso, "a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento". (VYGOTSKY, 2001, p. 409). Nesse sentido, Vygotsky observa que a linguagem não expressa um pensamento pronto: "ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica". (VYGOTSKY, 2001, p. 412). Destaca, portanto, a importância do pensamento e da linguagem "[...] para a compreensão da natureza da consciência humana". (2001, p. 485).

Nesse contexto, que envolve o desenvolvimento do pensamento associado ao da linguagem considerando-se o convívio social, pode-se analisar a questão do desenvolvimento do vocabulário. Na pesquisa de Farkas (2001)⁸, citado por Santrock (2009, p. 57), crianças de três anos de idade vivendo em condições de pobreza mostraram deficiência de vocabulário, comparadas às crianças de famílias de classe média. Essa deficiência estava presente quando entraram na escola, aos seis anos. Assim, a aprendizagem do vocabulário está intimamente relacionada com a competência de compreensão tanto na oralidade quanto na escrita. Pesquisadores têm se dedicado a estudar a questão da aprendizagem do vocabulário receptivo e expressivo e sua influência para a comunicação e compreensão.

Segundo Capovilla, Negrão e Damásio (2011), o conceito de vocabulário receptivo pode ser compreendido a partir do sistema taxonômico de Capovilla. Para eles, "vocabulário receptivo equivale à habilidade de compreender itens lexicais". (2011, p. 5). Os itens lexicais podem ser do sistema linguístico primário – palavras faladas ou sinais emitidos (recebidas pela via auditiva, visual ou tátil) – ou secundário – palavras escritas ou sinais escritos (recebidos pela via visual ou tátil). Conforme os autores, quanto maior for o vocabulário receptivo, maior será a

⁸ Psychological Medicine, v. 36, 2006. FARKAS. G. Poverty and children's vocabular development. Manuscrito não publicado. Pennsylvania State University, 2001.

habilidade do receptor em compreender a linguagem falada, escrita ou de sinais. Já o vocabulário expressivo equivale “à habilidade de produzir itens lexicais”. (2011, p. 5). Os itens lexicais podem ser do sistema linguístico primário – palavras faladas podem ser produzidas ou articuladas produzindo padrões sonoros e/ou visuais – ou do sistema linguístico secundário – palavras escritas podem ser produzidas ou articuladas produzindo padrões visuais (letras do alfabeto manuscritas) ou táteis (pontos de escrita braile). Quanto maior for o vocabulário expressivo, maior será a habilidade do receptor em se fazer compreender. Os autores defendem que a avaliação precoce do desenvolvimento da compreensão da fala e da produção da fala é de vital importância para a detecção de atrasos e distúrbios de linguagem e para a intervenção precoce, aproveitando-se a plasticidade neural para maximizar a eficácia. Sugerem a utilização de testes para avaliar o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo de crianças de 18 meses a 5 anos de idade. (2011, p. 7).

Outra questão fundamental com relação à linguagem oral e escrita a ser considerada se refere à variação linguística. Começou a fazer parte dos temas relacionados ao ensino da língua portuguesa a partir da democratização do ensino, que resultou em mudanças na forma tradicional.

Soares (2007, p. 100) discute as razões que provocaram mudanças no ensino tradicional, explicando que o direito à escolarização pelas camadas populares trouxe para a escola padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles das classes dominantes, com que a escola estava acostumada. Por isso, criou-se uma distância entre o discurso da escola e o dos alunos, o que gerou um conflito cultural e linguístico. A partir desse conflito, estudos linguísticos sobre alfabetização, partindo do pressuposto de que há relação entre língua e estratificação social, passaram a descrever dialetos de comunidades de fala, correlacionando-os com o nível socioeconômico e contrastando-os com a língua escrita, para procurar explicações relativas às dificuldades no processo de aprendizagem enfrentadas por falantes que não pertenciam às classes dominantes. Segundo Soares (2007, p. 80), são estudos sociolinguísticos de ordem estrutural, que procuram descrever as gramáticas de dialeto não padrão em confronto com a gramática da língua escrita.

A Psicologia também tem pesquisado a variação linguística e sua influência na aprendizagem da linguagem escrita. Barrera e Maluf (2004) realizaram um estudo

com 65 alunos de três classes da primeira série de uma escola pública, com o objetivo de investigar a influência da variação linguística sobre a aquisição da linguagem escrita. Para avaliar o nível de variação linguística das crianças, foi aplicado um teste no início do ano escolar. Para avaliar os níveis de leitura e de escrita, foram aplicadas provas no início e no final do ano escolar. A análise dos resultados demonstrou correlação negativa significativa entre os níveis iniciais de variação linguística e o desempenho final em leitura. A utilização da linguagem não padrão pelos alunos pode dificultar o processo de alfabetização se isso não for adequadamente trabalhado pelos professores.

As autoras sugerem a efetiva difusão dos conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos nos cursos de formação de professores alfabetizadores. Esses estudos são importantes, levando-se em consideração que a distância entre a linguagem culta veiculada pela escola e a linguagem das camadas populares, associada ao conflito decorrente da desvalorização dos padrões linguísticos diferentes, pode ser uma das causas do fracasso escolar das crianças das camadas populares. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 36).

Barrera e Maluf citam estudos da Sociolinguística, ramo da Linguística que estuda as relações entre linguagem e sociedade. Esses estudos tratam da variação geográfica ou regional, da variação social e da variação estilística. A variação geográfica ou regional compreende as diferenças lexicais (de vocabulário), fonológicas (de pronúncia ou sotaque) e (ou) sintáticas (de construção gramatical das frases) observadas nos falantes de uma mesma língua em diferentes regiões geográficas. A variação social se refere às diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais. Os critérios podem envolver: classe social, grau de instrução, sexo, etnia, profissão, entre outros. Quando o critério é a posição social e (ou) o grau de instrução, a oposição se dá entre a linguagem culta (padrão) e a linguagem popular. Já a variação estilística diz respeito às diferenças na fala de um mesmo indivíduo, que a adapta de acordo com a situação social em que ele está envolvido: pode utilizar uma linguagem mais culta ou mais popular. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 36).

É difícil estabelecer uma distinção clara entre linguagem padrão e linguagem popular, pois elementos de uma são assimilados pela outra. A linguagem escrita é que acaba atuando como um fator de unificação linguística, já que modificações gramaticais e ortográficas são mais lentas do que as transformações na fala. A

língua padrão é quase sempre relacionada à escrita. É a linguagem utilizada pelo grupo social dominante. A estigmatização da linguagem popular como “incorreta” é decorrente do *status* inferior que seus falantes ocupam na sociedade. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 37).

A gramática tradicional é a normativo-descritiva e está associada à elite literária, aristocrática e burguesa, sendo historicamente o modelo a ser reproduzido pela escola. A linguística moderna rompe com a tradição normativa, propondo a prevalência do falado sobre o escrito e a igualdade de valor entre todas as línguas. Dessa forma, há uma separação entre a gramática normativa e a gramática descritiva, que passa a ser considerada o centro da Linguística. A Linguística moderna considera incorreto classificar as variedades linguísticas com base em critérios de “inferioridade” ou “superioridade”. A Sociolinguística afirma que as diferentes formas de linguagem são decorrentes de um processo natural, que visa atender às diferentes situações comunicativas. Porém, não se pode negar que a língua padrão é a que desfruta de prestígio social e que é função da escola ensiná-la a todos os alunos, possibilitando-lhes os benefícios da educação formal. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 37-38).

Com relação à variação linguística e ao fracasso escolar, os conhecimentos acerca da variação linguística produzidos pela Sociolinguística têm contribuído para desmistificar a “deficiência linguística” de crianças das classes populares, propondo a ideia de “diferenças linguísticas”. Na escola, a desqualificação da linguagem do aluno pode se dar em dois níveis: no nível oral, por bloqueio da expressão oral resultante de correções inadequadas realizadas por professores, e no nível da escrita, pelo impedimento de que o aluno, no início da alfabetização, escreva foneticamente de acordo com a variedade linguística que utiliza. Outra questão é referente a um distanciamento entre a linguagem do professor e a do aluno, que causa conflito nas interações verbais. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 38-39).

A questão da variação linguística possibilita a reflexão acerca de um caso relatado por uma professora durante o curso de formação Pró-Letramento. A referida professora pediu aos alunos que desenhassem uma “árvore”. Circulando pela sala, percebeu que um aluno novo na escola, vindo do espaço rural, estava muito nervoso e não fazia nada na folha. Então ela repetiu a ordem. O aluno suava nas mãozinhas e não atendia ao pedido. A professora imediatamente pensou que ele deveria ter um sério distúrbio de compreensão, mas procurou dar a ordem novamente, mostrando

as árvores pela janela. Nesse momento, o aluno disse entusiasmado: “Ah! arve” e passou a desenhá-la sem dificuldade. Essa história ilustra como a fala do professor pode afetar as relações em sala quando sua variante linguística, mais próxima à da língua padrão, é ininteligível para os alunos. Nesse caso, a sensibilidade do professor acerca das “diferenças linguísticas” poderá fazer toda a diferença, e ele poderá atuar diminuindo a distância, conversando com os alunos sobre essas diferenças. Na história em questão, uma sugestão seria refletir sobre as diferentes formas de dizer: “árvore”, “arve”, “arvre” e mostrar a forma escrita, para que as crianças possam compreender as diferenças e aprender o vocabulário padrão.

Levando-se em consideração o ponto de vista linguístico e cognitivo, uma grande distância entre a variedade linguística não padrão e o sistema ortográfico a ser aprendido dificulta o acesso à escrita ortograficamente correta. Para se alfabetizar, inicialmente a criança deve construir a hipótese de uma correspondência biunívoca entre letras e sons. No decorrer do processo de alfabetização, essa hipótese é reformulada, englobando as irregularidades da língua. Nesse sentido, a proposta das Diretrizes Curriculares para a Educação Nacional está de acordo com pesquisas recentes, na medida em que enfatiza a importância de se considerarem as variedades linguísticas faladas pelos alunos, sem discriminá-los. Cabe à escola ensinar a norma culta, acrescentando essa modalidade à fala do aluno, para que ele possa utilizá-la como meio de acesso aos bens culturais e à participação política, produzindo discursos adequados a diferentes contextos sociais. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 39).

Os professores do ensino fundamental devem ter mais acesso aos conhecimentos fornecidos pela Linguística e pela Sociolinguística: precisam assimilar e utilizar, na prática pedagógica, a compreensão de que diferença linguística não significa deficiência, não estigmatizando formas de linguagem não padrão. A sugestão é que a língua padrão seja ensinada pela escola como outra forma de linguagem (bidialetismo) que o aluno deve dominar. É importante a compreensão de que não há critérios científicos que possam justificar a classificação da linguagem em “certa” ou “errada”, sendo essa classificação expressão de preconceito de origem social. Também é importante a compreensão de que a linguagem escrita não é superior ou mais correta que a linguagem oral, e o professor alfabetizador deve conhecer a realidade linguística dos alunos, para que possa

trabalhar com as especificidades fonológicas, morfossintáticas e semânticas das variedades utilizadas por eles. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 45).

Diante do exposto, é essencial analisar como as discussões acerca do desenvolvimento da linguagem, considerando o vocabulário receptivo, o expressivo, a variação linguística e a correspondente implicação para a aprendizagem da leitura e da escrita, têm sido incorporadas pelos programas de formação docente, em especial o programa PNAIC, foco desta pesquisa.

2.4.3 Habilidades cognitivas e linguísticas e o processo de alfabetização

Estudos da Psicologia Cognitiva e da Neuropsicologia têm evidenciado a importância, para a aprendizagem, das habilidades de planejamento, monitoramento e controle e das funções executivas, respectivamente.

Com relação à Psicologia Cognitiva, na década de 80 foram intensificadas pesquisas objetivando entender os processos cognitivos da aprendizagem. Termos como metacognição, metalinguagem e habilidades metalinguísticas foram amplamente divulgados pela literatura especializada e começaram a fazer parte dos estudos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. O termo metacognição foi cunhado por Flavell (1979), discípulo de Piaget. O conceito diz respeito à existência de um conjunto de competências que só se pode explicar levando-se em consideração algum mecanismo intrapsicológico que permite a consciência de conhecimentos que manejamos e de processos mentais empregados para gerir esses conhecimentos. A esse mecanismo dá-se o nome de metacognição, que é “a consciência da própria cognição”. (GUIMARÃES; STOLTZ; BOSSE, 2008, p. 21).

É possível sintetizar estudos sobre metacognição utilizando duas dimensões distintas e não excludentes: o conhecimento do sujeito acerca de seus processos cognitivos e a regulação e controle desses processos. Com relação à dimensão reguladora da metacognição, o indivíduo passa por três momentos: antes (planejamento), durante (controle) e depois (avaliação). Para os autores, essa dimensão é interessante para o contexto educacional, pois quando a criança aprende a controlar os próprios mecanismos é que se capacita para “aprender a aprender”. (MADRUGA; LA CASA, 1995). Essas duas categorias do conhecimento metacognitivo são associadas, respectivamente, às reflexões sobre o próprio saber e ao controle desse conhecimento. Quanto à segunda dimensão, a reguladora,

quando aplicada à prática da leitura, pode também ser definida como “o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor”. (KATO, 1999, p. 102).

Já o termo metalinguagem refere-se à cognição acerca da linguagem, fazendo parte de discussões linguísticas e psicolinguísticas. (DINIZ, 2008, p. 18). Assim, pode-se dizer que a Linguística se preocupa com aspectos ligados à análise e descrição da língua, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, por exemplo, sendo a linguagem o objeto de estudo. Já a Psicolinguística preocupa-se também com a atividade cognitiva, que pode ser exercida pelo sujeito sobre a linguagem e com o seu controle intencional. (GOMBERT, 1992). É nesse viés que surgem os estudos relacionados ao papel das habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização.

Habilidades metalinguísticas referem-se à capacidade do indivíduo de tratar a linguagem como objeto de análise e reflexão e à capacidade de controlar e planejar seus próprios processos linguísticos. (YAVAS, 1988; DEMONT, 1997). Essas habilidades podem ser desenvolvidas por meio de atividades que levem à reflexão sobre a língua.

De acordo com Guimarães (2008, p. 61-62), *habilidades metalinguísticas* é uma expressão “guarda-chuva”, pois engloba várias capacidades, como habilidades para segmentar a linguagem em palavras, sílabas e fonemas; para identificar os signos linguísticos, diferenciando significante e significado; para perceber e identificar sons em palavras diferentes e para apreciar a coerência sintática e semântica dos enunciados, entre outras. A autora destaca a necessidade de relativo grau de desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização.

Morais (2012) também compartilha a opinião de que as habilidades metalinguísticas são necessárias à alfabetização. Em seu livro *Sistema de escrita alfabética: como eu ensino*, faz mais referências à consciência fonológica, porém coloca:

[...] é preciso lembrar que as habilidades humanas de reflexão metalinguística cobrem um amplo leque. Além de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras (consciência metafonológica), podemos refletir sobre os morfemas das palavras (consciência metamorfológica), sobre a adequação sintática de enunciados (consciência metassintática), sobre a adequação dos textos (consciência metatextual) ou sobre as intenções dos usuários da língua (consciência metapragmática). Em todos esses âmbitos, os aprendizes podem fazer reflexões metalinguísticas, sem

usar os termos da gramática pedagógica tradicional que a escola os obriga a memorizar. (MORAIS, 2012, p. 84, nota de rodapé).

As habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e da escrita envolvem o desenvolvimento de diferentes formas de consciência, entre elas a consciência fonológica, a consciência morfológica, a consciência sintática, a consciência semântica e a consciência textual. Para Mota (2009a, p. 15), estudos têm demonstrado que o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas pode melhorar o desempenho das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita.

A necessidade de desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para o processo de alfabetização também é descrita por Spinillo (2013). Para a autora, a aprendizagem da leitura envolve duas instâncias complementares e indissociáveis: a decodificação e a compreensão, que exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades metalinguísticas.

Tendo como referência as relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita, Barbosa (2008, p. 10) pesquisou a atuação de professores durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A pesquisadora verificou, na prática das professoras, a grande importância dada ao aspecto fonológico da linguagem, em detrimento de outros aspectos (demais habilidades metalinguísticas). Por isso, sugere que se repensem os currículos e conteúdos ofertados nos cursos de formação inicial dos professores alfabetizadores, bem como as capacitações destinadas à formação continuada desses professores, de forma a incluir conhecimentos relativos às citadas habilidades.

Nesse sentido, podemos buscar em outros países exemplos de materiais produzidos para a formação continuada de professores alfabetizadores que procuram contemplar as habilidades metalinguísticas para a alfabetização. É o caso do Programa Nacional do Ensino do Português⁹, ofertado pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal. O Programa conta com 10 cadernos de formação, com os seguintes títulos: “As implicações das TIC no ensino da língua”; O conhecimento da língua: “Desenvolver a consciência lexical”, “Percurso de desenvolvimento”, “Desenvolver a consciência fonológica” e “Desenvolver a

⁹ O Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/07 e concluído no ano letivo de 2009/2010, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no 1.º ciclo do ensino básico, particularmente nos níveis de compreensão da leitura e de expressão oral e escrita, através de uma articulação estreita entre os agrupamentos de escolas e os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores. (PORTUGAL, 2014).

consciência linguística”; O ensino da escrita: “Dimensões gráfica e ortográfica” e “A dimensão textual”; O ensino da leitura: “A decifração”; “A compreensão de textos” e “A avaliação”. Além da consciência fonológica, podemos inferir que os professores alfabetizadores de Portugal recebem formação explícita acerca do desenvolvimento das demais habilidades metalinguísticas para a alfabetização, necessidade apontada por Barbosa (2008). A seguir, apresentaremos um estudo que analisou 30 anos de pesquisas brasileiras abordando as habilidades metalinguísticas.

Maluf, Zanella e Pagnez (2006) realizaram um levantamento de pesquisas com falantes do português brasileiro acerca da relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aquisição da linguagem escrita. Os resultados mostraram, de 1987 a 2005, 157 estudos, com aumento de frequência durante o período. Os mais encontrados foram os referentes à consciência fonológica. As autoras colocam que dissertações e teses foram mais numerosas do que artigos publicados, sugerindo mais divulgação das pesquisas.

Segundo as autoras, nos últimos 30 anos, houve um significativo avanço nos conhecimentos a respeito das relações entre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da linguagem escrita, com estudos realizados em diferentes línguas. As pesquisas mais frequentes são relacionadas à habilidade de identificar os componentes fonológicos (unidades linguísticas sonoras) e de manipulá-los de modo intencional (domínio metafonológico). Essas habilidades são importantes, sobretudo no início da aprendizagem da linguagem escrita em línguas alfabéticas. (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 69).

As conclusões do estudo mostram que a consciência fonológica é a mais estudada no país, estando presente em 70,8% das teses/dissertações e em 77,3% dos artigos. Aspectos como a Morfologia, que vem sendo estudada em outros países, não encontram a mesma atenção no Brasil, estando presentes em apenas 4,4% das dissertações e teses e em 4,5% dos artigos publicados. As autoras concluem que a construção de conhecimentos sobre a relação entre a aquisição da linguagem escrita e habilidades metalinguísticas é uma área de estudos em expansão no país, sendo apoiada em pesquisas que levam em consideração as especificidades do português brasileiro. (MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006, p. 78).

Portanto, podemos inferir que os professores brasileiros têm maior acesso às questões acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, em detrimento das demais habilidades metalinguísticas, que estão sendo pesquisadas no contexto

do português do Brasil e ainda não recebem ampla divulgação, corroborando os resultados da pesquisa de Barbosa (2008).

Da mesma forma que estudos relacionados à Psicologia Cognitiva destacam várias habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem, estudos relacionados à Neuropsicologia Cognitiva têm destacado habilidades cognitivas, como a memória, a atenção e as funções executivas que controlam e regulam as capacidades cognitivas mais básicas.

As publicações que tratam da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem trazem os dois conceitos: metacognição e funções executivas, que se referem a capacidades mentais semelhantes. Assim, para a Psicologia Cognitiva, a partir da abordagem do processamento da informação, o conceito é o da metacognição. Já na abordagem da Neuropsicologia, são as funções executivas que designam a capacidade de gerenciamento dos recursos cognitivos. (CORSO et al., 2013, p. 1).

Segundo Jurado e Rosselli (2007), foi na década de 80 que Lezak associou às funções executivas a dimensão do comportamento humano, mediante quatro componentes (formação de objetivos; planejamento, realização do plano direcionado ao objetivo e desempenho eficaz). As funções executivas organizam as capacidades perceptivas, mnésicas e práxicas dentro de determinado contexto. A finalidade seria eleger um objetivo; decidir o início da proposta; planejar etapas de execução; monitorar essas etapas levando em consideração o modelo proposto; modificar o modelo quando necessário e avaliar o resultado final. (CYPEL, 2006).

Uma questão que deve ser destacada, ao se tratar de funções executivas, é o enfoque dado ao processamento cognitivo, relacionado às decisões pessoais e interações sociais. Assim, as funções executivas abrangem também o comportamento pessoal e social dos indivíduos. (LEZAK; HOWIESON; LORING, 2004). Embora ambos os conceitos, o de metacognição e o de funções executivas, apresentem muitas semelhanças, o de funções executivas extrapola o domínio estritamente cognitivo, abrangendo também o afetivo ou emocional do comportamento e da cognição, ainda que a metacognição, em uma conceituação mais abrangente, contemple também o conhecimento do sujeito sobre fenômenos psicológicos. (CORSO et al., 2013, p. 26).

Com relação ao aprendizado escolar, tratando-se de uma aquisição complexa, que necessita da participação concomitante e simultânea de um conjunto

de sistemas funcionais neuropsicológicos para se atingir o objetivo planejado, incluindo-se as funções executivas, é importante que um profissional apto, vinculado à criança, saiba como se processa esse aprendizado para que possa determinar se há desvios relacionados. Nesse caso, a avaliação precisa ser abrangente, contemplando aspectos como os pedagógicos, neuropsicológicos, neurológicos, fonoaudiológicos, entre outros, buscando-se a melhor opção terapêutica. (CYPEL, 2006, p. 375).

O conhecimento sobre o assunto é importante, pois as pesquisas têm demonstrado que muitas crianças encontram-se atrasadas com relação ao desenvolvimento de suas funções executivas e que essas funções podem e devem ser melhoradas, considerando-se o amadurecimento do córtex pré-frontal.

A existência de uma correlação entre funções executivas e desempenho escolar tem evidenciado que intervenções para a promoção do desenvolvimento das funções executivas têm impacto sobre esse desempenho. As crianças com melhores habilidades executivas são mais hábeis em focalizar a atenção, inibir comportamentos inadequados, manipular informações mentalmente na realização de cálculos e na compreensão de uma leitura, podendo organizar melhor materiais e ideias, e planejar com mais eficiência trabalhos e deveres escolares. (SEABRA et al., 2014, p. 181-182). Porém, estudos da Neuropsicologia referentes às dificuldades de compreensão leitora também têm encontrado déficits em processamentos cognitivos relacionados às funções metacognitivas e executivas. (POWELL; VOELLER, 2004).

Uma das dificuldades ligadas ao aprendizado da leitura – e também da escrita – envolve o processamento fonológico. São três os tipos mais relacionados às habilidades de leitura e de escrita – o acesso ao léxico mental, também associado à sigla RAM – nomeação automatizada rápida (habilidade de obter acesso fácil e rápido à informação fonológica armazenada na memória de longo prazo); a memória de trabalho fonológica (habilidade de representar mentalmente características fonológicas da linguagem) e a consciência fonológica (habilidade de discriminar segmentos da fala). (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2002, p. 81).

Com relação à leitura, Puliezi e Maluf (2012, p. 213) investigaram as relações entre consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação e a aquisição inicial da leitura. O estudo foi realizado com 28 crianças do 1.º ano. A idade média no grupo era de 6 anos e 7 meses. Todos já haviam

começado a ler e a escrever. Foram aplicadas tarefas individuais de leitura de palavras, identificação de rima e fonema inicial, segmentação de palavras em sílabas, repetição de dígitos, repetição de pseudopalavras e nomeação de figuras.

Os resultados mostraram que os bons leitores obtiveram escores superiores em consciência fonológica e velocidade de nomeação. Com relação à memória de trabalho fonológica, a diferença não foi significativa. A conclusão foi a de que o desempenho na leitura inicial está associado com as três habilidades de processamento avaliadas: consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e velocidade de nomeação. Os resultados contribuem para o avanço na compreensão dos processos que influenciam a aquisição inicial da linguagem escrita. (PULIEZI; MALUF, 2012).

Com relação à escrita, Mesquita (2012) pesquisou a influência das habilidades de processamento fonológico (consciência fonológica, memória de trabalho fonológica e nomeação automatizada rápida) no desenvolvimento da complexidade narrativa. Para isso, comparou o nível da estrutura narrativa presente na escrita das crianças no 3.º ano com as habilidades fonológicas, as de leitura e as de escrita. Os resultados demonstraram que as crianças que produziram narrativas mais elaboradas apresentaram maior sofisticação quanto às habilidades de consciência fonológica, especialmente no que se refere à consciência da palavra e à rima, como também maior fluência e precisão de escrita. Os dados sugerem que o nível da consciência da palavra, associado ao desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente em nível fonêmico, é relevante para o aumento da complexidade narrativa.

Procurou-se investigar também o desenvolvimento de três alunos com transtorno da leitura e da expressão escrita que faziam parte desse grupo-turma e que estavam em terapia fonoaudiológica desde o 1.º ano do ensino fundamental. Percebeu-se que essas crianças escreviam narrativas com a mesma complexidade que seu grupo-turma. Os resultados indicaram que a detecção e o início precoce do processo terapêutico favoreceram o desenvolvimento da consciência metatextual de forma compensatória, e as crianças com transtorno da leitura e da expressão escrita se tornaram capazes de estruturar uma narrativa coerente.

Pesquisas como as de Puliezi e Maluf (2012) e Mesquita (2012) possibilitam perceber as relações existentes entre os estudos relacionados à Psicologia Cognitiva e à Neuropsicologia Cognitiva. A implicação das capacidades

metacognitivas e executivas, respectivamente, para o processo de aprendizagem parece ser uma realidade incontestável desde os níveis escolares mais iniciais. A compreensão a partir da leitura de textos, por exemplo, é garantida por recursos atencionais e de memória e por estratégias de organização e realização de raciocínios. “[...] compreender essas capacidades mentais, descritas tanto pela Psicologia Cognitiva como pela Neuropsicologia, é indispensável à prática escolar e aos profissionais que se ocupam do aprender, em uma perspectiva preventiva ou terapêutica”. (CORSO et al., 2013, p. 27).

A seguir, serão caracterizadas com mais profundidade as habilidades linguísticas anteriormente citadas (consciência fonológica, consciência morfológica, consciência sintática/morfossintática, consciência lexical e semântica e consciência textual), o respectivo papel para a aprendizagem da leitura e da escrita e também as pesquisas desenvolvidas, incluindo as realizadas no contexto do português do Brasil.

2.4.4 Consciência fonológica

A consciência fonológica refere-se à habilidade de refletir acerca dos sons que compõem a fala. (CARDOSO-MARTINS, 1995, p. 7). O termo consciência fonológica tem sido utilizado em relação à consciência geral dos segmentos da fala (rimas, aliterações, sílabas e fonemas), enquanto o termo consciência fonêmica tem sido empregado em relação à consciência específica de fonemas.

Como afirmam Bryant e Goswami (1987), a descoberta de uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita é “um dos grandes sucessos da psicologia moderna”. Com efeito, evidências de uma relação estreita entre a consciência fonológica e a alfabetização foram encontradas em diversas ortografias alfabéticas, inclusive no português do Brasil. Inicialmente, muitas pesquisas apontaram um papel causal e preditivo entre consciência fonológica e aquisição da escrita. Algumas evidências sinalizaram o desenvolvimento em consciência fonológica como processo anterior à aquisição da linguagem escrita.

Gough, Larson e Yopp (1995) pesquisaram a estrutura da consciência fonológica. Questionaram a ideia inicial de que a consciência fonológica é um elemento que a criança tem ou não tem, isto é, ao focalizar uma palavra, ela prestaria atenção ao seu significado ou à sua estrutura, conseguindo realizar as

tarefas que lhe fossem apresentadas. Descobriram que prestar atenção à estrutura da palavra requer o desenvolvimento de habilidades de diferentes naturezas. Uma mesma criança pode realizar sem dificuldade um tipo de tarefa relacionada à consciência fonológica e não conseguir realizar outras, pois cada tarefa possui exigências cognitivas próprias. A consciência fonológica compreende uma estrutura hierárquica: inicia com a consciência de unidades fonológicas globais até chegar aos segmentos fonêmicos da fala. A detecção de rimas, a identificação de fonemas iniciais e a subtração de fonemas corresponderiam a tarefas de natureza diferente, em uma escala de avaliação da consciência fonológica. (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995, p. 33). Assim, as diferentes habilidades em consciência fonológica não poderiam ser consideradas como causais e preditivas para a aquisição da linguagem escrita.

Uma abordagem teórica bastante aceita e difundida atualmente sobre a relação entre a consciência fonológica e a alfabetização adota uma perspectiva “interativa”, que sustenta a existência de uma influência mútua entre ambos os fatores. (CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; BERTELSON et al., 1985; ALÉGRIA; LEYBAERT; MOUSTY, 1997; DEMONT, 1997; PERFETTI et al., 1987, BYRNE, 1995, entre outros). Desse modo, Bertelson et al. (1985) defendem que a conexão entre consciência fonológica e aquisição da leitura não é causal, e sim bilateral. Logo, a consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura e da ortografia, e o desenvolvimento de habilidades de leitura contribui para o desenvolvimento fonológico. Alguns autores que sustentam essa relação discorrem acerca da importância da conscientização pelo aprendiz da estrutura fonêmica da fala.

Primeiramente, o leitor iniciante precisa tomar consciência da estrutura fonêmica da linguagem. Essa tomada de consciência possibilita a relação entre fonemas e grafemas, sendo esse o papel central da consciência fonêmica para a aprendizagem da leitura. Estudos atestam que a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura desenvolvem-se em interação (a consciência fonêmica contribui para a aprendizagem da leitura e esta contribui para o desenvolvimento da consciência fonêmica).

Uma pesquisa longitudinal teve como objetivo analisar a maneira pela qual se pode combinar consciência fonêmica, consciência sintática e aprendizagem da leitura. Durante o estudo, 23 crianças foram acompanhadas por quatro anos – do

último ano da escola maternal até os dois primeiros anos de aprendizagem da leitura. Por meio de avaliação de aptidões, as crianças foram divididas em dois grupos: presumidamente futuros bons leitores e futuros maus leitores. Os escores obtidos por meio da aplicação de provas foram submetidos a análises estatísticas. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos, porém algumas crianças do grupo de “maus leitores” parecem ter se beneficiado da aprendizagem da leitura, avançando em seus conhecimentos. Esses resultados demonstraram que o acesso à leitura e à escrita desencadeiam progressivamente aspectos da consciência fonológica e que a identificação e a manipulação de sílabas são realizadas anteriormente à identificação e manipulação de fonemas. (DEMONT, 1997, p. 189-201).

Alégria, Leybaert e Mousty (1997, p. 117-124) também observam que a tomada de consciência de que a fala possui uma estrutura fonêmica é essencial para a aprendizagem da leitura. Essa estrutura viabiliza a utilização de um sistema gerativo que possibilita a conversão da ortografia em fonologia, permitindo a leitura de palavras novas. Os autores defendem a decodificação fonológica para a aprendizagem da leitura. Para eles, a decodificação fonológica contribui para a criação da representação ortográfica das palavras, que permite o acesso direto à leitura. Os autores lembram que a análise fonêmica é uma competência elaborada pelo interpretador fonológico no decorrer da aquisição da leitura, não sendo passível de instrução anterior.

Perfetti et al. (1987, p. 283) defendem a contribuição da consciência fonológica e fonêmica para a aprendizagem da leitura. Os pesquisadores avaliaram a contribuição de tarefas de consciência fonêmica para aquisição da leitura em crianças de 1.^a série. Chegaram à conclusão de que tarefas relacionadas à habilidade de isolar um fonema, de identificar um som inicial em uma palavra ouvida e de subtrair fonemas de palavras foram as melhores preditoras da aquisição em leitura.

A consciência fonêmica é a consciência da natureza psicologicamente segmentada da fala, sendo a segmentação um aspecto da consciência fonêmica e a invariância outro (identidade dos fonemas em diferentes palavras, como em RUA e MAR). A segmentação da fala exige tomar consciência dos componentes que estão no nível do pensamento. De início, a criança associa as palavras ao seu significado: classifica-as em um nível semântico, tendo dificuldades de pensar nas palavras

como correntes de som. Por isso, antes de serem alfabetizadas, as crianças não têm compreensão clara de como a fala é organizada. O desenvolvimento da habilidade de decodificação na leitura e codificação na escrita depende de uma combinação de consciência fonêmica e correspondência entre letras e sons, e nenhum dos dois é suficiente por si mesmo. Sugere-se que um treinamento em consciência fonêmica deva ocorrer já na pré-escola, evitando-se o perigo de um começo pobre que leve a uma deteriorização progressiva das habilidades de leitura e de escrita. (BYRNE, 1995, p. 39-65).

No contexto do português brasileiro, algumas pesquisas têm demonstrado a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da língua escrita, possibilitando a compreensão de diferentes aspectos relacionados. Nesse sentido, Maluf e Barrera (1997) estudaram a relação entre consciência fonológica e aquisição da linguagem escrita a partir de uma perspectiva psicogenética. A pesquisa foi realizada com um grupo de 55 pré-escolares de 4 a 6 anos. A análise dos resultados demonstrou correlação significativa entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da linguagem escrita, sobretudo nas crianças de 5 e 6 anos. A conclusão é que alguns níveis de consciência fonológica parecem preceder a aquisição da linguagem escrita. A influência do realismo nominal no desenvolvimento da consciência fonológica, bem como dos diferentes níveis de análise fonológica da palavra (segmentação silábica e fonêmica; percepção de rimas e aliterações), também foram aspectos pesquisados. A análise dos dados sugeriu uma evolução psicogenética com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica, corroborando a hipótese de Gough, Larson e Yopp (1995) acerca da existência de níveis de capacidade metalinguística, com diferentes graus de complexidade. A análise confirmou a presença do realismo nominal no pensamento das crianças pesquisadas, sobretudo nas mais jovens. Os resultados indicaram que o declínio do pensamento realista nominal está relacionado com o aumento da idade e com o desenvolvimento da consciência fonológica.

As pesquisadoras destacam a importância da realização de atividades pedagógicas que favoreçam a tomada de consciência da palavra enquanto significante, tendo relação arbitrária com o significado. Colocam que, apesar de a ênfase na análise fonológica ser uma contribuição pedagógica derivada de um enfoque associacionista da Psicologia, de forma global já superado, esse aspecto é de grande utilidade em termos do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita.

Sugerem a retomada, ressignificando e integrando em uma proposta pedagógica mais abrangente, levando em conta as contribuições mais recentes da Psicologia Genética e da Linguística. Defendem a realização de atividades pedagógicas que levem à promoção da consciência fonológica (diferenciação entre significados e significantes, e atenção aos aspectos sonoros dos últimos) e possibilitem a compreensão da relação entre as linguagens oral e escrita e a aquisição da escrita. (MALUF; BARRERA, 1997).

Com relação às crianças de classes de alfabetização, Santos e Maluf (2010) conduziram uma pesquisa com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita de crianças falantes do português do Brasil. A pesquisa foi realizada com 90 crianças de 5 a 6 anos de classes de alfabetização. A coleta de dados foi realizada por meio de provas realizadas em três fases: pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados mostraram que as habilidades metafonológicas têm papel facilitador no início do processo de aquisição da linguagem escrita e podem ser desenvolvidas por meio de programas de intervenção. As pesquisadoras lembram que

o conhecimento do sistema alfabético de escrita pode ser facilitado através de atividades lúdicas, agradáveis e interessantes, que envolvam a identificação e produção de rimas e aliterações, segmentação lexical, bem como atividades de segmentação, omissão e troca de sílabas e fonemas. (SANTOS; MALUF, 2010, p. 67).

Alertam para a importância de os professores, tanto da educação infantil quanto alfabetizadores, reconhecerem que o desenvolvimento das habilidades metafonológicas é essencial para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e desenvolverem “práticas de ensino que incorporem atividades de linguagem oral, como trocadilhos, músicas e poesias rimadas e jogos de linguagem, a fim de que a criança compreenda o caráter segmental da linguagem e a relação entre letra e som”. (SANTOS; MALUF, 2010, p. 68).

Alguns autores, além de Byrne (1995), têm defendido o ensino explícito em consciência fonêmica para a alfabetização. Segundo Bertelson et al. (1985, p. 73-74), crianças de seis anos que aprenderam a ler por um método visual tiveram resultados inferiores na identificação de fonemas iniciais e finais de palavras, comparativamente com crianças ensinadas por um método fônico. Para os autores,

o aprendizado da leitura pode ser beneficiado por um procedimento de treinamento para acelerar a aquisição da análise fonética já em crianças de cinco anos de idade.

Nesse sentido, Capovilla e Capovilla (2009) realizam uma revisão da literatura acerca de estudos que defendem a importância da consciência fonológica para a aquisição da linguagem escrita. Baseados nesses estudos, defendem que a decodificação fonológica na leitura inicial é estimulada pelos métodos fônicos de alfabetização, em oposição aos métodos globais. Para eles, as crianças que aprendem a ler por meio da decodificação fonológica apresentam resultados superiores aos daquelas que aprendem por meio de pistas grafofônicas. Elas leem progressivamente com mais velocidade, possuem maior vocabulário e alcançam níveis de compreensão de leitura mais elevados. Os autores destacam a importância da rota fonológica e da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura inicial, o que possibilitará, posteriormente, a leitura lexical. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, p. 19-32).

Como se pode observar pelas pesquisas descritas nesse referencial, alguns estudiosos defendem o desenvolvimento de habilidades mais gerais, relacionadas à consciência fonológica (detecção de rimas, aliterações, sílabas até a percepção de fonemas); outros defendem o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, bem como de consciência fonêmica. Alguns pesquisadores têm defendido o ensino explícito relacionado à consciência fonêmica como condição para a aprendizagem da linguagem escrita. Recentemente algumas pesquisas têm defendido a instrução explícita em consciência fonológica antes da alfabetização formal, para alunos pré-escolares. Tais pesquisas serão consideradas a seguir.

Com o intuito de investigar a contribuição da instrução em consciência fonêmica para a aprendizagem da linguagem escrita em pré-escolares, Ehri e Boyer (2013) realizaram uma pesquisa com crianças de idade entre 57 e 60 meses. Um grupo foi ensinado a segmentar palavras (CV, VC e CVC) em fonemas com o apoio de cartas com letras e fotos de gestos articulatórios; outro grupo recebeu a instrução apenas com o apoio de cartas com letras. Um terceiro grupo de controle não recebeu a instrução. Ambos os grupos treinados apresentaram, no pós-teste, melhoras na segmentação de fonemas, ortografia, leitura de palavras e repetição de palavras. Os resultados do grupo que recebeu a instrução com apoio das cartas com letras e fotos de articulação fonêmica foram superiores aos do que recebeu a instrução somente com o apoio das cartas de letras. Ambos os grupos apresentaram

resultados superiores ao do grupo controle. De acordo com as pesquisadoras, a explicação está de acordo com a teoria motora da percepção da fala. Nesse caso, a prática associada com as letras e as características articulatórias dos fonemas tornou as conexões grafema-fonema mais seguras na memória. Os resultados também sugerem que a segmentação de fonemas em letras melhora a memória fonológica de curto prazo. (EHRI; BOYLE, 2013).

Siccherino (2013) replicou o estudo de Ehri e Boyle (2013), adaptando-o ao contexto do português brasileiro. O objetivo foi verificar se a instrução em consciência fonêmica (atividades de correspondência entre letras e fonemas, formação de pseudopalavras e segmentação de pseudopalavras utilizando letras móveis e apoio de imagens de articulação fonêmica) facilita e acelera a leitura e a escrita de palavras. Participaram do estudo 43 crianças da educação infantil (idade de 5 anos), divididas em dois grupos: intervenção e controle. A coleta de dados foi realizada em cinco momentos (seleção dos participantes, pré-teste, programa de intervenção, pós-teste 1 – aplicado 1 dia após a intervenção e pós-teste 2 – aplicado 7 dias após a intervenção). Segundo a pesquisadora, os resultados indicaram que as atividades envolvendo a correspondência entre letras e fonemas, a formação de pseudopalavras e a segmentação de pseudopalavras em fonemas foi altamente significativa para desenvolver as habilidades de leitura e escrita de pseudopalavras e de palavras reais. De acordo com as fases de Ehri, as crianças classificadas na fase pré-alfabética no pré-teste tiveram um avanço significativo da leitura e da escrita, enquanto as crianças do grupo controle apresentaram menor avanço. Por isso, a pesquisadora afirma que as atividades de intervenção fonêmica facilitam e aceleram o desenvolvimento da leitura e da escrita e que as imagens de articulação fonêmica foram um apoio concreto e importante para que as crianças pudessem perceber as relações entre fonemas e letras. (SICCHERINO, 2013, p. 207).

Ambos os estudos apresentaram resultados semelhantes, porém ainda são poucos os que pesquisam a instrução em consciência fonêmica para a aprendizagem da leitura e da escrita. Seria interessante investigar se as técnicas utilizadas pelas pesquisadoras são passíveis de serem aplicadas em sala de aula ou se devem receber uma adequada transposição didática para que possam ser utilizadas no processo de ensino. De qualquer forma, os estudos comprovam que as crianças já em idade pré-escolar se beneficiam do trabalho com a consciência fonológica e fonêmica.

De acordo com as pesquisas relacionadas, pode-se observar que não há dúvidas acerca da contribuição do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita. Contudo não há consenso acerca de como desenvolver a consciência fonêmica, conforme se pode notar nas sugestões pedagógicas descritas em diferentes pesquisas. Alguns pesquisadores defendem o trabalho com a consciência fonológica envolvendo as unidades maiores das palavras (rimas, aliterações, sílabas até chegar à percepção do fonema); outros defendem o ensino explícito para o desenvolvimento da consciência fonêmica por meio do método fônico. Na sequência, procura-se descrever e exemplificar essas diferentes posições.

Segundo Artur Gomes de Moraes (2012), a consciência fonológica é um grande conjunto de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Essas habilidades variam consideravelmente, dependendo das operações cognitivas que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho; identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro, entre outras. Outra fonte de variação é que os segmentos podem estar no início, no meio ou no fim das palavras, e que estas apresentam diferenças com relação ao tamanho, sendo constituídas por fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que o fonema e rimas formadas por mais de uma sílaba. Algumas habilidades são mais fáceis e outras mais difíceis de desenvolver. (MORAIS, 2012, p. 84-85).

Moraes (2012) defende a instrução em consciência fonológica para a aprendizagem da linguagem escrita, mas, com relação à consciência fonêmica, observa que,

[...] diferentemente do apregoado pela maioria dos defensores dos antigos métodos fônicos, certas habilidades de consciência fonêmica não são, de modo algum, requisito para alguém se alfabetizar. Ninguém precisa ser treinado a pronunciar /b/ /i/ /k/ /a/ para a palavra *bica*, a fim de tornar-se alfabetizado [...]. (MORAIS, 2012, p. 88).

O autor defende o desenvolvimento das habilidades fonológicas como condição necessária, mas não suficiente, para a alfabetização. Dessa forma, para chegar a uma hipótese alfabética, a criança precisa tratar as letras como invariantes (de modo que “A”, “a” e demais formas da letra são a mesma coisa) e refazer em

sua mente as relações entre o todo (palavra falada) e o todo (palavra escrita), respeitando a lógica de correspondência termo a termo. Entende que a notação escrita, por si só, facilita o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica. Para ele, as crianças precisam se beneficiar da presença da escrita das palavras, refletindo sobre seus segmentos orais. Para isso, indica o trabalho de alfabetização baseado em uma metodologia de ensino que utilize textos poéticos da tradição oral que contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos que possibilitam a reflexão sonora, acompanhada da escrita das palavras, aliado a um trabalho com jogos e situações lúdicas em que as crianças possam brincar com as palavras: “[...] o uso desses jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas”. (MORAIS, 2012, p. 94). Cabe destacar que o autor é um dos consultores que desenvolve os materiais teóricos e metodológicos que embasam os documentos do MEC, incluindo os materiais do Pró-Letramento e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em contrapartida, outros autores defendem que um ensino explícito da consciência fonêmica é necessário para que a criança possa se alfabetizar plenamente. Rebatendo as ideias de Morais (2012), José Morais (2014) defende a utilização do método fônico para a alfabetização inicial. O autor, um dos consultores do relatório *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, já citado no presente referencial, afirma que o relatório, bem como o estudo estratégico *Aprendizagem infantil: uma abordagem da Neurociência, Economia e Psicologia Cognitiva*, desenvolvido pela Academia Brasileira de Ciências, sob a coordenação de Aluizio Araújo (2011), foi ignorado pelo MEC na elaboração dos documentos e materiais destinados à formação continuada dos professores alfabetizadores, incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Morais lembra:

Difundido em 2011, não há o menor traço dessas ideias e sugestões nos documentos mais recentes do MEC brasileiro [...] O MEC não escutou, não olhou, nem a Comissão da Câmara de Deputados, nem a Academia Brasileira de Ciências. Continuou na sua. Quousque tandem...? (MORAIS, 2014, p. 70-71).

Tendo em vista que todos os pesquisadores citados neste referencial defendem o desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem inicial da linguagem escrita, parece ser o trabalho com a consciência fonêmica o motivo

das divergências. Cada grupo se embasa em pesquisas empíricas para defender sua posição. Nesse caso, é necessário o desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas ao tema, pensando no contexto das classes de alfabetização. Nesta pesquisa, há a possibilidade de se avaliar a opinião das formadoras do PNAIC acerca da questão.

2.4.5 Consciência morfológica

A consciência morfológica refere-se à habilidade de refletir sobre os morfemas das palavras. O aprendiz, durante a escolaridade, vai se deparando com palavras mais complexas, do ponto de vista morfológico, nos textos que lê. São duas as formas nas quais a consciência morfológica poderá influenciar a leitura: a sensibilização à morfologia pode contribuir para a habilidade de decodificação e promover a compreensão leitora. A sensibilização envolve entender que as palavras são formadas a partir da combinação de unidades mínimas de significação – os morfemas. Essa sensibilização permitiria a expansão do vocabulário pela derivação de novas palavras a partir das já conhecidas, além da definição de novas palavras a partir do significado das partes constituintes. (CORREA, 2009, p. 57-58). Assim, o trabalho com a consciência morfológica pode contribuir para a alfabetização na medida em que um léxico mental vai se constituindo e é acessado posteriormente na tarefa de compreensão leitora.

A escrita combina dois tipos de princípio sem os quais ela não poderia existir, nem funcionar: o fonográfico e o semiográfico. O fonográfico envolve a correspondência entre os grafemas e os fonemas ou sílabas. O outro princípio, o semiográfico, envolve estabelecer como os grafemas representam significados. O sistema ortográfico representa simultaneamente os níveis fonológico e morfológico da língua oral. Dessa forma, ambos são suscetíveis de desempenhar algum papel na aprendizagem da leitura. (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004, p. 106).

As palavras podem ser morfológicamente simples, compostas de um morfema, como no caso da palavra “flor”. Outras podem ser morfológicamente complexas, como no caso da palavra “florzinha”, que possui dois morfemas: “flor” (raiz da palavra) e “zinha” (sufixo que significa “pequeno”). A ortografia de muitas palavras do português depende da morfologia. É o caso da palavra “laranjeira”, de

ortografia ambígua. Se sabemos a origem da palavra “laranja”, acessamos o significado e a ortografia. (MOTA, 2008, p. 190).

Existem duas classes dos morfemas: as raízes e os afixos. A raiz se refere ao núcleo mínimo de uma construção morfológica. Os afixos podem ser de dois tipos: prefixos (adicionados antes da raiz) ou sufixos (adicionados depois da raiz). Em relação à função na palavra, os afixos podem representar um papel derivacional ou um papel flexional. Os morfemas flexionais são sempre sufixos e determinam o gênero e o número dos substantivos e adjetivos. Nos verbos constituem os sufixos temáticos, modo-temporais e número-pessoais. Os morfemas derivacionais podem ser prefixos (ex.: “re-” na palavra “refazer”) ou sufixos (ex.: “-eiro” na palavra “leiteiro”). As flexões possuem caráter morfossintático e estabilidade semântica; já as derivações tratam da estrutura das palavras. (LAROCCA, 2005).

Pesquisas têm demonstrado que crianças reagem de forma diferente com relação à morfologia derivacional e à flexional. Em uma dessas pesquisas, foi aplicado um teste de escrita em crianças de cinco a oito anos. As crianças deveriam escrever palavras com um e dois morfemas, e metade das palavras de dois morfemas eram palavras derivadas; a outra metade eram palavras flexionadas. As palavras tinham o mesmo som final. A hipótese era que, se as crianças processam a morfologia da língua, teriam mais facilidade em escrever o som final das palavras quando eram morfemas do que quando não eram. Os resultados demonstraram que as crianças escreviam mais corretamente o som final das palavras quando eram morfemas, mas somente no caso das flexões. Com isso, os pesquisadores concluíram que seria mais fácil entender as relações morfêmicas nas flexões do que nas derivações. (DEACON; BRYANT, 2005).

Nesse sentido, Mota (2008, p. 191) explica que, com relação à morfologia derivacional, não há regras claras que os aprendizes possam utilizar para formar as palavras. A autora coloca que conhecer a raiz da palavra derivada auxilia o aprendiz a compreendê-la, pronunciá-la e saber escrevê-la. Por exemplo, “laranjeira” é escrita com “j” e não com “g” porque sua origem é a palavra “laranja”. Os morfemas também podem ser analisados de acordo com a estrutura fonológica. Nesse caso, as raízes denominadas “presas”, não têm autonomia morfossintática (exemplo: na palavra “racional”, a raiz é “racion” – essas palavras são fonologicamente opacas). Já as raízes denominadas “livres” possuem autonomia morfossintática (exemplo: na palavra “felizmente”, a raiz é “feliz” – essas palavras são fonologicamente

transparentes). Dessa forma, o entendimento das raízes “livres” torna-se mais fácil para os aprendizes.

A mensuração da consciência morfológica em pesquisas empíricas tem enfatizado a sensibilidade aos processos de derivação lexical – morfologia derivacional –, observando-se a formação de palavras por meio do acréscimo de prefixos e sufixos a um radical ou a decomposição de palavras derivadas nas primitivas – ou a sensibilidade às flexões de palavras variáveis – morfologia flexional – observando-se as flexões de gênero e de número dos nomes e adjetivos e flexões de modo-tempo e número-pessoa dos verbos. (CORREA, 2009, p. 59).

Estudos em português do Brasil têm analisado a relação entre a consciência morfológica e o desempenho em leitura e (ou) escrita. (MOTA; SILVA, 2007; MOTA, 2007; MOTA; ANNIBAL; LIMA; 2008; GUIMARÃES, 2003; GUIMARÃES, 2005a; GUIMARÃES, 2011, entre outros). No contexto brasileiro, somente o trabalho de intervenção de Barbosa (2013) investigou se o treinamento em morfologia pode influenciar o desempenho em ortografia e compreensão leitora.

Esse estudo foi realizado com o objetivo de buscar evidências empíricas que pudessem indicar o papel que as habilidades morfológicas desempenham no aperfeiçoamento da linguagem escrita. Para isso, foi implementado um programa de intervenção baseado no ensino explícito de regras morfológicas (“-esa”, “-eza” – morfologia derivacional; “-ão”, “-am” – morfologia flexional e “-iu”, “-il” – morfologia flexional e derivacional). A pesquisa foi realizada com 111 estudantes do 4.º ano (faixa etária de 9 a 10 anos) da rede pública do Município de Curitiba. Os participantes foram separados em grupos, sendo três experimentais e um de controle. Os alunos foram submetidos a um pré-teste antes da intervenção e a dois pós-testes (imediate e diferido). Os resultados mostraram que a intervenção teve um efeito específico, ou seja, cada grupo experimental apresentou um aumento de desempenho estatisticamente significativo no que se refere à escrita de palavras que apresentavam os mesmos morfemas sobre os quais receberam instruções explícitas na intervenção. A conclusão do estudo é que a intervenção realizada possibilitou a aprendizagem dos elementos mórficos trabalhados de forma duradoura, e o ensino explícito de regras morfológicas que favorecem a reflexão acerca desses elementos linguísticos é imprescindível para o desenvolvimento das aprendizagens e o domínio pleno da escrita no que se refere à ortografia. (BARBOSA, 2013, p. 180).

Enfim, apesar de as pesquisas relacionadas à consciência morfológica não serem tão frequentes como as relacionadas à consciência fonológica, podemos acessar dados empíricos que comprovam que o desenvolvimento da consciência morfológica contribui efetivamente para o desenvolvimento da escrita.

2.4.6 Consciência sintática/morfossintática

A consciência sintática refere-se à habilidade de refletir, manipular e mostrar controle intencional sobre a sintaxe da língua. (GOMBERT, 1992). Significa reconhecer que a linguagem possui um sistema de regras e combinar categorias gramaticais ou palavras entre si de modo a produzir frases que tenham sentido. Essa habilidade favorece os processos de decodificação e os de compreensão de leitura e de escrita. (DINIZ, 2008, p. 25).

Correa (2009, p. 57) cita estudos que explicam a influência da consciência sintática para a leitura, que pode ser compreendida de duas formas: as habilidades metassintáticas teriam papel auxiliar na detecção e correção de erros na leitura, maximizando o processo de monitoramento da compreensão leitora na criança. (TUNMER; BOWEY, 1984)¹⁰. A consciência sintática auxiliaria também o reconhecimento de palavras no texto, na medida em que a criança usaria o contexto sintático para compensar dificuldades na decodificação das palavras. (TUNMER; HOOVER, 1992)¹¹. Porém, a pesquisadora observa que essa relação entre a consciência sintática e a leitura não é de todo clara, sendo mediada pela memória de trabalho e pela consciência fonológica.

Segundo Corrêa (2009), a avaliação da consciência sintática, em pesquisas empíricas, tem enfatizado a ordenação dos vocábulos nas frases e a concordância verbal e nominal nas frases em que há emprego inapropriado ou ausência de alguns morfemas. Um dos grandes desafios relacionados à pesquisa acerca da origem e do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas é sua mensuração por meio de atividades em que a criança realmente reflita e empregue seus conhecimentos acerca da língua. Nesse sentido, Corrêa descreve e analisa diferentes tarefas que

¹⁰ TUNMER, W. E.; BOWEY, J. A. Metalinguistic awareness and reading acquisition. In: TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. (Eds.). **Metalinguistic awareness in children**. New York: Springer-Verlag, 1984, p. 144-168.

¹¹ TUNMER, W. E.; HOOVER, W. A. Cognitive and linguistic factors in learning to read. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L. C.; TREIMAN, R. (Eds.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Erlbaum, 1992, p. 175-214.

vêm sendo utilizadas para mensurar a consciência sintática e morfológica, observando as possibilidades e fragilidades de cada uma.

Investigações acerca das habilidades metalinguísticas abordam a contribuição da consciência morfológica e da consciência sintática de forma independente, refletindo a diferenciação feita pela gramática entre sintaxe e morfologia. Porém, do ponto de vista empírico, é possível observar a dificuldade de avaliar de forma independente a consciência sintática e a morfológica, pois muitas tarefas de consciência sintática contemplam informações de natureza morfológica. Os estudos relacionados à avaliação da consciência morfológica também contemplam informações sintáticas quando focalizam a manipulação dos morfemas flexionais (desinências nominais ou verbais) ou morfemas derivacionais que possuem propriedades gramaticais (modificam a categoria gramatical da palavra derivada em relação à primitiva). A pesquisadora coloca que a morfologia e a sintaxe não aparecem de forma independente na organização da linguagem e questiona essa independência na construção de modelos teóricos que possam explicar a representação e o funcionamento cognitivo no aprendizado da língua escrita. (CORRÊA, 2009, p. 58-70).

Concluindo: do ponto de vista didático e de pesquisa, é conveniente usar o termo consciência morfológica quando se quer enfatizar a estrutura mórfica das palavras e o termo consciência sintática quando se quer enfatizar a organização dos elementos nos sintagmas oracionais. Porém, os usuários da língua, tanto oral como escrita, se defrontam com as tarefas de escolher uma forma (morfologia), relacionando-a com outra (sintaxe). Bizzocchi (2007)¹² e Sautchuk (2004)¹³ esclarecem que os elementos da linguagem se organizam em dois tipos de relações: escolha de elementos de mesma função, dentro de um conjunto de formas possíveis (eixo paradigmático ou das simultaneidades), e relação entre as formas escolhidas pelo falante da língua (eixo sintagmático ou das sucessividades). Sautchuk (2004) afirma que a língua funciona morfossintaticamente, e o termo “consciência morfossintática” poderia ser utilizado para designar a capacidade de reflexão e manipulação intencional dos aspectos morfológicos e sintáticos da língua e de sua aplicação. Segundo Corrêa,

¹² BIZZOCCHI, A. De linguagens, planetas e empresas. **Revista Língua Portuguesa**, 2007, 20, p. 50-52.

¹³ SAUTCHUK, I. **Prática de morfossintaxe**: como e por que aprender análise (morfo) sintática. Barueri, SP: Manole, 2004.

A consciência morfossintática seria assim um construto multidimensional envolvendo uma série de habilidades relacionadas à representação, ao monitoramento e planejamento, por parte do sujeito, de sua atividade de processamento linguístico relativo quer à morfologia, quer à sintaxe. (CORRÊA, 2009, p. 71-72).

Utilizando a denominação consciência morfossintática, é possível designar a consciência dos níveis da gramática que permitem executar as tarefas que requerem uma particular atenção, tanto aos aspectos morfológicos quanto aos sintáticos da língua, relacionados às produções orais e escritas dos aprendizes. (CORRÊA, 2009, p. 72).

A contribuição da consciência sintática e morfossintática para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita tem sido pesquisada também no contexto do português brasileiro. (DINIZ, 2008; GUIMARÃES, 2003; GUIMARÃES, 2005a; GUIMARÃES, 2011; MOTA et al., 2009; MOTA; PAULA; GUIMARÃES, 2014, entre outros).

Com relação à consciência metassintática, foi realizado um estudo com o objetivo de investigar a influência de um programa de intervenção baseado em atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metassintáticas em leitura e escrita. Participaram 44 crianças de duas classes (2.^a série) de uma escola pública, com idade entre 8 e 12 anos, que apresentavam diversidade em termos de desempenho em alfabetização. As crianças foram divididas em um grupo experimental e um grupo controle. O estudo aconteceu em três fases: pré-teste e pós-teste para todas as crianças e intervenção para o grupo experimental. Foi realizada avaliação coletiva de tarefas de escrita e individual de leitura, consciência fonológica e sintática, antes e após a intervenção. Foram 16 sessões coletivas de tarefas lúdicas de atividades metafonológicas e 15 sessões de atividades lúdicas metassintáticas.

Os resultados demonstraram que apenas o grupo experimental apresentou diferenças significativas na comparação das médias pré e pós-teste nas tarefas de habilidades metafonológicas e de escrita, porém a melhora ao escrever palavras não facilitou a escrita de frases que exigiam maior complexidade cognitiva. Nas tarefas de leitura e habilidades metassintáticas ambos os grupos progrediram significativamente. As atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala pela professora para o grupo controle podem ter auxiliado as crianças no desempenho acerca da consciência metassintática, mas o mesmo não ocorreu com relação à

consciência fonológica. A conclusão é de que a efetividade do programa de intervenção constitui uma importante implicação pedagógica, evidenciando que é possível recuperar atrasos de linguagem escrita por meio do treino em consciência fonológica, correspondência grafema-fonema e consciência sintática em situações reais de sala de aula. É recomendado que as escolas reflitam acerca das práticas que podem efetivamente favorecer aprendizagens significativas em leitura e escrita, incluindo mais sistematicamente atividades que possibilitem aos educandos refletir acerca dos aspectos fonológicos e sintáticos da linguagem. (DINIZ, 2008, p. 138-139).

Outro estudo também encontrou correlações entre consciência sintática e desenvolvimento da escrita no contexto escolar. O objetivo foi de investigar o papel da escolarização sobre o desenvolvimento da consciência metassintática. Participaram do estudo 26 crianças de primeira série (13 de escolas privadas e 13 de escolas públicas) e 28 crianças de segunda série (16 de escolas privadas e 12 de escolas públicas). Foram aplicadas três tarefas de consciência sintática (julgamento de sentenças corretas, julgamento de sentenças incorretas e correção). Não foi observado um efeito estatisticamente significativo com relação à série, mas sim com relação ao tipo de escola. As crianças das escolas particulares tiveram desempenho melhor do que as crianças das escolas públicas. Os resultados demonstraram correlação entre medidas de consciência sintática e tarefas de escrita, sugerindo que a experiência das crianças no seu meio ambiente tem um papel no desenvolvimento da consciência sintática. (MOTA et al., 2009).

Outra investigação analisou o desempenho de crianças sem e com dificuldades de aprendizagem. Para isso, foram utilizadas três tarefas de avaliação da consciência fonológica e três tarefas de avaliação da consciência sintática/morfossintática, além da avaliação do desempenho na leitura e na escrita de palavras isoladas. Os participantes do estudo foram divididos em três grupos: Grupo 1 (20 crianças do 4.º e do 5.º ano com dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita); Grupo 2 (20 crianças do 2.º ano com o mesmo nível de leitura e escrita dos participantes do Grupo 1); Grupo 3 (20 crianças do 4.º e do 5.º ano sem dificuldades de aprendizagem e mesma idade cronológica do Grupo 1). As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram um déficit no processamento fonológico. Com relação às tarefas de consciência sintática/morfossintática, não

foram encontradas diferenças estatísticas entre os Grupos 1 e 2. Já o Grupo 3 obteve resultados superiores aos dois primeiros grupos.

As análises apontaram que os resultados podem não retratar a real influência das habilidades morfossintáticas sobre a capacidade de escrita e leitura de palavras isoladas, tendo em vista que as tarefas envolviam conhecimentos da morfologia flexional, não avaliando conhecimentos da morfologia derivacional, além de uma tarefa possuir um componente semântico que pode ter influenciado as respostas do Grupo 1. A conclusão é que as habilidades medidas nas tarefas sintáticas e morfossintáticas são aperfeiçoadas com as experiências em leitura e escrita, o que explicaria os resultados do Grupo 3. Também foi observado que alguns participantes do estudo, falantes de dialetos orais diferentes da norma padrão, não conseguiram bom desempenho na tarefa de correção das variações gramaticais contidas nas frases. Por isso, foi desenvolvido um estudo posterior, com o objetivo de testar a hipótese de que tanto o nível de variação linguística quanto a consciência morfossintática exercem influência nas diferenças de desempenho em leitura e escrita. (GUIMARÃES, 2003).

Outro estudo foi realizado com o objetivo de investigar a influência da variação linguística e da consciência morfossintática nas diferenças de desempenho em leitura e escrita de alunos da 2.^a, 3.^a e 4.^a série do ensino fundamental. Foram investigados dois grupos de crianças de escolas públicas do Município de Curitiba: Grupo 1 (18 alunos de 3.^a e 4.^a série – média de idade de 11 anos e 8 meses), que apresentavam dificuldades em leitura e escrita e frequentavam, além das aulas regulares, salas de recurso; Grupo 2 (17 alunos de 2.^a e 3.^a série – média de idade de 8 anos e 7 meses), sem dificuldades em leitura e escrita e que frequentavam somente as aulas regulares. Foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: uma tarefa para avaliar o nível de variação linguística dos alunos; três tarefas para avaliar a consciência morfossintática (uso gerativo de morfemas, analogias morfológicas e correção das violações gramaticais contidas nas frases) e três provas para avaliar a linguagem escrita (leitura de palavras, avaliação da compreensão da leitura e avaliação da escrita – ortografia). De acordo com os resultados, a hipótese principal do estudo – de que níveis de variação linguística se correlacionariam negativamente com os desempenhos em leitura e escrita, enquanto a consciência morfossintática se correlacionaria positivamente – foi confirmada. A análise dos erros ortográficos produzidos nos ditados mostrou várias marcas da oralidade na

escrita. O estudo corrobora os resultados de outras pesquisas, ilustrando como as diferenças de desempenho em leitura e escrita podem estar relacionadas com o desenvolvimento da consciência morfofossintática. (GUIMARÃES, 2005a).

Nessa pesquisa, a autora também salienta que a hipótese pela qual os sujeitos com menores índices de variação linguística apresentariam escores elevados de consciência morfofossintática não foi confirmada. Assim, é possível aos falantes de variantes linguísticas não padrão o desenvolvimento da consciência morfofossintática que possibilite uma capacidade de expressão escrita adequada. Diante dos resultados, a sugestão é que os episódios de variação linguística não sejam desconsiderados nem corrigidos de forma puramente normativa, como “linguagem errada”. Os professores devem aproveitar esses episódios para discutir a legitimidade das variações linguísticas e refletir acerca da variedade padrão, levando os alunos à tomada de consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral e sua relação com a escrita. (GUIMARÃES, 2005a, p. 261-271).

Uma terceira pesquisa teve como objetivo analisar as relações entre a capacidade de segmentação convencional das palavras de alunos de 4.^o e 5.^o ano e seu desempenho em tarefas de consciência morfofossintática, escrita (ortografia) e compreensão leitora. Integraram o estudo 30 alunos, que apresentaram em suas escritas segmentações não convencionais e 10 alunos que não apresentaram problemas de segmentação. Com o intuito de avaliar as habilidades morfofossintáticas, foram utilizadas cinco tarefas (uma de categorização gramatical, duas de morfologia flexional e duas de morfologia derivacional). O desempenho na escrita foi avaliado por meio da escala “Avaliação da aprendizagem da escrita” e a compreensão leitora por meio de quatro textos (dois utilizando a técnica Cloze e dois com perguntas literais e inferenciais). Os resultados demonstraram uma relação positiva e significativa entre os escores de consciência morfofossintática – tanto com o desempenho em escrita quanto com a compreensão leitora. (GUIMARÃES, 2011).

Mota, Paula e Guimarães (2014, p. 60-61) analisaram as segmentações não convencionais da palavra “enfarinhado”, realizadas pelos participantes deste último estudo e concluíram que, se os estudantes tivessem recebido um ensino explícito acerca dos prefixos “em-” e “en-”, que aparecem em várias formações de palavras com o sentido de “passagem para um estado ou forma”, conciliando com a regra ortográfica de contexto morfofossintático (formação de palavra envolvendo prefixação) e ao mesmo tempo com a regra de contexto fonológico (uso do *m* antes do *p* e do *b*

e *n* antes das demais consoantes), teriam utilizado esse conhecimento para escrever corretamente a palavra.

Analisando o que as pesquisas sobre o processamento morfológico e a linguagem escrita demonstram, Mota, Paula e Guimarães (2014) concluem que a consciência morfológica é um constructo que contribui de forma consistente para a aquisição da leitura no português do Brasil. Essa contribuição acontece desde a fase inicial da alfabetização, aumentando na medida em que a criança avança no processo de escolarização. Outra evidência é que as habilidades fonológicas e morfossintáticas começam a se desenvolver antes do processo formal de alfabetização. Crianças com dificuldades no processamento fonológico ficam impedidas de desenvolver a consciência morfossintática. A sugestão é que os professores alfabetizadores levem as crianças a refletir acerca da estrutura fonológica das palavras, bem como da sua estrutura morfossintática, possibilitando maior domínio da escrita e compreensão leitora. (MOTA; PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 63-64).

Apesar de as pesquisas relacionadas à consciência morfológica e à consciência sintática (morfossintática) não serem tão frequentes como as relacionadas à consciência fonológica, já se pode encontrar na literatura evidências empíricas da importância do desenvolvimento dessas habilidades metalinguísticas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita.

2.4.7 Consciência lexical e semântica

A consciência lexical refere-se ao estabelecimento de critérios gramaticais para segmentar a linguagem. Quando a criança já é capaz de segmentar, isolar ou quantificar a linguagem oral em palavras, reconhecendo primeiramente palavras com função semântica, como os substantivos, adjetivos e verbos, e posteriormente palavras com função sintática, como conjunções e preposições, diz-se que a criança desenvolveu o conceito de palavra e possui consciência lexical. (DINIZ, 2008, p. 25). A consciência lexical é importante para o processo de alfabetização na medida em que o reconhecimento das palavras nas frases e parágrafos e o entendimento de sua função auxiliam na construção do léxico e na compreensão leitora.

A consciência semântica é relacionada à habilidade do sujeito em reconhecer o sistema da linguagem como um código arbitrário e convencional.

“Desta forma, pode-se dizer que quando se fala em semântica fala-se também em conhecimento sobre os significados de palavras familiares”. (BARBOSA, 2013, p. 43). A pesquisadora se baseia em Armengaud (2006) para dizer que, à luz da Linguística, a semântica “trata da relação dos signos, palavras e frases com as coisas e com os estados das coisas; é o estudo do conjunto do sentido, da referência e da verdade”. (ARMENGAUD, 2006, p. 12). Para conceituar uma palavra, o sujeito deve desenvolver tanto a consciência lexical quanto a semântica. (BARBOSA, 2013). O desenvolvimento da habilidade metalexical, mesmo sendo distinto do metassemântico, é algo difícil de ser notado isoladamente na observação de um comportamento linguístico real, “uma vez que os elementos do léxico constituem unidades mínimas de significado [...] (exceto talvez em estudos neuropsicológicos de indivíduos manifestando problemas específicos em processos lexicais ou semânticos)”. (GOMBERT, 1992, p. 63). A seguir abordam-se algumas pesquisas referentes ao desenvolvimento da consciência lexical.

Quanto aos estudos anteriores à década de 90, Abaurre e Silva (1993) realizaram uma revisão de literatura acerca daqueles que buscaram explicar os critérios utilizados pelas crianças em fase inicial de alfabetização, ligados à segmentação da fala e da escrita. Dessa forma, com relação aos critérios de segmentação, no início da aquisição da linguagem oral a criança está imersa em um constante fluxo de sons da fala. É desse fluxo que a criança extrai pedaços, atribuindo-lhes significado. (PETERS, 1983).¹⁴

Para a segmentação na escrita, Abaurre e Silva (1993, p. 90) colocam a necessidade de se utilizarem critérios morfológicos, base de muitos sistemas de escrita, que determinam os espaços em branco entre as palavras. Segundo os autores, trabalhos com relação à segmentação na escrita infantil são relacionados com a elaboração do conceito de “palavra” pela criança, o que a fará utilizar adequadamente os espaços em branco. Nesse sentido, descrevem o trabalho de Karpova (1955)¹⁵, que solicitou a crianças de 3 a 7 anos que identificassem o número de palavras em sentenças. Os resultados indicaram que crianças com menos de 7 anos não são capazes de dividir sentenças em unidades lexicais. Já as crianças mais velhas conseguiram distinguir nomes e dividir as sentenças entre

¹⁴ PETERS, A. **The units of language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

¹⁵ KARPOVA, S. N. Osonznanie slovesnogo sostava rechi rebekon doshkol'nogo vograsta (The preschooler's realization of lexical structure of speech). **Voprosy Psikhologii**, 1955, 4.

sujeito e predicado. As preposições e conjunções foram as unidades mais difíceis de serem identificadas e isoladas.

Os autores também descrevem o trabalho de Holden e MacGinitie (1972)¹⁶, que investigaram as concepções das crianças pré-escolares acerca dos limites da palavra oral e escrita. Os resultados demonstraram que as crianças tiveram mais dificuldades de perceber as palavras ditas funcionais como unidades autônomas do que as palavras referenciais, que representam maior conteúdo lexical. O contexto rítmico de alguns enunciados foi considerado como pistas para as crianças segmentarem sentenças. Nesse caso, percebe-se que as crianças podem dar respostas episódicas e singulares a respeito da segmentação. Abaurre e Silva (1993) também citam o estudo de Ferreiro e Teberosky (1979), que discutem os critérios de segmentação oral e escrita de crianças. Os resultados demonstraram que os critérios utilizados pelas crianças pré-escolares são bem diferentes dos convencionais. Primeiramente, elas consideram o todo como semanticamente indivisível. Algumas crianças do estudo propuseram separações entre o sujeito e o predicado ou em três partes – sujeito, verbo e complemento. Os autores concluem que, em todos os trabalhos mencionados, a hipótese seria de que as crianças já estariam tomando a linguagem como um objeto de análise e manipulação, porém destacam que as crianças podem ainda estar tentando realizar um recorte da própria realidade. O exercício de segmentação poderá possibilitar que as crianças percebam a linguagem separada da realidade que ela simboliza. Dessa forma, “recortar o mundo” e “segmentar a linguagem” são duas fases de um mesmo processo. Os autores consideram que uma boa forma de se avaliar a escrita infantil são os textos espontâneos, utilizados por Abaurre (1988a, 1988b¹⁷) em vários estudos. Os resultados demonstraram a ocorrência de hipossegmentações, como (*omebateu* – homem bateu; *pediarvere* – pé-de-árvore e *eufui* – eu fui). Abaurre e Silva concluem que as crianças pequenas têm dificuldades de perceber a segmentação de itens em que elas semântica e fonologicamente se apoiam constituindo grupos de força ou grupos tonais (ex. *minhatia*; *apata*; *aminhacaza*). Esses grupos de força ou grupos tonais são unidades rítmico-entonacionais (prosódicas) da fala. Nesse caso, a sugestão é que a própria prosódia pode envolver e delimitar enunciados linguísticos,

¹⁶ HOLDEN, M. H.; MacGINITIE, W. H. Children's conceptions of word boundaries in speech and print. **Journal of Educational Psychology**, 63 (6), 1972.

¹⁷ ABAURRE, M. B. M. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. **European Journal of Psychology of Education**, III (4), 1988b.

determinando porções fônicas que correspondem a recortes possíveis da realidade. Por meio desses recortes a criança pode começar a perceber os recortes da linguagem. (ABAURRE; SILVA, 1993, p. 100-101).

Com relação a estudos mais recentes, uma das pesquisas realizadas objetivou analisar qual a concepção que possuem acerca de palavra crianças no final da primeira fase do Ensino Fundamental que segmentam as palavras fora da norma padrão. Para a coleta dos dados, foi realizado um ditado de ditos populares, no intuito de verificar a capacidade de segmentar as frases (ditos populares) em palavras gráficas e a competência ortográfica. Os participantes foram 40 crianças, divididas em quatro grupos: Grupo 1 (crianças que demonstraram hipossegmentação em suas produções); Grupo 2 (as que demonstraram hipersegmentação); Grupo 3 (crianças que demonstraram hipo e hipersegmentação); Grupo 4 (controle - crianças que não demonstraram incorreções em suas produções). Os resultados apontaram que a competência ortográfica dos alunos estava relacionada ao seu nível de consciência lexical. A sugestão é que a prática pedagógica da alfabetização contemple atividades que possibilitem o desenvolvimento dessa habilidade, com o objetivo de propiciar maior domínio da escrita pelas crianças. (BARBOSA; LIMA; GUIMARÃES, 2007).

Outro estudo avaliou a ocorrência de hipersegmentação na escrita e o desenvolvimento do conceito de palavra morfológica. Para examinar a influência exercida pela fala nas hipersegmentações realizadas por crianças em produções textuais, as autoras analisaram 72 narrativas escritas por crianças do 1.º ao 3.º ano de uma escola pública. Os textos apresentaram maior complexidade em termos semânticos e sintáticos de acordo com a escolaridade. Foram encontradas 42 ocorrências de hipersegmentação. A conclusão é a de que a conceitualização da palavra escrita se torna evidente ao longo da escolarização da criança, de acordo com o ensino sistemático da Língua Portuguesa e maior experiência com textos escritos. As marcas da oralidade se fazem presentes nos anos iniciais nas hipersegmentações e podem ser explicadas pelo uso que a criança faz das pistas baseadas na tonicidade e pelo fato de a criança substituir a noção intuitiva da palavra pelo conhecimento morfossintático que aprendeu. Como esse conhecimento ainda não está consolidado, os limites entre as palavras ainda são determinados pela noção intuitiva da criança dos elementos prosódicos. As segmentações não convencionais que as crianças fazem não devem ser consideradas como falta de

habilidade linguística, e sim como elementos-chave para o entendimento acerca dos conhecimentos iniciais da criança com relação às convenções da escrita, que são baseados nas representações fonológicas, morfossintáticas e léxico-semânticas. (CORREA; DOCKRELL; ZYNGIER, 2014, p. 53-54).

Com relação às pesquisas explicitadas, pode-se analisar que a consciência lexical e semântica também possui relevância para o desenvolvimento da leitura e da escrita, e programas de formação de alfabetizadores devem incluir em seus currículos conhecimentos acerca dessas habilidades metalinguísticas.

2.4.8 Consciência textual

A consciência textual refere-se a “[...] voltar nossa atenção, de forma consciente e deliberada, para o texto em si mesmo: sua estrutura, suas partes constituintes, suas convenções linguísticas e marcadores (coesivos, pontuação)”. (SPINILLO, 2009, p. 78). Dessa forma, o trabalho para o desenvolvimento da consciência textual envolve a análise do texto na sua estrutura constituinte. A autora alerta: diante dos estudos já realizados, há uma forte preocupação em desenvolver nas crianças as habilidades de decodificação, amplamente discutidas nos estudos envolvendo a consciência fonológica. Porém, a leitura envolve mais que a decodificação e o reconhecimento de palavras, sendo também necessária a compreensão de textos de forma mais ampla:

Leitores iniciantes apresentam um desempenho em leitura que depende fortemente da habilidade de decodificação, enquanto com o avanço da escolaridade, a habilidade de leitura depende mais da compreensão de leitores que já automatizaram as relações som-grafia, podendo atribuir significado ao que lêem. (SPINILLO, 2013, p. 139).

As atividades de decodificação estão presentes na escola, já fazendo parte das atividades didáticas ofertadas pelos professores, como quando a criança é solicitada a identificar sons iniciais e finais de palavras, palavras que iniciem ou terminem com a mesma letra, entre outras atividades. Porém, as metalinguísticas voltadas para a compreensão de textos são de natureza mais ampla, necessitando de relações entre informações nele veiculadas e o conhecimento de mundo do leitor. São habilidades relacionadas à produção de inferências:

Inferir é derivar uma nova proposição a partir de outras proposições fornecidas pelo texto ou a partir dele na relação que o leitor estabelece entre o texto e seu conhecimento de mundo, possibilitando, assim, que as lacunas deixadas pelo escritor sejam preenchidas. (SPINILLO, 2013, p. 139).

A consciência fonológica é essencial para o estabelecimento das relações entre grafemas e fonemas, enquanto a capacidade de estabelecer inferências está relacionada com a consciência metatextual. A autora coloca que a relação entre o estabelecimento de inferências e a consciência metalinguística é um aspecto pouco explorado na literatura e aborda alguns estudos já realizados. Em um desses estudos, Cain e Oakhill (1996)¹⁸ pesquisaram as relações entre compreensão de textos e o conhecimento de crianças a respeito da organização de histórias. Os resultados mostraram que crianças sem dificuldades de compreensão entendiam a natureza ficcional das histórias; reconheciam que o título tem a função de anunciar os personagens e (ou) o tema das histórias e possuíam noções acerca das características do gênero textual. Já as crianças com dificuldades de compreensão apresentaram uma ideia limitada acerca desses aspectos, não conseguindo formar uma representação mental do texto.

Já Coelho e Correa (2010) pesquisaram o papel do monitoramento da leitura sobre a compreensão. O estudo envolveu a intervenção com adolescentes para avaliar o impacto do monitoramento da leitura na compreensão de textos acadêmicos. Os resultados mostraram que o monitoramento pode ser desenvolvido por meio de intervenções específicas que contribuem para a reflexão acerca das informações veiculadas no texto e das dificuldades enfrentadas durante a leitura. Essa habilidade, uma vez desenvolvida, favorece a compreensão de textos. Spinillo (2013) considera o monitoramento uma atividade metatextual na medida em que toma o texto como objeto de reflexão e análise: “verifica-se uma relação entre a capacidade do leitor de compreender textos e habilidades metalinguísticas”. (SPINILLO, 2013, p. 142).

Os estudos apresentados até aqui não deixam dúvidas acerca da importância do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a alfabetização e compreensão leitora. Assim, um trabalho escolar efetivo, que possibilite a alfabetização e o letramento, deve ser realizado levando em conta o

¹⁸ CAIN, K.; OAKHILL, J. The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 14, n. 2, p. 187-201, 1996.

desenvolvimento da consciência fonológica, a aprendizagem das relações entre fonemas e grafemas e, concomitantemente e gradualmente, o desenvolvimento das demais habilidades metalinguísticas (consciências morfológica, sintática, lexical, semântica e textual).

2.5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os estudos referentes à necessidade de alfabetizar e letrar os estudantes estão amplamente divulgados e presentes em documentos oficiais e em diferentes bibliografias relacionadas à alfabetização. Esses estudos, desenvolvidos principalmente pela Linguística e Psicolinguística, têm contribuído como aporte teórico para a elaboração dos programas de formação docente ofertados na última década para os professores alfabetizadores, incluindo os programas analisados por esta pesquisa.

A proposta de alfabetizar e letrar os estudantes está presente no texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, implementadas no ano de 2006, que embasaram a elaboração dos Cadernos Pedagógicos, entre eles o de Alfabetização. As Diretrizes

compreendem a importância do domínio da Língua Portuguesa falada e escrita como condição para as aprendizagens escolares e para a sobrevivência digna dos cidadãos em uma sociedade letrada e informatizada. Devido às dimensões do analfabetismo nos diferentes âmbitos nacionais, têm como meta primordial o aprimoramento e a efetivação dos processos de alfabetização e letramento. Mesmo porque é por meio deles que os estudantes terão condições para a aprendizagem das demais áreas do conhecimento. (CURITIBA, 2006, p. 18).

As referidas Diretrizes utilizam-se dos conceitos elaborados por Magda Soares. Por alfabetização, entende-se “o processo decifrativo do código na leitura e o processo composicional do código da escrita”. (SOARES, 1998) e, por letramento, “o estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”. (SOARES, 1998). Dessa forma, não basta alfabetizar as crianças, mas deve-se também, gradativamente, desenvolver o letramento. Para que isso aconteça, é necessário que o professor utilize-se dos gêneros textuais que circulam socialmente como objeto de estudo da Língua Portuguesa, procurando realizar um ensino efetivo e contextualizado, baseado na

análise e compreensão dos diferentes enunciados, auxiliando cada indivíduo a interagir no mundo em que vive.

Com relação às pesquisas na área da alfabetização, Sigwalt e Guimarães (2012) observam que estudos recentes têm procurado unir a alfabetização – aquisição da tecnologia do saber ler e escrever – e o letramento, para fazer uso efetivo do ler e do escrever em suas diferentes funções sociais, na busca para que todos os alunos possam ter acesso e permanência no mundo da escrita. As autoras dizem que as ideias de Paulo Freire poderiam ser consideradas como idealizadoras da proposta de “alfabetizar-letrando”, num momento em que esta expressão ainda nem existia. (SIGWALT; GUIMARÃES, 2012, p. 334). Para Paulo Freire (1989), o processo de escrever envolve

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]. (FREIRE, 1989, p. 9).

Refletindo acerca das palavras de Paulo Freire, percebe-se que ele não conseguia ver a alfabetização desvinculada das questões do mundo, o que hoje se pode considerar como um processo de letramento.

Atualmente, o conceito de alfabetização e letramento como processos indissociáveis é amplamente divulgado nos meios acadêmicos e escolares. Segundo o texto do documento Pró-Letramento, do Ministério da Educação,

o desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (BRASIL, 2007b, p. 13).

Para Sigwalt e Guimarães (2012, p. 336), o Programa Pró-Letramento é a expressão de um período em que se procura a superação das visões tradicional e construtivista e se concebe a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis.

Com relação ao programa de formação posterior ao Pró-Letramento – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, foco desta pesquisa, dois objetivos da formação presentes no Caderno de Apresentação são relacionados à

Alfabetização na perspectiva do letramento: “Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE¹⁹ do Professor e outros textos publicados pelo MEC” e “Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento”. (BRASIL, 2012, p. 31).

Carvalho (2005) também defende a proposta de alfabetizar letrando. A autora concorda com as ideias de Soares (1998) quando esta diz que alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados, sendo possível alfabetizar letrando. Dessa forma, se pode ensinar adultos e crianças a lerem, conhecendo os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, convidá-los a se tornarem leitores, participando da aventura implícita no ato de ler. (CARVALHO, 2005, p. 9).

A Psicologia Genética e a Psicolinguística vêm exercendo saudável influência na alfabetização, com relação ao aspecto convencional-gráfico da escrita e ao aspecto simbólico na notação gráfica, porém é necessário o avanço para além da etapa inicial de acesso à língua escrita. Dessa forma, sugere-se a alteração das condições de leitura e produção de textos na escola, de modo que a criança conviva com as regras discursivas do texto escrito, construindo seu conhecimento e fazendo uso delas. (SOARES, 2007, p. 113).

Nesse sentido, Morais (2012, p. 122-123) defende que, para o ensino da linguagem escrita, é preciso, intencionalmente, planejar a cada dia dois tipos de situações: uma relacionada à aprendizagem da escrita alfabética e outra relacionada à linguagem que se usa para escrever. O pesquisador alerta para a importância das atividades de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética serem diárias, podendo ou não estar vinculadas aos textos lidos e produzidos na sala de aula. O autor concebe o texto como unidade fundamental de trabalho com a língua na escola, reconhecendo que as perspectivas teóricas relacionadas à linguística textual, às teorias de enunciação e à análise do discurso contribuem para a inovação no ensino. Porém, alerta que não é necessário ficar preso ao que chamou de “ditadura do texto”, como se fosse proibido realizar atividades de reflexão sobre palavras e

¹⁹ PNBE: O Programa Nacional Biblioteca da Escola, desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. “Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar”. (BRASIL, 2014).

suas unidades menores (sílabas, rimas e letras). O autor reitera que, sendo a escrita alfabética um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, seu aprendizado requer que o estudante foque palavras e suas partes constituintes. Lembra que, “para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa ‘partir’ o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito)”. Para ele, as situações de reflexão sobre as palavras podem partir ou não de um repertório de palavras extraído de textos previamente lidos, ou seja, não acredita que seja obrigatório trabalhar necessariamente com vocábulos retirados de textos conhecidos. Para não cair na “ditadura do texto” em um “suposto paraíso de contextualização”, Morais sugere o uso de atividades com textos e atividades com palavras, que podem ser realizadas por meio de jogos, por exemplo. (MORAIS, 2012, p. 122-124). Em síntese, a perspectiva de alfabetizar letrando destaca a possibilidade de se aprender a tecnologia de ler e escrever, fazendo uso dessa tecnologia nas práticas sociais.

2.6 AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

A questão da avaliação no processo de alfabetização é bastante ampla e exige, para sua compreensão, leituras de natureza política, além de conhecimento acadêmico relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita. Questões de natureza política e acadêmica acabam se inter-relacionando e influenciando na criação das leis que regem os sistemas educacionais. Uma das questões a se considerar diz respeito ao alto índice de repetência nas classes de alfabetização em décadas anteriores, o que acabou por ocasionar mudanças no sistema educacional público, com a implementação de Ciclos de Aprendizagem, por exemplo.

Segundo Hoffmann (2011), apesar dos avanços, continua grande a polêmica em torno da avaliação. Novas regulamentações sobre a promoção dos estudantes, sugerindo a revogação das práticas classificatórias excludentes, foram encaminhadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como consequência, surgiram inúmeros pareceres, resoluções e normas oficiais que se somaram à LDB, ocasionando interpretações múltiplas e confusas. As reformas educacionais causaram inquietações na sociedade e nos professores, que ficaram temerosos de

alterar a forma de avaliar, colocando em risco a tradicional escola brasileira – classificatória e elitista. (HOFFMANN, 2011, p. 9).

Com relação aos Ciclos de Aprendizagem, anteriormente à sua implantação o estudante que não dominasse plenamente as habilidades de leitura e escrita reprovava já na primeira série, independentemente do fato de, muitas vezes, necessitar apenas de mais algum “tempo” de intervenção escolar para efetivar seu conhecimento. Nesse sentido, pesquisas como a da psicogênese da escrita contribuíram para o entendimento de que a criança passa por níveis durante o processo de aprendizagem da escrita, que não são relacionados ao tempo escolar, mas às intervenções adequadas para que ela avance em seu conhecimento a respeito da escrita. Os Ciclos de Aprendizagem, na sua origem, não foram concebidos com a proposição de simplesmente promover automaticamente o estudante pelos anos escolares que integram o Ciclo. Essa forma de organização exige um compromisso muito grande por parte do educador em promover as condições necessárias para a efetivação da aprendizagem dos estudantes. É necessário planejar as ações, a partir de metas claras, considerando-se os objetivos e conteúdos para cada Ciclo e avaliar sistematicamente todo o processo. Segundo Luckesi,

Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele. No nosso caso, importa saber qual é o desejo com a ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim, de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo em que processamos nosso autocrescimento. (LUCKESI, 2000, p. 167).

Estudos acerca da alfabetização e do letramento também abordam esta questão na medida em que ambos devem ser entendidos como um contínuo, não como algo pronto e acabado ao final de uma etapa ou série. Desse modo, pode-se considerar que a alfabetização, enquanto aprendizagem do código escrito, tem um começo (que não se pode precisar) e um fim, e seu aprendizado deve se efetivar durante o primeiro Ciclo, enquanto o letramento se dá por toda a vida de um indivíduo. Como bem aponta Cagliari,

o aprendizado da escrita e da leitura não termina no final da primeira série nem do primeiro grau. Há tantas coisas a respeito da escrita e leitura, e de dificuldades tão variadas, que se torna conveniente o seu ensino ao longo de todos os anos de estudo. (CAGLIARI, 1997, p. 33).

Porém, segundo Minervino, Roazzi e Melo (2014), que estudaram a questão da avaliação da leitura e escrita em diversos contextos, apesar de a literatura sobre avaliação ser extensa, não há consenso acerca dos desempenhos em leitura e escrita esperados para cada série escolar, além da questão das diversidades relacionadas ao contexto. Para os autores, em uma sociedade que ainda tem muitos repetentes no ensino fundamental,

[...] a preocupação com o processo cognitivo dessas crianças, em especial na rede pública, parece secundária, já que não foi possível ainda sequer identificar com exatidão a causalidade dessas reprovações e evasões, tamanha é a amplitude das causas, tendo como pano de fundo os graves problemas sociais. (MINERVINO; ROAZZI; MELO, 2014, p. 172).

Dessa forma, questionam: como avaliar? Quem é essa criança que deveria aprender a ler? De onde ela vem? Por meio de qual instrumento? Os autores dizem que para avaliar o processo cognitivo da leitura e da escrita, na perspectiva da Psicologia Cognitiva, deve-se considerar e respeitar o contexto de desenvolvimento em que a criança está inserida e a singularidade do repertório de habilidades e individualidade de expressão de cada criança, possibilitando a adaptação à escola regular. (MINERVINO; ROAZZI; MELO, 2014, p. 173).

Uma importante reflexão a respeito da avaliação é feita por Jussara Hoffmann no livro *Avaliar para promover* (2011). A autora procura resgatar o termo “promoção”, atrelado a decisões burocráticas da avaliação tradicional, para seu sentido original, de acesso a um patamar superior de aprendizagem, de um nível de conhecimento e de vida. Com isso, defende a avaliação como promotora de uma educação digna e de direito de todos os seres humanos. Para tanto, recomenda uma avaliação mediadora e reflexiva, tendo em vista que “a avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir”. (2011, p. 10). De acordo com a autora, uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada.

De acordo com os argumentos aqui apresentados, a avaliação ganha um sentido amplo, ou seja, de promoção humana. Para isso, é importante diagnosticar o processo de ensino e o de aprendizagem e, a partir desse diagnóstico, buscar as intervenções necessárias para a efetivação da aprendizagem (promoção) de todas

as crianças. A seguir, trataremos mais especificamente da avaliação da aprendizagem e do ensino.

2.6.1 Avaliação da aprendizagem dos alunos

O modelo tradicional de ensino, baseado na promoção do aluno de uma série para outra, pressupõe uma avaliação centrada em provas para avaliar conteúdos trabalhados de forma linear e submetem o aluno a um ambiente onde a ameaça de reprovação acaba sendo uma forma de motivação e controle da disciplina escolar. Essa forma de avaliação é autoritária, classificatória e excludente, conduzindo muitos alunos, principalmente os de classes menos favorecidas economicamente, ao fracasso e abandono escolar. Dificilmente um aluno brasileiro que passe pelo ensino fundamental, chegando ao ensino médio e ao superior, deixa de vivenciar essa realidade. A avaliação, na prática escolar tradicional, se destina a certificar o nível de cada criança de acordo com o que esperamos dela. O bom aluno recebe elogios, enquanto o aluno com menos recursos recebe comentários desvalorizadores, mesmo que dados com carinho. Dessa forma, a avaliação serve para confirmar uma hierarquia dentro da sala. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000).

As críticas ao ensino tradicional e à conseqüente forma de avaliação, advindas de reflexões de origem social, política e de avanços nas pesquisas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, têm proporcionado outras ideias acerca de uma função mais adequada para a avaliação:

[...] o elemento essencial, para que se dê à avaliação educacional escolar um rumo diverso ao que vem sendo exercitado, é o resgate da sua função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos, Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (LUCKESI, 2000, p. 43).

Logo, a função de diagnosticar não deve ser considerada como um fim, mas, sim, como ponto de partida para novas interrogações e desafios. Como esclarece Hoffman (2000, p. 58), “A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”. Não se idealiza, de fato, um processo de avaliação sem que este vislumbre uma construção contínua e mediadora.

Nesse sentido, pode-se destacar conceitos mais atuais que têm norteado as discussões sobre a função da avaliação, como o de diagnóstico e monitoramento. Neste caso, a perspectiva é de uma avaliação formativa, não só relacionada aos procedimentos do professor, mas também aos do aluno. Para Curto, Morillo e Teixidó (2000), a avaliação deve ser formativa, isto é, funcionar de modo que o aluno possa ver com clareza em que aspectos está melhorando, em que aspectos se encontra estacionado e, principalmente, em que direção pode e deve avançar. Assim, o aluno deve se tornar consciente do processo de aprendizagem e de como controlá-lo. Os autores afirmam que, para uma avaliação ser realmente formativa, deve conduzir o aluno, fazendo com que tenha uma consciência clara de si mesmo perante a aprendizagem.

É necessário que o aluno – com ajuda do professor ao avaliá-lo – identifique suas próprias dificuldades e seus recursos. Que identifique, por exemplo, quando a compreensão de uma palavra lhe escapa; em que situações concretas tem dúvidas ortográficas que merecem reflexão; que perceba quando se produz um erro de decifração que altera a compreensão do texto. Nisto deve consistir, em nossa opinião, a avaliação formativa. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 215).

Segundo os autores, o conhecimento de si mesmo é relacionado à atitude e à predisposição para aprender, que dependem do autoconceito acadêmico. A imagem de si mesmo é determinante do êxito ou fracasso em tarefas escolares (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 215).

As reflexões acerca da utilização de uma função mais adequada para a avaliação podem ser observadas nos documentos elaborados pelo MEC. Com relação ao Programa Pró-Letramento, a defesa é por uma avaliação de dimensão formadora, fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas, com registros ao longo do processo que ajudem na compreensão e descrição dos desempenhos e das aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e demandas de intervenção pedagógica. Nessa perspectiva,

A dimensão formativa ou continuada da avaliação tem uma função diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa, capaz de indicar os níveis já consolidados pelo aluno, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Envolve, portanto, sistemas mais abertos de avaliação, a serviço das orientações das aprendizagens dos alunos e não apenas do registro burocrático de seus resultados. (BRASÍLIA, 2008, fasc. 2, p. 7).

O programa de formação posterior ao Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, também indica que a avaliação dos estudantes envolve a dimensão formativa ou continuada em detrimento de uma avaliação meramente técnica ou burocrática. Segundo o documento,

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam – como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola. (BRASIL, 2012, p. 22).

A proposta é que, com base nos dados de avaliações diagnósticas, se possa definir quais estratégias usar, considerando também o tempo previsto para as aprendizagens. Por isso, deve-se ter clareza acerca da importância de avaliar para ensinar. O professor deve saber o que avaliar e também deve saber construir instrumentos adequados de avaliação, que possibilitem compreender a aprendizagem das crianças. Nesse processo,

A coordenação pedagógica tem o papel de promover situações de socialização entre os docentes sobre seus instrumentos de avaliação e resultados obtidos pelos estudantes. Desse modo, é importante estimular a existência de colegiados de avaliação para que a equipe pedagógica analise cada caso e possa decidir coletivamente quais são as melhores estratégias para garantir as aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 23).

No documento está explícita a proposta de que o professor considere como instrumento de avaliação a Provinha Brasil²⁰ e outras avaliações de larga escala, bem como portfólios, diários de aprendizagem, cadernos de registro, entre outros modos de protocolar e acompanhar a progressão das crianças. Todos os instrumentos e estratégias de avaliação devem ajudar os profissionais da escola a definir metas e planejar ações que possibilitem a progressão de todas as crianças (BRASIL, 2012, p. 24). Resta saber de que forma essas recomendações

²⁰ “A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2.º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática”. (INEP, 2014b).

relacionadas à avaliação dos estudantes e indicadas nos documentos oficiais do MEC têm sido incorporadas pelos professores e escolas.

As recomendações do MEC com relação à avaliação dos alunos são similares às apresentadas por Curto, Morillo e Teixidó (2000). Quanto aos instrumentos de avaliação, os autores lembram que, sendo a avaliação um processo contínuo, cada uma das atividades escolares deve ser avaliada de acordo com suas características concretas, ou seja, de cada texto, de cada situação.

A avaliação contínua da aprendizagem do aluno não requer o planejamento de atividades específicas de avaliação, diferenciadas da prática cotidiana da aula, mas um conjunto de elementos integrados em cada uma das atividades de classe que começam já no planejamento da atividade, são ajustadas no seu transcurso e são registradas mediante instrumentos simples e práticos. Em cada atividade, é realizada a avaliação considerando os objetivos de ensino, as características do tipo de atividade e as possibilidades e requisitos do tipo de texto que será utilizado. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 217).

Os autores sugerem que o primeiro passo do processo de ensino é avaliar os conhecimentos e possibilidades de aprendizagem do grupo de alunos. Para cada atividade, o professor deve investigar junto aos alunos os conhecimentos que eles possuem acerca do tema – por exemplo: tipo de texto –, ajustando a orientação e a atividades a esse conhecimento. Os autores recomendam que o professor utilize uma pauta de avaliação inicial, relacionada ao nível de construção do sistema alfabético, com o intuito de observar e registrar as diversas hipóteses de cada criança. (CURTO, MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 216).

Com relação à avaliação contínua da aprendizagem dos alunos, os autores defendem que seja realizada a avaliação das atividades ao invés de atividades de avaliação. Os autores discordam da arraigada concepção escolar de se diferenciar as atividades cotidianas destinadas ao ensino das atividades destinadas à avaliação, que muitas vezes não correspondem ao que realmente foi ensinado às crianças. Dizem que a tradição de ofertar atividades avaliativas ao final de um período de ensino para medir a aprendizagem, que refletirá em documento escrito destinado aos pais, está vinculada à noção de exame, de medida, de qualificação e classificação.

Em lugar desse tipo de avaliação, os autores propõem a avaliação contínua das atividades de aprendizagem desenvolvidas em classe. Sugerem que o trabalho com uma sequência didática para o ensino de um gênero, por exemplo, possibilita

ao professor avaliar vários aspectos ao fazer os estudantes explicá-lo, lê-lo e escrevê-lo, por meio de diversas atividades. O professor vai avaliando constantemente o progresso dos alunos durante o andamento das atividades e acompanhando de perto o processo de aprendizagem. Os autores apontam alguns riscos e limitações relacionados à avaliação tradicional e a forma de evitá-los: o não registro das observações pelo professor, incorrendo em uma valorização subjetiva do nível alcançado pelos alunos (o correto é a observação e registro sistemático de algum aspecto determinado); a fragmentação das observações, ao recolher aspectos pontuais desconectados uns dos outros, que não permitam uma visão de conjunto da aprendizagem dos alunos acerca da linguagem escrita (o correto é diversificar as atividades e registros de observação, contemplando aspectos da oralidade, da leitura e da escrita), e ao deixar de observar algum aluno que não participa mais ativamente por timidez, por exemplo (o correto é organizar a aula e a atividade de forma que, em grupos reduzidos, o professor possa acompanhar o desempenho de todos). O professor deve avaliar diversas atividades, selecionando e escolhendo as situações mais significativas de cada aluno, não sendo necessário avaliar todos ao mesmo tempo e por meio da mesma atividade. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 227).

2.6.2 Avaliação do processo de ensino (autoavaliação do professor)

Tendo em vista uma concepção formativa de avaliação, além de avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, o professor deve avaliar também o próprio processo de ensino e a atividade que realiza na aula. Esse procedimento possibilita ao professor analisar seu próprio trabalho e o acontecido na aula, adquirindo dessa forma critérios e elementos que possibilitem a introdução de mudanças em sua atividade docente, para melhorar o auxílio prestado a seus alunos. Para isso, o professor pode se utilizar de uma pauta de avaliação de seu próprio processo de ensino. (CURTO, MORILLO, TEIXIDÓ, 2000, p. 217).

Da mesma forma que defendem a avaliação formativa relacionada à aprendizagem, Curto, Morillo e Teixidó (2000) defendem a avaliação formativa relacionada ao processo de ensino como um instrumento poderoso. De acordo com os autores, não é possível uma análise exaustiva de todas as atividades, mas uma análise completa e profunda de algumas, principalmente realizadas junto aos

colegas, pode se constituir como poderoso instrumento de formação pessoal e trabalho compartilhado. A avaliação de uma atividade de ensino pode ser realizada por meio de um roteiro que verifique: o grau de significatividade; o grau de adaptação à diversidade; a motivação e o clima de trabalho; o nível de realização da atividade; a intervenção do professor e os resultados e produções dos alunos. O interesse nesse tipo de análise é identificar os aspectos que precisam ser melhorados, possibilitando um melhor planejamento das próximas atividades. A análise e a reflexão compartilhada em grupos de profissionais é uma ótima via de formação permanente. (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000, p. 233-235).

Nesse sentido, a reflexão na ação é, na contemporaneidade, um dos processos de formação de professores mais difundidos, possibilitando que processos cognitivos e metacognitivos sejam envolvidos na análise das práticas docentes. A metacognição diz respeito ao processo de conhecimento dos próprios processos cognitivos, da própria cognição, bem como à regulação e ao controle desses processos. De forma intencional ou não, sabe-se que a atuação de educadores contribui para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas em seus educandos, auxiliando os aprendizes no planejamento de estratégias de aprendizagem, na aplicação e no controle de sua utilização, bem como na avaliação e modificação de sua maneira de abordar as situações-problema. (GUIMARÃES; STOLTZ, 2008).

A formação continuada dos docentes, do mesmo modo que a formação dos alunos, deve ser pautada no desenvolvimento de estratégias que os habilitem a relacionar os conhecimentos de modo significativo, que os habilitem a aprender sobre seu próprio aprender, na busca de uma aprendizagem que não cessa. O processo de formação continuada requer do professor reflexão sobre si mesmo, a fim de que possa não apenas reconhecer-se, mas pensar-se. Dito de outro modo: para ser protagonista de um processo de ensino-aprendizagem que provoque mudanças socioeducacionais expressivas, o professor deve voltar-se para sua própria formação e atuação, para que possa refletir sobre sua prática pedagógica no intuito de constantemente aperfeiçoá-la.

Assim, o processo de aprendizagem dos professores está intimamente ligado às oportunidades que lhes são ofertadas nos espaços de formação. É importante salientar que cabe ao professor refletir sobre as concepções de aprendizagem, bem como sobre a necessidade de investimento constante em sua

formação, para que não haja um descompasso na inter-relação entre teoria e prática, no que diz respeito à seleção de métodos e estratégias de aprendizagem mais adequadas, considerando as que possam servir de estímulo à retomada de situações em que ocorram a reflexão sobre a própria prática e a construção de saberes já constituídos.

Com relação à avaliação do ensino e do professor, o texto do PNAIC aponta a necessidade, porém indica que não só os professores devem ser avaliados, mas todo o sistema envolvido:

É necessário ressaltar [...] que não apenas os estudantes precisam ser avaliados, mas também os docentes, as equipes de coordenação pedagógica, os programas desenvolvidos pelas secretarias, o próprio documento de orientações curriculares, dentre outros. A avaliação, portanto, deve ser encarada como um processo de pesquisa, no qual os integrantes da escola analisam as condições de ensino e de aprendizagem e estabelecem estratégias para melhorar a qualidade do trabalho realizado com as crianças. (BRASIL, 2012, p. 24).

Diante dessas reflexões, torna-se importante analisar mais detalhadamente como o referencial proposto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC aborda as questões relativas à avaliação do ensino e da aprendizagem, e as repercussões desses encaminhamentos na formação dos professores alfabetizadores.

3 METODOLOGIA

O programa de formação (PNAIC) foco da presente pesquisa foi desenvolvido pelo MEC com apoio de universidades parceiras e implementado no ano de 2013. Sendo ainda recente sua implementação, são poucas as pesquisas relacionadas ao tema. Dessa forma, o presente estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo, na medida em que

os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

Com relação à abordagem, “[...] os estudos descritivos são úteis para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões de um fenômeno, acontecimento, comunidade, contexto ou situação”. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 103).

Assim, buscou-se explorar e descrever o programa de formação considerando o que é promissor e limitador para o processo de formação do professor alfabetizador, tendo em vista pesquisas recentes acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente na perspectiva da Psicologia Cognitiva. A pesquisa apresenta, portanto, um enfoque predominantemente qualitativo.

O projeto que orienta a presente investigação foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná – Setor de Ciências da Saúde, Rua Padre Camargo, 280, 2.º andar, Curitiba – Paraná, telefone (41) 3360-7259, tendo como Registro CAAE: 30377414.3.0000.0102, Parecer 691.050 e data da Relatoria 11/6/2014.

Com o intuito de realizar a coleta de dados por meio de questionário, sem causar prejuízos éticos aos participantes, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes, informando acerca da pesquisa e colocando à disposição o contato (telefone e *e-mail*) da pesquisadora, orientadora e coorientadora, para os esclarecimentos e auxílio que se fizessem necessários.

3.1 CAMPO DE ESTUDO

Para a realização da pesquisa, optou-se pela atuação com os profissionais que participaram como formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação ofertada no ano de 2013, em um dos polos do Estado do Paraná. A formação continuada de professores no referido Estado foi disponibilizada pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). A instituição escolhida para a pesquisa foi a UFPR, tendo em vista a disponibilidade para a participação.

3.2 PARTICIPANTES

Com o intuito de pesquisar a formação docente oferecida pelo PNAIC, optou-se por atuar com os formadores vinculados à coordenação do PNAIC na UFPR no ano de 2013. Esses profissionais foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudo do polo de Curitiba. Os últimos atuaram com os professores alfabetizadores, constituindo assim a cadeia formativa.

No final do ano de 2012 e início do ano de 2013, as coordenações instituídas pelo MEC para a implementação do PNAIC no Estado do Paraná selecionaram, por meio de edital público, profissionais formadores, tendo a responsabilidade de preparar a formação dos orientadores de estudo com base no material elaborado para o trabalho com a Língua Portuguesa. Todos os 13 profissionais formadores selecionados, que atuaram durante a formação ofertada no ano de 2013, no polo da UFPR em Curitiba, foram convidados a participar da presente investigação.

A pesquisadora entrou em contato com a Coordenação do PNAIC da UFPR, buscando a aprovação da pesquisa e contato com os formadores. O convite à participação dos formadores foi enviado por *e-mail* pela coordenação da UFPR aos respectivos formadores. Posteriormente foi realizado um encontro presencial com todas as formadoras durante uma das formações do PNAIC. O objetivo foi reiterar o convite, prestar esclarecimentos acerca da pesquisa e proceder ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na sequência, logo após a qualificação, os participantes receberam o questionário *online*.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, optou-se por um questionário estruturado, que teve como objetivo investigar a opinião das participantes acerca de temas e conteúdos ofertados aos professores alfabetizadores, em especial os relativos ao PNAIC na área de Língua Portuguesa, foco desta pesquisa.

O questionário foi elaborado tendo em vista temas ofertados nos últimos anos e também aspectos abordados na revisão de literatura que compõe a presente pesquisa. A ênfase na elaboração das perguntas é relativa a estudos e pesquisas empíricas relacionados à aprendizagem da língua escrita no enfoque da Psicologia Cognitiva.

Inicialmente o questionário passou pela validação da orientadora e da coorientadora do projeto. Na sequência, um colega e um professor da pós-graduação avaliaram o projeto e o instrumento de pesquisa, dando sugestões. O instrumento também foi avaliado por dois formadores do PNAIC. O objetivo das avaliações foi verificar a consistência das questões e reestruturar o instrumento, de acordo com as sugestões apresentadas. Durante a qualificação, foi sugerido que se acrescentasse mais uma categoria de análise, o que resultou em outro um bloco de perguntas.

O instrumento de pesquisa inicia com perguntas relacionadas a dados pessoais (identificação, formação acadêmica e experiência profissional), que têm por objetivo a elaboração de um perfil das participantes. Cada participante foi identificada por uma letra do alfabeto, para garantir o seu anonimato. Na sequência, as questões foram divididas em duas partes: questões relacionadas à formação continuada, principalmente a ofertada pelo PNAIC, e questões gerais acerca de programas de formação docente.

Na primeira parte foram colocadas perguntas tendo em vista as seguintes categorias de análise: Bloco 1 – cognição, metacognição e aprendizagem da escrita (4 perguntas); Bloco 2 – aprendizagem do sistema de escrita alfabética (5 perguntas); Bloco 3 – habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário (6 perguntas); Bloco 4 – relação entre a oralidade e a escrita e trabalho com a morfologia flexional (4 perguntas); Bloco 5 – avaliação: diagnóstico e monitoramento (5 perguntas); Bloco 6

– alfabetização e letramento (4 perguntas); Bloco 7 – questões gerais acerca de programas de formação docente.

Durante encontro presencial com as treze formadoras que atuaram no curso de formação em 2013, a pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e apresentou o instrumento. Algumas participantes preencheram o TCLE e ficou acertado o envio do questionário final, logo após a qualificação, para o *e-mail* pessoal de cada uma. A versão final do questionário foi entregue no mês de dezembro de 2014. Em razão das demandas de final de ano e das férias escolares, ficou combinado que as participantes entregariam o instrumento após esse período, até o prazo de março de 2015. O primeiro questionário foi entregue em meados de fevereiro e o último em meados de março de 2015. Das treze formadoras convidadas a participar da pesquisa, nove reenviaram o questionário preenchido.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em um primeiro momento foi realizada a leitura de cada questionário em particular, o que possibilitou uma visão geral acerca das respostas de cada participante. Posteriormente, foi realizada a apresentação e discussão dos resultados. Para isso, as respostas foram agrupadas por pergunta e por bloco, sendo comparadas e analisadas em razão do grau de concordância e/ou discrepância. A discussão dos resultados foi realizada por bloco, de acordo com a revisão de literatura, buscando-se, assim, responder aos problemas levantados na Introdução deste trabalho. Na sequência, no Capítulo 5, apresentam-se as Conclusões e Considerações Finais. A análise teve caráter qualitativo.

A pesquisa foi subdividida em sete blocos que se relacionam entre si, de acordo com a temática analisada. Porém, para melhor organizar a apresentação e a análise dos dados, será respeitada a sequência apresentada no questionário.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Participaram da pesquisa nove das treze formadoras vinculadas à Coordenação do PNAIC na UFPR. Os dados preenchidos na primeira parte do questionário possibilitaram traçar um perfil das participantes, conforme apresentado a seguir.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Na parte inicial do questionário foram solicitados dados de identificação relacionados a três questões: nome completo, sexo (feminino ou masculino) e data de nascimento. Os nomes das participantes foram identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, preservando-se assim a identidade de cada uma. Com relação ao gênero (feminino ou masculino), as nove são do gênero feminino. A idade até o momento da coleta de dados indicou uma diferença de até 25 anos, considerando a variação entre 37 e 62 anos.

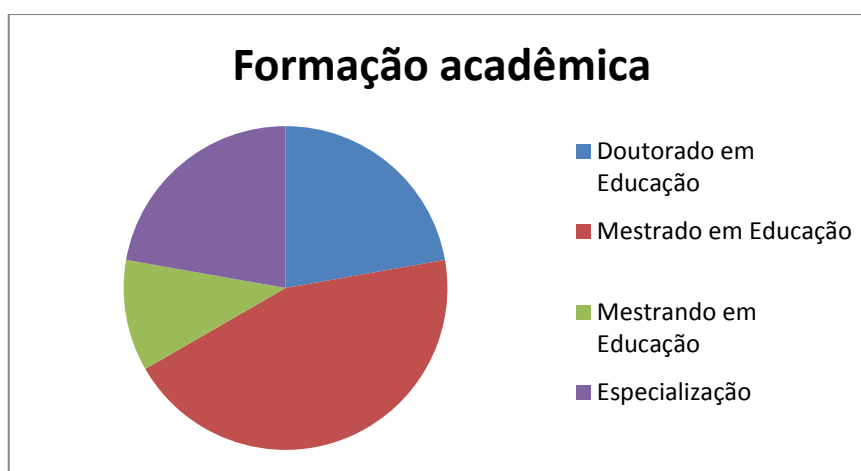
Com relação à formação acadêmica, os dados solicitados relacionam-se a três questões: formação no ensino médio, no ensino superior e na pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Com referência ao ensino médio, observa-se uma maior incidência de formação no Magistério, com sete participantes, uma com formação em Enfermagem e outra em Educação Geral. No ensino superior, a maior incidência de formação foi relacionada ao curso de Pedagogia, com seis participantes, além de três formadas em Letras. Os dados referentes ao ensino médio e superior indicaram que todas as formadoras tiveram uma formação inicial condizente com o Magistério dos anos iniciais, e cada uma delas ou fez o Magistério ou a graduação em Pedagogia ou ambas as formações.

Foi na pós-graduação que se pôde perceber uma maior diferenciação com relação à formação do grupo. No que se refere à pós-graduação *lato sensu*, duas participantes realizaram três cursos, cinco realizaram dois cursos e duas realizaram um curso. A maior incidência foi o curso de Psicopegagogia, cursado por cinco participantes; os cursos Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, Educação Especial e Tutoria em EAD foram cursados por três participantes; os demais cursos tiveram uma participante cada. No total foram identificados onze cursos de pós-graduação *lato sensu* relacionados aos processos de ensino e aprendizagem

(Psicopedagogia, Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, Educação Especial, Educação Infantil, Neuropsicologia, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos), bem como cursos voltados para a formação de professores e organização do trabalho pedagógico (Tutoria em EAD, Organização do Trabalho Pedagógico, Gestão Escolar e Educação Social).

Com relação à pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), até o momento da coleta de dados, duas participantes tinham concluído o Mestrado e o Doutorado em Educação, quatro tinham concluído o mestrado, uma era mestranda e duas não tinham essa formação, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* (MESTRADO E DOUTORADO)



FONTE: A autora (2015).

Os diferentes rumos tomados na formação acadêmica podem se constituir em olhares diferenciados com relação ao objeto de análise: no caso desta pesquisa, os temas e conteúdos disponibilizados no material do PNAIC para formação dos professores alfabetizadores. Porém, entende-se que somente considerar a formação acadêmica não seria suficiente para traçar um perfil mais completo das participantes, por isso se buscaram também dados referentes à formação profissional. Os dados solicitados relacionam-se a cinco questões: tempo de experiência no magistério, tempo de docência em turmas de alfabetização, tempo de atuação como formadores de professores alfabetizadores, cursos realizados como participante e cursos realizados como docente, que contribuíram para a formação em alfabetização.

Com relação ao tempo de experiência no magistério, até a coleta dos dados, cinco formadoras tinham mais de 20 anos de experiência, variando entre 20 e 28 anos e quatro formadoras tinham menos de 20 anos, variando entre 12 e 18 anos. A

diferença quanto aos anos de experiência é de até 16 anos. Já com relação ao tempo de docência em turmas de alfabetização, uma formadora tem 20 anos de experiência, duas têm de 9 a 8 anos, cinco têm de 5 a 4 anos e uma tem três anos de experiência. A diferença é de até 17 anos.

Já com relação ao tempo de experiência com formação de professores, três formadoras têm respectivamente 20 e 10 anos e as seis demais têm entre 6 e 2 anos. A diferença é de até 21 anos.

Como se pode observar nos dados, o tempo de experiência no magistério também é um fator que torna o grupo bastante heterogêneo. Algumas participantes têm mais experiência com a docência de turmas de alfabetização e outras mais experiência com a docência de professores.

Outras questões solicitadas se referem às formações continuadas cursadas pelas participantes e às formações em que atuaram como docentes, que contribuíram para enriquecer o conhecimento de cada uma, relacionado à alfabetização. A análise das duas situações possibilitou delimitar três categorias que caracterizam o grupo participante: profissionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME (cursaram e foram docentes predominantemente de cursos ofertados pela referida rede); profissionais vinculadas à Secretaria de Estado da Educação – SEED – Paraná (cursaram e foram docentes predominantemente de cursos ofertados na referida rede, mais especificamente na área da Educação Especial e Hospitalar) e profissionais vinculadas às Universidades (cursaram e são docentes de cursos de extensão universitária, bem como de graduação).

Em relação aos cursos em que participaram como docentes, cinco formadoras relataram cursos ofertados pela SME Curitiba (Caderno Pedagógico – Alfabetização; Caderno Pedagógico – Língua Portuguesa; Aprender a Ler; Leitura e Compreensão; A Díade Teoria e Prática da Língua Portuguesa; Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa, entre outros). Também foi destaque a docência em cursos ofertados pela SME em parceria com o MEC e universidades, como o Trilhas, o Pró-Letramento e o PNAIC, este último foco da presente pesquisa.

É interessante observar que, das nove formadoras, seis citaram a docência em cursos de Instituições de Ensino Superior como importante para a formação profissional, cinco indicaram a docência em cursos de Pedagogia, três em cursos de pós-graduação *lato sensu* e três em cursos de extensão universitária.

A seguir são apresentados e analisados os dados referentes às respostas de cada um dos sete blocos de perguntas presentes no questionário, a saber: Bloco 1 – Cognição, metacognição e aprendizagem da escrita; Bloco 2 – Aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Bloco 3 – Habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário; Bloco 4 – Relação entre a oralidade e a escrita e o trabalho com a morfologia (derivacional e flexional); Bloco 5 – Avaliação: diagnóstico e monitoramento; Bloco 6 – Alfabetização e Letramento e Bloco 7 – Questões gerais acerca de programas de formação docente. Na sequência de cada bloco, faz-se a discussão dos dados.

4.2 BLOCO 1 – COGNIÇÃO, METACOGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

As quatro perguntas referentes ao Bloco 1 – Cognição, metacognição e aprendizagem da escrita – foram elaboradas com o intuito de verificar a opinião das formadoras com relação às propostas presentes nos cadernos do PNAIC referentes ao ensino e à aprendizagem da escrita, e sua associação a práticas que considerem o trabalho com o desenvolvimento da cognição e metacognição dos estudantes.

Busca-se, dessa forma, atender a dois dos onze objetivos propostos neste trabalho: analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se na proposta do PNAIC há indicações de atividades para o desenvolvimento de capacidades de planejamento, monitoramento e controle (regulação das ações e dos comportamentos) dos estudantes e se a proposta de formação do PNAIC apresenta sugestões para trabalhar as relações entre a oralidade e a escrita.

4.2.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 1

Primeira questão – Você identifica no material do PNAIC a indicação de atividades para o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle (regulação das ações/dos comportamentos)? Exemplifique. Tanto em caso positivo como em caso negativo, dê sua opinião sobre a importância dessas atividades (e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle) para o processo de aprendizagem em geral e (ou) aprendizagem da leitura e da escrita.

Das nove participantes, oito responderam à questão. As respostas foram organizadas em quatro categorias, considerando-se as convergências analisadas.

1.^a categoria – Planejamento, monitoramento e controle referentes à ação do professor envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem. As respostas classificadas nesta categoria foram relacionadas aos cadernos do PNAIC que compõem as Unidades 1 e 2 e tratam dos Direitos de Aprendizagem, do currículo, do planejamento escolar e da organização da rotina, conforme se pode observar no relato da Formadora C:

Eu identifico no material do PNAIC a indicação de atividades para o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle, principalmente no material da Unidade 2, que tinha por tema base o 'Planejamento do Ensino'. [...] Considero o planejamento, monitoramento e controle bastante importantes, pois servem para tomada de decisões, resgate de princípios que embasam a prática pedagógica, organizar ações, fazer escolhas coerentes, organizar rotinas, delimitar objetivos, saber aonde se quer chegar e saber o que é preciso ensinar para os alunos. (Formadora C).

Entretanto, destacam-se as observações de duas formadoras quando alertam que o trabalho proposto pode não garantir uma mudança na postura, na medida em que o professor não reflita realmente acerca da sua prática, conforme relato a seguir:

Há quadros e fichas muito bem detalhadas que servem como instrumento de acompanhamento e para monitorar a aprendizagem do aluno e da turma. Contudo, é preciso ter cautela para que esses quadros e fichas não sejam usados inadequadamente e numa perspectiva tradicional, em que os professores os concebem como diretrizes para se 'treinar' os alunos conforme descrição nesses instrumentos. (Formadora F).

2.^a categoria – Planejamento, monitoramento e controle relacionados à ação dos estudantes. A partir dos dados coletados, verifica-se que o material do PNAIC está mais voltado para a ação do professor alfabetizador, quando a ele são propostas atividades para que possa planejar, monitorar e controlar suas ações referentes aos processos de ensino e de aprendizagem. Segundo as formadoras, essas orientações são mais frequentes nos cadernos 1 e 2. Porém, três formadoras referiram-se ao trabalho pressupondo também, mais especificamente, a ação do estudante, conforme indicação presente nos relatos das Formadoras A e H:

O material do PNAIC faz indicações explícitas sobre a importância do planejamento, monitoramento e controle, a partir da ênfase dada à adequação do tempo da escola ao tempo de aprendizagem do aluno; necessidade de rever os papéis de aluno (sujeito ativo e reflexivo em relação à aprendizagem) e professor (sujeito epistemológico capaz de mediar e refletir sobre sua própria práxis) [...]. (Formadora A).

[...] O material do PNAIC traz sugestões de planejamento, monitoramento e controle pedagógico para o acompanhamento do desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Destaca-se: [...] o relato da p.11, Unidade 01, Ano 03, que propõe uma atividade de acompanhamento do desenvolvimento da compreensão leitora. Dá ênfase para atividades que fomentam discussões sobre as atividades de leitura realizadas em sala de aula. (Formadora H).

3.^a categoria – Respostas que enfatizam o trabalho proposto ao professor com a indicação da utilização de quadros para monitorar a aprendizagem. Outra categoria de respostas também focaliza o trabalho proposto ao professor, conforme expresso por cinco formadoras, que indicaram a utilização de quadros para monitorar a aprendizagem, conforme relato da Formadora A: “[...] Os quadros de monitoramento de atividades realizadas também se constituem em elementos estratégicos para o planejamento e autoavaliação”.

4.^a categoria – Direitos de aprendizagem como indicadores para o planejamento, monitoramento e controle do processo de aprendizagem. Essa categoria é representada pela opinião de duas formadoras, conforme depoimento a seguir:

As Unidades 1 e 2 discorrem constantemente sobre os direitos de aprendizagem, sobre como organizar um planejamento que garanta estes direitos, o que realmente é preciso ensinar no Ciclo de Alfabetização, além de trazer reflexões sobre a importância da avaliação como ponto de partida para o replanejamento. (Formadora G).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 1 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Planejamento, monitoramento e controle relacionados à ação do professor envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Planejamento, monitoramento e controle relacionados à ação dos estudantes	X	X	-	-	-	-	-	X	-
Respostas que enfatizam o trabalho proposto ao professor com a indicação da utilização de quadros para monitorar a aprendizagem	X	-	-	-	-	X	X	X	X
Direitos de aprendizagem como indicadores para o planejamento, monitoramento e controle do processo de aprendizagem	-	-	-	-	-	-	X	-	X

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – De que maneira a diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral e o da linguagem escrita é abordada no material do PNAIC? Há referências para o trabalho considerando os conhecimentos implícitos relacionados à linguagem oral e escrita (adquiridos pela criança em contato com seu meio, sem necessidade de reflexão atencional) e os conhecimentos explícitos (advindos do ensino sistemático)?

Todas as participantes responderam à questão. As respostas foram organizadas em cinco categorias, que serão apresentadas iniciando pela que mostrou maior incidência nas respostas.

1.^a categoria – Reflexão sobre a língua. As cinco respostas classificadas nesta categoria indicaram que a diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita é trabalhada por meio do desenvolvimento da percepção de rimas, aliterações e assonâncias; do uso do vocabulário receptivo, construção de competências atencionais e da reflexão entre partes das palavras faladas e escritas, comparando-se sons e letras. Esse trabalho é indicado nas Unidades 3 do PNAIC, conforme se pode observar no relato da Formadora A:

Outros itens, que foram alvo de ensino durante a formação tratam do papel do desenvolvimento da percepção das crianças quanto às rimas, aliterações, assonâncias, o uso do vocabulário receptivo [...] No que diz respeito à linguagem escrita, os Cadernos do PNAIC são incisivos ao reiterar, inúmeras vezes nos diferentes Cadernos que compõem o material que a apropriação do SEA está diretamente relacionada à capacidade de refletir sobre a língua. (Formadora A).

2.^a categoria – Trabalho com os gêneros textuais. Três formadoras indicaram que o trabalho com a diferença entre a linguagem oral e escrita é abordado também na Unidade 5, que trata dos gêneros textuais, valorizando-se os gêneros orais e momentos de oralidade das crianças:

O desenvolvimento da linguagem oral e o da linguagem escrita é abordado no material do PNAIC principalmente na Unidade 5, que trabalha sobre os 'Gêneros Textuais'. Nesta unidade trabalhamos a importância de valorizarmos tanto os gêneros orais como os escritos, valorizando principalmente os momentos de oralidade das crianças, assim como incentivando os professores a planejarem momentos onde a oralidade deve ser o foco principal. (Formadora C).

3.^a categoria – Necessidade de complementação do trabalho com a diferença entre a linguagem oral e escrita. Três formadoras consideraram que o trabalho com a diferença entre a linguagem oral e escrita no material do PNAIC

precisa ser complementado com textos acerca do desprestígio relacionado à oralidade, bem como com textos sobre variação linguística e gêneros orais. Essa questão pode ser observada no depoimento da Formadora A:

Durante a formação complementamos os textos dos Cadernos do PNAIC, os quais tratavam do eixo oralidade com outros textos, a fim de desencadear discussões sobre o desprestígio, com o qual vem sendo tratada a oralidade. Também foram incluídas reflexões sobre as variações linguísticas, [...] bem como a necessidade de desenvolvimento de um trabalho sistemático com gêneros textuais orais (prevendo não só a oralização dos textos escritos, mas também o ensino das características próprias dos gêneros discursivos orais). (Formadora A).

4.^a categoria – Consideração aos conhecimentos de mundo trazidos pela criança. Com relação aos conhecimentos implícitos e explícitos, para o trabalho com a linguagem oral e escrita, de acordo com os relatos das formadoras, o material não utiliza essa terminologia. Entretanto, é sugerido que se levem em conta os conhecimentos de mundo e conhecimentos epilinguísticos trazidos pelas crianças, bem como se destaca o ensino sistemático:

Os conhecimentos dos estudantes são considerados sempre, pois o PNAIC pondera que a criança está em constante aprendizagem, mesmo antes de ir à escola. É um ser aprendente. Inclusive, as aprendizagens sistemáticas devem ser realizadas a partir das aprendizagens assistemáticas. O ponto inicial para a reflexão é o conhecimento, a experiência da criança. (Formadora G).

5.^a categoria – Ênfase no trabalho com os quatro eixos: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. Três respostas apontaram os quatro eixos para o ensino da Língua Portuguesa como indicadores para a garantia do trabalho com a diferença entre a linguagem oral e a escrita:

Os cadernos do PNAIC enfatizam o trabalho com os quatro eixos da Língua Portuguesa desde o 1.^o ano do E.F., ou seja, que é importante o trabalho com a oralidade, a leitura, a produção de textos escritos e a análise linguística. (Formadora G).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 2 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Reflexão sobre a língua	X	X	-	-	X	-	X	-	X
Necessidade de complementação do trabalho com a diferença entre a linguagem oral e escrita	X	-	-	X	-	X	-	-	-
Consideração do conhecimento de mundo trazido pela criança como ponto de partida	X	-	-	-	-	-	X	X	-
Ênfase no trabalho com os quatro eixos: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística	-	-	-	-	-	-	X	X	X
Trabalho com os gêneros textuais	-	-	X	-	X	-	X	-	-

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – No material do PNAIC, há indicações sobre a sequência dos conteúdos que devem ser trabalhados nos três anos do Ciclo de Alfabetização? Você considera essas orientações importantes?

Todas as participantes responderam à questão. As respostas foram organizadas em duas categorias, levando em consideração as convergências e divergências observadas nas análises.

1.^a categoria – Direitos de aprendizagem como indicadores dos conteúdos a serem trabalhados nos três anos do Ciclo de Alfabetização. Sete das nove respostas se referiram aos Direitos de Aprendizagem que são apresentados já nas Unidades 1 (Currículo na Alfabetização), contendo quadros de conhecimentos e capacidades organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística). Os conhecimentos e capacidades contemplam níveis de aprofundamento para cada ano (introduzir, consolidar e aprofundar). As participantes consideraram importante a apresentação desses direitos, tendo em vista que eles norteiam a organização do trabalho pedagógico nas escolas e buscaram a efetivação do trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento para todos os estudantes. A opinião das sete participantes pode ser representada pelo depoimento da Formadora A:

Os direitos de aprendizagem podem ser encarados como indicadores dos conteúdos a serem trabalhados nos três anos do Ciclo de Alfabetização. Entretanto, considero que tão importante quanto estabelecer os conteúdos concernentes a cada ano seja o reforço positivo de que todas as crianças podem aprender, embora os percursos sejam diferentes para cada uma delas. (Formadora A).

2.^a categoria – Não há indicações de sequência de conteúdos para os três anos do Ciclo de Alfabetização. Duas formadoras não consideraram os Direitos de Aprendizagem como indicadores dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Para a Formadora F, a delimitação de conteúdos seria útil para os professores iniciantes ou que não são alfabetizadores, mas seria como uma camisa de força para os experientes:

Não há indicações. A proposta é que o professor seja capacitado para planejar conforme a realidade de cada município, de cada escola e, de maneira mais particular ainda, de cada sala de aula, respeitando a adoção do material didático. [...] Temos muitos professores alfabetizadores que já conseguem construir e projetar o caminho a ser trilhado por seus alunos respeitando as especificidades de cada um deles, conhecendo e compreendendo como eles devem estar ao concluir cada ano do Ciclo de Alfabetização. Para esses professores a delimitação de uma sequência de conteúdos seria uma camisa de força. Por outro lado, sabemos que a rede pública tem problemas sérios com relação aos professores que assumem as turmas, ocorrendo com frequência a imposição de que pessoas que não são alfabetizadoras ou recém-ingressas na carreira assumam um dos anos do Ciclo de Alfabetização. Nesse caso, para esses professores, uma sequência de conteúdos talvez sirva para nortear o seu trabalho [...]. (Formadora F).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 3 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Direitos de aprendizagem como indicadores dos conteúdos a serem trabalhados nos três anos do Ciclo de Alfabetização	X	X	X	X	X	-	X	X	-
Ausência de indicações de sequência de conteúdos para os três anos do Ciclo de Alfabetização	-	-	-	-	-	X	-	-	X

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – Você considera que os encaminhamentos propostos nos Cadernos dão subsídios para adequações metodológicas que possibilitem o trabalho com crianças que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem? Considere as adequações que podem ser necessárias no ano que a criança está frequentando e/ou adequações necessárias quando ela passa para o ano seguinte sem que tenha domínio de determinados conteúdos.

Das nove participantes, oito responderam à questão. Foram elencadas quatro categorias de respostas, considerando as convergências e divergências observadas nas análises.

1.^a categoria – Os Cadernos do PNAIC apresentam avanços com relação aos subsídios relacionados à heterogeneidade em sala de aula. Sete das nove respostas indicaram a categoria. O tema é abordado principalmente nas Unidades 7, mas também há referências nas Unidades 3, quando é sugerido o trabalho com o SEA, prevendo a heterogeneidade. A resposta da Formadora C ilustra a questão:

[...] o trabalho com crianças que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem é abordado no material do PNAIC principalmente na Unidade 7, que trabalha sobre 'a heterogeneidade em sala de aula'. Nesta unidade, dentre os objetivos trabalhados podemos encontrar o entendimento da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos [...]. (Formadora C).

2.^a categoria – Necessidade de complementar a proposta do Caderno com atividades práticas para estudantes em diferentes níveis de aprendizagem. Três formadoras apontaram a necessidade de complementação do material para explicar como trabalhar com as diferenças em sala de aula. As participantes destacaram a oferta de sugestões práticas que contemplavam atividades para crianças com diferentes níveis de aprendizagem, conforme se pode observar no depoimento da Formadora A:

Considero que os Cadernos apresentam avanços em relação aos subsídios teóricos relativos às adequações metodológicas, todavia também apresentam certa fragilidade no que diz respeito à falta de atividades práticas que possam clarificar aos professores alfabetizadores sobre como realizar diferentes intervenções para que ocorra o domínio de determinados conteúdos. Por isso, durante o trabalho com a Unidade 7, 'Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais', ao abordarmos o tema heterogeneidade, acrescentamos aos textos trazidos pelo Caderno uma sequência de atividades, na qual constavam exemplos de atividades diferenciadas e diversificadas a fim de atender diferentes níveis de alunos que possam compor uma sala de aula. (Formadora A).

3.^a categoria – Necessidade de incentivar os professores para que organizem um ambiente alfabetizador e planejem as aulas considerando a heterogeneidade em sala de aula. Seis das oito respostas indicaram que os Cadernos dão subsídios para a reflexão acerca de um ambiente escolar que contemple a heterogeneidade. Durante as formações houve a necessidade de estimular os professores a planejarem suas aulas e atividades nessa perspectiva, como se pode observar no depoimento da Formadora A:

[...] os professores alfabetizadores foram convidados a manusear cada uma das atividades propostas, refletindo sobre quais habilidades cada atividade

poderia desenvolver e em quais níveis de crianças as atividades deveriam ser aplicadas. Também, foram desafiados a fazer adaptações e ou organizar novas atividades a partir dos conteúdos que estivessem trabalhando com as turmas nas quais realizavam docência. (Formadora A).

4.^a categoria – Não há sugestões de como o professor deve conduzir metodologicamente o trabalho com crianças que não acompanham o que é proposto. A Formadora F, considerando na sua resposta as adequações que podem ser necessárias no ano que a criança está frequentando e (ou) quando ela passa para o ano seguinte sem que tenha domínio de determinados conteúdos, analisou que o material não contempla sugestões metodológicas para estudantes que não acompanham o que é proposto:

[...] Há muitos quadros com informações sobre o que deve ser 'Introduzido', 'Aprofundado' e 'Consolidado' em cada ano. Há muitas fichas sugeridas para acompanhamento e monitoramento do aprendizado, mas não há sugestões de como o professor deve conduzir metodologicamente o trabalho se alguma(s) criança(s) não acompanhar o que está proposto. As fichas individuais devem ser passadas ao professor do ano seguinte para que conheça o aluno. Considero que tudo isso terá efeito positivo se a equipe responsável pelo Ciclo de Alfabetização estiver caminhando em plena sintonia. E esse efeito positivo se dará não em decorrência do que está ofertado no material do PNAIC, mas pelo comprometimento da equipe em buscar alternativas para fazer com os alunos aprendam. [...] (Formadora F).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 4 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 1 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Os Cadernos do PNAIC apresentam avanços com relação aos subsídios relacionados à heterogeneidade em sala de aula	X	X	X	X	-	-	X	X	X
Necessidade de complementar a proposta do Caderno com atividades práticas para estudantes em diferentes níveis de aprendizagem	X	X	-	-	-	-	-	X	-
Necessidade de incentivar os professores para que organizem um ambiente alfabetizador e planejem as aulas considerando a heterogeneidade em sala de aula	X	X	X	X	-	-	X	X	-
Não há sugestões de como o professor deve conduzir metodologicamente o trabalho com crianças que não acompanham o que é proposto	-	-	-	-	-	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

4.2.2 Discussão dos resultados – Bloco 1 – Metacognição e aprendizagem da escrita

Um dos objetivos específicos deste trabalho é analisar como, na opinião dos profissionais responsáveis pela formação do PNAIC, o material contempla conhecimentos acerca do desenvolvimento das funções executivas e da metacognição, notadamente as capacidades de planejamento e regulação da própria atividade em função da aprendizagem da escrita. Para coletar dados que pudessem dar elementos para a análise, foi elaborado um primeiro bloco de questões, cujas respostas são discutidas a seguir.

As respostas à questão 1 (Identificação de atividades para o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle das ações e dos comportamentos) constituíram elemento surpresa com relação aos indicativos de um trabalho relacionado ao professor, tendo em vista que a intenção da pesquisadora, quando da elaboração da pergunta, eram as atividades propostas pelos professores voltadas ao desenvolvimento das funções executivas e da metacognição nos estudantes. Analisa-se que a ênfase nas respostas indicando a ação do professor está relacionada à forma explícita como, no material, os termos “planejamento, monitoramento e controle” estão associados ao trabalho do professor, envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, as respostas dadas pelas formadoras acabaram por dar elementos de resposta também a outro objetivo deste trabalho, o de analisar se a proposta de formação do PNAIC apresenta subsídios teóricos e encaminhamentos metodológicos acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como sugestões a respeito do planejamento e monitoramento do processo de ensino.

O trabalho indicado pelas formadoras, envolvendo o planejamento, monitoramento e controle das ações e comportamentos dos professores, está intimamente relacionado a uma postura reflexiva. De acordo com Guimarães e Stoltz (2008), a reflexão na ação é um dos processos de formação de professores mais difundidos, uma vez que processos cognitivos e metacognitivos são envolvidos na análise das práticas docentes.

Com relação aos estudantes, verifica-se nas respostas das formadoras referências a atividades de planejamento, monitoramento e controle voltadas explicitamente ao desenvolvimento da proficiência leitora, com destaque para a

aprendizagem de um comportamento leitor, que envolve o processo de ensino-aprendizagem de estratégias de leitura. Esses dados estão em consonância com o que tem sido defendido por diferentes autores, entre eles Kato (1999, p. 102), que destaca a dimensão reguladora da metacognição aplicada à prática da leitura, definida “como o domínio de estratégias que regem o comportamento do leitor”. E a autora defende a importância das estratégias metacognitivas “para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente”. (KATO, 1999, p. 132).

Tendo em vista as funções executivas, recorre-se a Corso (2013, p. 27) quando diz que a implicação das capacidades metacognitivas e executivas para o processo de aprendizagem parece ser uma realidade incontestável, sendo, por exemplo, a compreensão a partir da leitura de textos garantida por recursos atencionais e de memória e por estratégias de organização e realização de raciocínios. Dessa forma, “[...] compreender essas capacidades mentais, descritas tanto pela Psicologia Cognitiva como pela Neuropsicologia, é indispensável à prática escolar e aos profissionais que se ocupam do aprender, em uma perspectiva preventiva ou terapêutica”. (CORSO et al., 2013, p. 27).

A atividade metalinguística citada no material do PNAIC também foi indicada nas respostas das formadoras referentes à segunda pergunta (De que maneira no material do PNAIC é abordada a diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita considerando os conhecimentos explícitos e implícitos?). As respostas indicaram um trabalho voltado para a metalinguagem por meio da análise das diferenças entre a linguagem oral e escrita, em atividades que contemplam a “reflexão sobre a língua” (comparação entre partes de palavras faladas e escritas) e os gêneros textuais. Também houve indicativos de considerar os conhecimentos trazidos pelas crianças como ponto de partida para o ensino sistemático (conhecimentos implícitos e explícitos). Porém, destacou-se que esse trabalho precisou ser complementado com textos de reflexão acerca do desprestígio relacionado à linguagem oral, às variações linguísticas e às características dos gêneros textuais orais.

O trabalho descrito pelas formadoras relacionado à reflexão acerca da língua está de acordo com os pressupostos presentes no modelo de Gombert (1992). Segundo o modelo, as capacidades epilinguísticas correspondem aos primeiros comportamentos linguísticos da criança, possuindo caráter espontâneo – conhecimentos implícitos. Já as capacidades metalinguísticas são desenvolvidas na

idade escolar, exigindo um nível de reflexão sobre as estruturas linguísticas. As capacidades metalinguísticas pedem um tratamento atencional acerca da linguagem, pois os conhecimentos deixam de ser espontâneos (implícitos) e passam a ser autocontrolados (explícitos). (MALUF; GOMBERT, 2008, p. 126-130). Ainda, Paula e Leme (2010, p. 20) defendem que, para o ensino formal da linguagem escrita, há que considerar o conhecimento implícito que o aprendiz possui, entendendo que ele é facilitador das aprendizagens em um nível explícito, oportunizado por meio de ensino sistemático.

Ademais, a referência aos conhecimentos explícitos, advindos do ensino formal, também está associada à pergunta 3 (No material do PNAIC há indicações sobre a sequência dos conteúdos que devem ser trabalhados no Ciclo de Alfabetização?), na medida em que se pretende saber se o material esclarece aos professores sobre que conteúdos devem sistematizar para cada ano de escolaridade. A esse respeito, a maioria das formadoras disse que os Direitos de Aprendizagem contemplam os conhecimentos e capacidades que os estudantes devem desenvolver no Ciclo de Alfabetização, dando indicativos com relação aos conteúdos.

Já a pergunta 4 tem como objetivo investigar se as formadoras consideram que o material apresenta indicações metodológicas que possibilitam o trabalho com crianças que apresentam diferentes níveis de aprendizagem. A esse respeito, as formadoras indicaram que o material do PNAIC traz uma proposta envolvendo adequações metodológicas para estudantes com diferentes ritmos de aprendizagem, principalmente nos cadernos da Unidade 7, referentes à heterogeneidade em sala de aula. Porém, houve indicativos da necessidade de complementação da proposta com atividades diversificadas e da necessidade de subsidiar os professores para que possam planejar o trabalho com a alfabetização considerando os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes e pensando também no Ciclo de Alfabetização, o que será discutido nas respostas às questões do Bloco 5.

4.3 BLOCO 2 – APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

As cinco perguntas referentes ao Bloco 2 foram elaboradas com o objetivo de verificar se, na opinião das formadoras, a proposta do PNAIC contempla conhecimentos acerca da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética – SEA,

levando em consideração pesquisas empíricas atuais referentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Primeiramente é realizada a apresentação e análise das respostas a cada questão. Posteriormente, a discussão dos dados obtidos nas questões do bloco como um todo, considerando o referencial teórico que embasa a presente pesquisa.

4.3.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 5 – Bloco 2

Primeira questão – A compreensão de que as palavras faladas podem ser segmentadas em unidades distintas e de que essas unidades repetem-se em diferentes palavras, bem como o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas são essenciais para a compreensão do princípio alfabético. Como este conteúdo é abordado no material do PNAIC?

Todos os participantes da pesquisa responderam à questão. As respostas foram organizadas em três categorias, considerando-se as convergências observadas:

1.^a categoria – Compreensão do SEA enquanto um sistema notacional, envolvendo a reconstrução das propriedades do SEA. As respostas classificadas nesta categoria envolvem principalmente os conhecimentos concernentes às Unidades 3 dos Cadernos, que se referem à aprendizagem do SEA. Sete das nove formadoras citaram aspectos relacionados à categoria, uma vez que o trabalho inicial envolve textos que explicam que o SEA é um sistema notacional e não apenas um código, necessitando, para a sua aprendizagem, da compreensão do princípio alfabético, por meio de um trabalho voltado para a reconstrução das propriedades do SEA, conforme se observa nos relatos da Formadora H:

Na Unidade 03 são apresentadas as dez propriedades conceituais e convenções do sistema de escrita alfabética, todas relacionadas à compreensão da escrita enquanto um sistema notacional e sua complexidade de relações simbólicas [...]. O material sugere situações didático-pedagógicas que fomentem a reflexão de cada uma das propriedades do sistema de escrita alfabética, durante todo o Ciclo de Alfabetização, até que o estudante consolide os conhecimentos das relações entre grafema e fonema, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. (Formadora H).

Algumas das respostas demonstraram uma relação estreita entre a 1.^a e a 2.^a categoria elencada – Utilização da teoria da psicogênese da escrita para

compreensão das hipóteses dos estudantes e planejamento de atividades visando à apropriação do SEA – na medida em que citam o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) quando as autoras abordam a aprendizagem do SEA por meio da reconstrução de suas propriedades. Essa reconstrução envolve também o trabalho com a segmentação silábica e com as relações entre fonemas e grafemas, conforme relatos a seguir:

[...] No Caderno do Ano 1 (azul), da Unidade 3, p. 9, é possível perceber que, segundo Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança precisará descobrir: o que as letras notam e como as letras criam notações [...]. Esta unidade apresenta as propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (Fonte: MORAIS, 2012). (Formadora C).

[...] as discussões são voltadas à articulação entre a psicogênese e as propriedades do sistema de escrita alfabética, chamando a atenção do docente para as hipóteses dos estudantes durante o processo de reflexão sobre a apropriação da língua escrita, a fim de auxiliar no planejamento de atividades coletivas e individuais. Também sugerem atividades que explorem o conhecimento de diferentes relações existentes entre som e grafia, incluindo as regularidades e irregularidades ortográficas [...]. (Formadora H).

3.^a categoria – Desenvolvimento da consciência fonológica, utilização de jogos e brincadeiras como recursos didáticos para apropriação do SEA e incentivo ao uso dos acervos complementares como auxiliares da aprendizagem do SEA. Três formadoras associaram a aprendizagem do SEA ao desenvolvimento da consciência fonológica, à utilização de jogos e brincadeiras e ao incentivo à utilização dos acervos de materiais enviados pelo MEC às classes de alfabetização:

[...] O material coloca a importância de explorar as habilidades de consciência fonológica, a realização de jogos como recurso didático para aprendizagem do sistema de escrita alfabética, a utilização produtiva do livro didático, além de incentivar o trabalho com os livros dos acervos complementares. (Formadora D).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 5 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Compreensão do SEA, enquanto um sistema notacional, envolvendo a reconstrução das propriedades do SEA	X	X	X	X	-	-	X	X	X
Utilização da teoria da psicogênese da escrita para compreensão das hipóteses dos estudantes e planejamento de atividades visando à apropriação do SEA	X	-	X	-	-	-	-	X	-
Desenvolvimento da consciência fonológica, utilização de jogos e brincadeiras como recursos didáticos para apropriação do SEA e incentivo ao uso dos acervos complementares como auxiliares da aprendizagem do SEA	-	-	-	X	X	-	-	-	X

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – O material do PNAIC apresenta alguma teoria sobre níveis/fases de desenvolvimento da competência de leitura/escrita nas crianças? Com que objetivo esse conteúdo é apresentado? Para você, qual é a importância de o professor alfabetizador conhecer esses níveis/fases?

Todas as participantes da pesquisa responderam à questão. As respostas possibilitaram a criação de duas categorias de análise:

1.^a categoria – A utilização da teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita. As respostas indicaram que o material do PNAIC apresenta a teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, com o objetivo de demonstrar o percurso das crianças para a compreensão do SEA, possibilitando intervenções para que avancem no processo de apropriação da linguagem escrita, conforme exemplificado no relato da Formadora A:

Esse conteúdo é apresentado no material com o objetivo de demonstrar o percurso que as crianças vivenciam para compreender o princípio alfabético. Também há o objetivo de que os professores alfabetizadores tenham acesso a conteúdos relacionados com a alfabetização e ao apropriar-se de informações sobre como as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, possam, a partir dessas detecções, propiciar aos estudantes situações que auxiliem os mesmos a evoluir progressivamente nesse processo. (Formadora A).

Outro relato justifica, na opinião da formadora, o uso da teoria, por ser o estudo mais difundido no Brasil:

Quanto ao desenvolvimento da competência de leitura/escrita, o PNAIC segue a linha construtivista apontada por Emília Ferreiro, com maior foco na escrita, conforme vemos na Unidade 3. Na minha opinião, porque esse é o estudo mais difundido no Brasil. (Formadora B).

Nas respostas a essa questão também foi abordada a definição dos objetivos de aprendizagem, para cada ano, de acordo com os níveis de conceptualização da teoria, a criação de instrumentos de avaliação diagnóstica, o planejamento de atividades didáticas adequadas e de intervenções na aprendizagem, a utilização de instrumentos para o monitoramento da aprendizagem, com o objetivo de proporcionar o avanço dos estudantes no processo de apropriação/construção da escrita, conforme se pode observar no relato a seguir:

[...] o objetivo é subsidiar o alfabetizador no sentido de avaliar/diagnosticar o nível de escrita de seu aluno, bem como instrumentalizar-se para investir em intervenções específicas que o auxiliem a avançar nesse processo. (Formadora I).

2.^a categoria – A importância da utilização da teoria da psicogênese da língua escrita na formação de professores. Observou-se uma unanimidade na opinião das formadoras acerca da importância da utilização da teoria da psicogênese para o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Os relatos indicaram que a compreensão das hipóteses das crianças, durante a aprendizagem da leitura e da escrita, possibilita o diagnóstico da fase em que cada criança se encontra, na perspectiva de planejar atividades adequadas e realizar intervenções para que as crianças avancem no processo de apropriação da língua escrita, conforme depoimentos a seguir:

[...] esse conhecimento dos níveis ou fases é muito importante ao professor alfabetizador pois, se considerarmos o professor enquanto um mediador da aprendizagem, ele precisará planejar boas situações didáticas, selecionando e/ou criando bons recursos didáticos, o que dependerá de seu conhecimento das diferentes fases em que a criança se encontra para poder fazer escolhas mais corretas e concretas para a aprendizagem das crianças. (Formadora C).

[...] penso que é importantíssimo o professor alfabetizador conhecer e saber diagnosticar o processo de desenvolvimento da escrita realizado por cada estudante, pois somente assim ele poderá planejar atividades específicas que os desafiem em cada etapa desse processo, ou seja, o diagnóstico permite o planejamento de intervenções pedagógicas coletivas e individuais. (Formadora H).

Uma das formadoras indicou a importância do entendimento do erro como parte do processo de aprendizagem:

É fundamental o conhecimento dos níveis para que o professor compreenda o erro como uma hipótese, uma tentativa, um pensamento da criança sobre a escrita, e não como algo ruim, que determine o aprendiz como 'incapaz' de aprender. (Formadora G).

Outra resposta indicou a importância de realizar o diagnóstico e desenvolver atividades diferenciadas na perspectiva de atender as necessidades de cada educando. Assim, não adiantaria realizar um diagnóstico avaliando que, em uma mesma sala de aula, encontramos crianças com diferentes hipóteses relativas à língua escrita e preparar atividades pedagógicas que não possibilitem o atendimento a essa diversidade:

Acho que, no sentido de diagnóstico, tal conhecimento é válido. O que não podemos é avaliar o nível de escrita e não investir em atividades diferenciadas para que todos progridam, independente do nível em que seus registros se apresentem. (Formadora I).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
A utilização da teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky, nos processos de ensino e de aprendizagem da língua escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A importância da utilização da teoria da psicogênese da língua escrita na formação de professores	X	X	X	X	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – Ao analisar a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e o modelo de fases de Ehri – teoria de leitura imediata de palavras (EHRI, 1998, 1999, 2002, 2013), você considera que algum desses modelos oferece uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português (especialmente das chamadas escritas silábicas)?²¹

Seis das nove participantes da pesquisa responderam à questão, e a análise das respostas possibilitou a criação de duas categorias de respostas:

²¹ Caso você tenha interesse, para responder a esta questão você pode utilizar como referência o artigo da Prof.^a Cláudia Cardoso-Martins intitulado “Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais”. (CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.)

1.^a categoria – O modelo de Ehri, teoria de leitura imediata de palavras, traria uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português do que a teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky. Quatro formadoras disseram que a teoria de Ehri traria uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português, tendo em vista os estudos empíricos que revisitam a teoria de Ferreiro e Teberosky, comparativamente à teoria de Ehri. As respostas indicaram o entendimento de que as pesquisas não encontraram evidências mínimas de que as crianças passem pelo “estágio silábico”, desconsiderando a importância dada pela psicogênese a esse estágio para o desenvolvimento da escrita e entendendo como mais adequada a “fase parcialmente alfabética”. O depoimento da Formadora A ilustra essa questão:

Alguns estudos recentes têm questionado o modelo assumido por Ferreiro devido a três pressupostos que são a base de sustentação da teoria da psicogênese da língua escrita: 1. A escrita da criança resultaria da crença que ela tem sobre a relação entre as letras representarem sílabas nos segmentos orais das palavras, 2. Nesse contexto a escrita silábica seria a primeira representação da compreensão da criança de que a escrita representa a fala, 3. Que o estágio silábico (escrita silábica) seria um passo fundamental para a descoberta do princípio alfabético. Entretanto, a teoria de Ehri demonstra, a partir de pesquisas empíricas longitudinais, que há evidências mínimas das crianças passarem pelo estágio silábico ao longo do processo de escrita, indo diretamente para o estágio alfabético. Tendo em vista os dois modelos teóricos e as evidências de que as crianças usufruem de conhecimentos epilinguísticos (diferenciação entre letras e outras formas de representação, nomes e sons das letras, etc.), dando mostras de compreensão que a escrita representa a fala mesmo antes do início do ensino formal, acredito que a teoria de Ehri descreva mais adequadamente a complexidade do processo de desenvolvimento da escrita. (Formadora A).

As Formadoras C e I, embora considerem os estudos de Emília Ferreiro, defenderam que os conhecimentos produzidos em estudos empíricos devem fazer parte da formação de professores, como, a importância do nome e dos sons das letras, bem como da consciência fonológica, para subsidiar a compreensão do SEA:

[...] Acredito que a parte mais interessante deste estudo foi perceber que ‘o desenvolvimento da escrita ocorre de forma gradual e contínua, iniciando-se com a habilidade de a criança representar sons salientes na pronúncia da palavra (p. ex., T para telefone) e culminando na escrita alfabética completa’ (2013, p. 106). Enfim, segundo os estudos de Ehri, a compreensão de que a escrita representa a fala ‘desenvolve-se gradualmente ao longo dos anos pré-escolares e dos anos escolares, em estreita sintonia com o desenvolvimento do conhecimento dos nomes e dos sons das letras e da consciência fonológica’ (2013, p. 107). (Formadora C).

[...] as pesquisas já mostraram que a relevância do nível silábico já caiu por terra. Os estudos sobre a psicogênese da escrita são extremamente

importantes, porém devemos considerar o que a ciência tem nos mostrado enquanto evolução. Ehri (1998) e outros teóricos, como a própria Claudia Cardoso-Martins, já mostraram em seus estudos que questões como o nome das letras são subsídios importantíssimos para a compreensão do SEA e isso precisa ser compartilhado em formações como o PNAIC. (Formadora I).

2.^a categoria – As duas teorias, psicogênese da escrita e teoria de leitura imediata de palavras, trariam descrições adequadas das fases iniciais do desenvolvimento da escrita do português. Duas formadoras consideraram não existir uma teoria melhor que a outra, pois as duas teorias serviriam de subsídio para a compreensão pelo professor de fases ou níveis pelos quais as crianças passam durante a aprendizagem do SEA, dependendo do nível de conhecimento do professor acerca da teoria:

Para mim, a teoria adequada é aquela que o professor domina e, nessa apropriação, consegue realizar práticas mais assertivas. Eu não compactuo com essa ideia de que uma perspectiva teórica seja melhor ou mais importante que outra, que traga mais detalhes ou menos detalhes. São pontos de vista diferentes, mas que uma não anula a importância e validade científica da outra. Todas as propostas teóricas, quando bem usadas, podem servir de ponto de referência ou inspiração para boas práticas [...] O professor deve buscar aquela que se aproximará mais de sua bagagem de conhecimentos, que compreenderá com mais exatidão, que complementarará (ou suplementará) as informações e compreensões que adquiriu na prática, fazendo-o transcender. (Formadora F).

Acredito que a criança percebe o som da sílaba, mas, por não conhecer a relação fonema e grafema de forma mais ampla, acaba por registrar apenas a que apresenta uma sonoridade mais perceptível, como no caso das vogais. Entretanto, não tenho como dizer que a criança está consciente que precisaria de mais um grafema para registrar determinada sílaba, ou se realmente acredita que uma única letra daria conta do registro. Penso que não é algo fechado, rígido, 'em caixas', e que pode haver crianças que passariam pelas hipóteses de Ferreiro, assim como pode haver crianças que estariam mais nas fases de Ehri. O importante é entender todo este aprendizado como um processo que precisa ser constantemente acompanhado, avaliado e que necessita de intervenções sistemáticas do professor para que haja aprendizado e desenvolvimento. (Formadora G).

O quadro a seguir sintetiza a opinião das formadoras acerca dessa questão:

QUADRO 7 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O modelo de Ehri, teoria de leitura imediata de palavras, traria uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português do que a teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky	X	X	X	-	-	-	-	-	X
As duas teorias, psicogênese da escrita e teoria de leitura imediata de palavras, trariam descrições adequadas das fases iniciais do desenvolvimento da escrita do português	-	-	-	-	-	X	X	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – No material do PNAIC há sugestões sobre como trabalhar com a normatização ortográfica, ou seja, é sugerida uma organização do ensino da ortografia de forma que o aluno possa aprender as regras para a escrita de palavras que apresentam correspondências regulares (diretas: relações biunívocas; contextuais: relação letra-som na posição da palavra; morfológico-gramaticais: regras que envolvem morfemas ligados à formação de palavras por derivação lexical ou flexional) e como ensinar as palavras que apresentam correspondências irregulares? Caso haja essas sugestões, você concorda com o trabalho proposto?

Todas as formadoras responderam à questão, o que possibilitou a delimitação de duas categorias:

1.^a categoria: O material do PNAIC apresenta uma introdução a um trabalho relacionado à normatização ortográfica. As respostas organizadas nesta categoria indicam que no material do PNAIC há um trabalho voltado para a normatização ortográfica, principalmente nos Cadernos das Unidades 3. O Caderno do Ano 3, página 25, retoma os Direitos de Aprendizagem relacionados à normatização ortográfica, sendo indicado o trabalho com as correspondências regulares diretas e contextuais para o Ciclo I. Já a sistematização das correspondências regulares morfológico-gramaticais e irregulares é indicada para o próximo ciclo. Também é sugerido que a reflexão acerca da norma ortográfica ocorra somente depois da apropriação do SEA, da efetivação da leitura e da produção de pequenos textos. O relato da Formadora H ilustra a questão:

Há uma discussão sobre o planejamento de atividades de normatização ortográfica na Unidade 03, Ano 03, p. 20-32. No entanto, pontua-se que a

reflexão sobre a norma ortográfica com os estudantes ocorra somente após o domínio do sistema de escrita alfabética e da efetivação da leitura e da produção de pequenos textos. Nesse contexto, para o trabalho sistemático no Ciclo de Alfabetização sugerem-se atividades de reflexão (coletivas e individuais) sobre as regularidades observadas em diferentes palavras, bem como o uso de jogos linguísticos. A mediação do professor é essencial no desenvolvimento destas atividades, pois auxilia o estudante na compreensão da normatização da língua em correspondências regulares diretas e contextuais. Conforme explicitado no quadro da p. 25, a sistematização das correspondências regulares morfológico-gramaticais e das correspondências irregulares fica de responsabilidade para o ciclo seguinte, uma vez que exige um repertório linguístico mnemônico. (Formadora H).

O trabalho com as correspondências regulares diretas e contextuais envolve: retirar palavras dos textos trabalhados, realizando-se o pareamento e comparação entre as sílabas; atividades e jogos com questões ortográficas relacionadas a essas correspondências; a convivência diária dos estudantes com diferentes materiais impressos para que interajam com textos de boa qualidade e possam refletir sobre eles; atividades voltadas à reflexão sobre a norma ortográfica, envolvendo a expressão dos estudantes acerca da escrita das palavras, analisando as regularidades existentes a partir de atividades ligadas a determinada regra ou na revisão dos textos escritos, sempre com a mediação do professor.

Três formadoras consideram o trabalho indicado suficiente para o Ciclo de Alfabetização, porém dizem que não há impeditivos para reflexões acerca das correspondências morfológico-gramaticais e irregulares no contexto da sala de aula, conforme se pode observar no relato abaixo:

Concordo com a delimitação da sistematização das regularidades diretas e contextuais para compreensão da normatização ortográfica no Ciclo de Alfabetização, pois os estudantes desta fase de ensino estão inseridos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e este, por si só, já demanda uma série de apropriações de relações simbólicas para sua concretização. Vale ressaltar que reflexões sobre as correspondências morfológico-gramaticais e irregulares poderão surgir no contexto de uma sala de aula de alfabetização, pois o contato com diferentes gêneros textuais possibilita a percepção de uma infinidade de palavras e o professor precisa estar preparado para refletir com os estudantes sobre as regularidades e suas exceções. (Formadora H).

2.^a categoria: Necessidade de complementação do trabalho com a normatização ortográfica na formação do PNAIC. Nem todas as respondentes indicaram a concordância com o trabalho proposto. Seis delas apresentam indicativo da necessidade de se complementar o trabalho tanto com as correspondências

regulares diretas e contextuais quanto com as morfológico-gramaticais e irregulares, conforme se observa no relato a seguir:

[...] para que pudéssemos fazer um maior detalhamento sobre práticas para organização do ensino no que se refere às regras ortográficas, ao organizarmos a semana de formação dessa unidade inserimos: o trabalho com os conceitos de consciência fonológica (princípio fonográfico), consciência fonêmica, consciência morfológica (princípio semiográfico), atividades práticas relacionadas às regularidades (diretas: relações biunívocas; contextuais: relação letra-som na posição da palavra e morfológico-gramaticais: regras que envolvem morfemas ligados à formação de palavras por derivação lexical ou flexional) e irregularidades. Orientamos os alfabetizadores a realizar um trabalho com as regras ortográficas, vinculando-o a um planejamento sistemático, a fim de promover reflexões junto às crianças sobre os princípios gerativos da língua. (Formadora A).

Dessa forma, não houve consenso acerca da suficiência do trabalho sugerido no PNAIC com relação à normatização ortográfica.

O quadro a seguir sintetiza a opinião das formadoras acerca dessa questão:

QUADRO 8 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC apresenta uma introdução a um trabalho relacionado à normatização ortográfica	X	X	X	-	X	X	X	X	X
Há necessidade de complementação do trabalho com a normatização ortográfica na formação do PNAIC	X	X	X	X	X	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quinta questão – Você considera que as atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devam estar atreladas ao trabalho com textos? No material do PNAIC há orientações sobre essa questão?

Todas as participantes responderam à questão. A leitura das respostas possibilitou a criação de duas categorias de análise:

1.^a categoria – As atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devem estar atreladas ao trabalho com textos. As respostas relacionadas a esta questão foram unânimes em dizer que o trabalho para a compreensão do SEA deve estar atrelado ao trabalho com os textos. A opinião das formadoras é que o trabalho deva acontecer por meio da manipulação de gêneros textuais diversificados, na medida em que é nos textos que circulam socialmente que a língua se materializa e pode fazer sentido. As respostas apontaram que, no material do PNAIC, Cadernos da Unidade 3 (SEA) e principalmente nos Cadernos das Unidades 5 (gêneros

textuais) e 6 (projetos e sequências didáticas), há indicação do trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento, e a organização do trabalho pode ser feita por meio de sequências didáticas envolvendo os quatro eixos relativos à Língua Portuguesa: oralidade, leitura, análise linguística e produção de textos. Também há indicações referentes ao uso dos livros didáticos e literários disponibilizados no Acervo Complementar do MEC para a seleção de textos de qualidade para o trabalho com os estudantes, conforme relato abaixo:

O material do PNAIC orienta sobre a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Isso significa que as práticas de alfabetização devem contemplar tanto a leitura e a produção de textos como atividades que permitam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Assim, é importante assegurar que os aprendizes possam usar com autonomia a notação escrita, empregando o sistema alfabético, mas também é necessário perseguir cada vez mais um ensino que garanta uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Portanto, defendo a importância de se alfabetizar letrando. (Formadora D).

Uma das formadoras defende o trabalho com o texto e critica o trabalho com jogos que apresentam palavras descontextualizadas e soltas:

[...] destaco que defendo o trabalho com os diferentes gêneros textuais e diferentes leituras, e que o trabalho parta sempre da reflexão e da oralidade, discutindo e compreendendo o material lido, seja um texto de imagem ou um outro gênero qualquer. No material, a defesa é por um trabalho contextualizado e há diferentes exemplos e propostas, mas há também muitos jogos em que se trabalham palavras descontextualizadas e soltas. (Formadora F).

2.^a categoria: As atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devem estar atreladas ao trabalho com textos, porém pode-se também utilizar outra modalidade organizativa. Duas das respondentes indicaram também outra modalidade organizativa no trabalho para a compreensão do SEA, destacando a importância dos jogos para a alfabetização:

[...] quando o objeto de estudo da criança parte de um texto que vem sendo lido/estudado, ele passa a fazer maior sentido para ela; no entanto, se existe necessidade de se sistematizar algum princípio do SEA que o texto de estudo não trouxe, o professor não pode deixar de fazê-lo. Assim, devemos sempre considerar diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico [...] e, caso seja pertinente às crianças da classe, a reflexão sobre algum dos princípios do SEA deve ocorrer, por meio de qual estratégia for, como o Pacto nos apresenta no material: vemos a sugestão de se trabalhar o SEA por meio de jogos na Seção Compartilhando. (Ano 1, p. 36-39), por exemplo. (Formadora B).

O quadro a seguir sintetiza a opinião das formadoras acerca dessa questão:

QUADRO 9 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 2 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
As atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devem estar atreladas ao trabalho com textos	X	X	X	X	X	X	X	X	X
As atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devem estar atreladas ao trabalho com textos, porém pode-se também utilizar de outra modalidade organizativa, como por exemplo, o trabalho com jogos	-	X	-	-	-	-	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

4.3.2 Discussão dos resultados – Bloco 2 – Aprendizagem do sistema de escrita alfabética

As cinco perguntas relacionadas ao Bloco 2 buscaram elementos que possibilitassem responder se, de acordo com os profissionais responsáveis pela formação, a proposta do PNAIC contempla conhecimentos acerca da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, levando em consideração pesquisas empíricas atuais referentes à aprendizagem da leitura e da escrita.

As respostas às duas questões iniciais indicaram que no material do PNAIC o trabalho relativo à aprendizagem do sistema de escrita alfabética está intimamente relacionado à teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979), contemplando textos que buscam a compreensão do SEA enquanto um sistema notacional, complexo de ser aprendido, com indicações de um trabalho sistematizado envolvendo a compreensão e identificação das hipóteses dos estudantes e o planejamento de atividades, visando à apropriação do sistema por meio da reconstrução de suas propriedades. A utilização dessa teoria é observada por muitos pesquisadores, entre eles Morais (2012, p. 45-50) quando diz que a teoria da psicogênese foi amplamente divulgada em nosso país, fazendo parte da fundamentação de documentos do MEC, como os PCN de Língua Portuguesa, e da formação inicial e continuada de nossos professores.

Ainda com relação à hegemonia relacionada ao trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) no Brasil, a terceira questão possibilitou a comparação da teoria de Ferreiro com a teoria de Ehri (1997). Quatro formadoras observaram que a teoria

de Ehri faz uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português, não considerando um nível silábico, mas sim um nível parcialmente alfabético no processo de desenvolvimento da escrita. Entretanto, Morais (2012, p. 52-53) defende a utilização da psicogênese como uma teoria adequada para explicar a construção/desenvolvimento da escrita nos aprendizes, na medida em que ela busca a gênese ou origem dos conhecimentos, que partem não do exterior (informações transmitidas pelo meio), mas sim da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios acerca do SEA e pelos desafios e conflitos enfrentados por ele.

Por outro lado, as pesquisas de Cardoso-Martins e Batista (2005); Cardoso-Martins e colaboradores (2006); Cardoso-Martins, Corrêa e Marchetti (2008) verificaram que o modelo de fases de Ehri oferece uma explicação mais adequada do desenvolvimento inicial da escrita em português do que o modelo de estágios de Ferreiro e que o conhecimento do nome das letras contribui para o desenvolvimento inicial da escrita do português no Brasil, já que “a tendência da criança de escrever as letras cujo nome ela é capaz de detectar na pronúncia da palavra fornece uma explicação mais adequada para as chamadas escritas silábicas do que a hipótese psicogenética de Ferreiro”. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 138).

Quanto ao trabalho com a normatização ortográfica, as respostas à quarta questão indicaram que o material contempla a organização do ensino da ortografia. No Ciclo I o trabalho envolve as correspondências regulares diretas e contextuais e no Ciclo II é sugerida a sistematização das correspondências morfológico-gramaticais e irregulares. A recomendação é que o trabalho com a normatização ortográfica inicie somente após a apropriação do SEA pelo estudante. Porém, as respostas das formadoras não foram unanimidade com relação à suficiência do trabalho indicado nos Cadernos, pois três formadoras consideram o trabalho adequado e seis consideram que o trabalho não é suficiente para o Ciclo de Alfabetização, necessitando de complementação teórica e metodológica tanto das correspondências diretas e contextuais quanto das correspondências morfológico-gramaticais e irregulares.

Levando-se em consideração a fala de Cagliari (1999) quando aponta a importância da ortografia para fixar formas de escrita, evitando a confusão social causada pelas diferentes pronúncias das palavras em diferentes dialetos, pode-se

analisar a importância da aprendizagem da normatização ortográfica e a preocupação das formadoras com relação ao seu ensino.

Na questão cinco, que investigava a opinião das formadoras a respeito da utilização de textos para a aprendizagem do SEA, as respostas foram unânimes em considerar que as atividades propostas às crianças devem estar atreladas ao trabalho com o texto. Porém, duas formadoras consideraram que o trabalho deva acontecer concomitantemente com outras modalidades formativas, entendendo como importantes também, por exemplo, os jogos linguísticos para a apropriação do SEA.

A esse respeito, Moraes (2012, p. 94) indica para o trabalho com o SEA uma metodologia de ensino que utilize textos poéticos da tradição oral que contêm rimas, aliterações, repetições e outros recursos que possibilitam a reflexão sonora, acompanhada da escrita das palavras, aliada a um trabalho com jogos e situações lúdicas em que as crianças possam brincar com as palavras, “[...] o uso desses jogos pressupõe que as crianças têm todo o direito de brincar com palavras, sem que por isso tenham que ser treinadas em consciência fonêmica ou serem bombardeadas com informações sobre famílias silábicas”. (MORAIS, 2012, p. 94). Dessa forma, defende a utilização de diferentes modalidades de ensino (utilização de textos e atividades de reflexão sobre palavras) para a aprendizagem do SEA.

4.4 BLOCO 3 – HABILIDADES FONOLÓGICAS, MORFOLÓGICAS (MORFOLOGIA DERIVACIONAL), LEXICAIS E DESENVOLVIMENTO DO VOCABULÁRIO

As seis perguntas referentes ao Bloco 3 foram elaboradas com o objetivo de verificar se, na opinião das formadoras, a proposta de formação do PNAIC contempla atividades para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional) e lexicais, bem como o desenvolvimento do vocabulário dos alfabetizandos. Das nove participantes da pesquisa, oito responderam às questões deste bloco. Primeiramente se faz a apresentação e análise dos dados de cada questão; posteriormente apresenta-se a discussão do bloco como um todo.

4.4.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 6 – Bloco 3

Primeira questão – No material do PNAIC são apresentadas orientações explícitas para o desenvolvimento das habilidades (meta)fonológicas? De que forma? Você considera essas orientações importantes? Por quê?

As respostas foram organizadas em três categorias, de acordo com as convergências observadas nas análises.

1.^a categoria – O material do PNAIC apresenta orientações explícitas para o desenvolvimento de habilidades meta(fonológicas): sete das oito respostas deram indicativos de que, no material do PNAIC, principalmente nas Unidades 3, são apresentadas orientações explícitas acerca da reflexão sobre os segmentos das palavras, possibilitando o desenvolvimento da consciência fonológica. As atividades propostas envolvem o trabalho com as habilidades de separar, contar, comparar os segmentos das palavras e refletir sobre o tipo de segmento sonoro envolvido (rimas, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como em *janela* e *panela*, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba e fonemas), considerando também a posição do segmento na palavra (início, meio, fim).

Todas as respostas indicaram que essas orientações são importantes, principalmente para que o professor entenda a relevância do trabalho com a consciência fonológica e tenha subsídios para planejar intencionalmente atividades visando à apropriação do SEA. O relato a seguir representa a categoria:

[...] o trabalho com a consciência fonológica está evidente na Unidade 3, mais especificamente nos anos 1 e 2. Ele é apresentado de forma a refletir junto aos alunos sobre as partes sonoras das palavras, observando: as partes sonoras que são expressas ao falarmos (sílabas), palavras que iniciam com o mesmo som, palavras escondidas dentro de outras palavras, a terminação sonora igual de palavras (rimas), palavras que iniciem com a mesma letra, comparar o tamanho das palavras, entre outras. Estas orientações são fundamentais para que o professor contemple atividades de consciência fonológica em seu planejamento, oportunizando, assim, a reflexão sobre o SEA. Isso não significa que o desenvolvimento desta consciência seja suficiente para a compreensão do SEA, mas é parte essencial do processo. (Formadora G).

2.^a categoria – Necessidade de complementação no material do PNAIC acerca das habilidades (meta) fonológicas e (ou) demais habilidades: nas respostas de duas formadoras há indicativos da necessidade de uma complementação no material do PNAIC com relação ao desenvolvimento metalinguístico como um todo, conforme se observa nos relatos a seguir:

O material aborda esse tema também de forma superficial, não dando suporte necessário ao professor de compreender como desenvolver essas habilidades. Há jogos e sugestões de atividade em que há possibilidades de desenvolvimento dessas habilidades, mas não fica explícito para quem não domina esse assunto. Considero muito importante, visto que a apropriação do SEA exige o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. (Formadora F).

A Unidade 3 traz algumas orientações baseadas em Bradley, Bryant, Cardoso-Martins, Freitas e Gombert, preconizando 'uma atitude metacognitiva' diante das palavras (Ano 1, p. 20), porém com maior destaque às questões voltadas à consciência fonológica. Acredito que, a fim de avançar no processo de aprendizagem da língua, a criança precisa refletir sobre seu processo metacognitivo: ela precisa desenvolver a consciência fonológica, sim, mas também em consonância com as demais consciências, tão importantes quanto. Contudo, na prática, pouco tem sido feito no sentido de fazer a criança compreender a forma como ela mesma aprende, tendo o professor ensinado sem se preocupar como deveria com os processos mentais da aprendizagem. (Formadora B).

Verifica-se no relato das formadoras a compreensão acerca da importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a alfabetização. Inclusive infere-se, com base em pesquisas recentes, como, por exemplo, Siccherino (2013), que a Formadora F esteja defendendo o desenvolvimento da consciência fonêmica, dada a sua importância para compreensão do princípio alfabético. (BYRNE; FIELDING-BARNSLEY²², 1989, citados por GUIMARÃES, 2003).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 10 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC apresenta orientações explícitas para o desenvolvimento de habilidades meta (fonológicas)	X	X	X	-	X	-	X	X	X
Há necessidade de complementação no material do PNAIC acerca das habilidades (meta) fonológicas e (ou) demais habilidades	-	X	-	-	-	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – Vários pesquisadores distinguem três tipos de processamento fonológico: o acesso ao léxico mental, a memória de trabalho fonológica e a consciência fonológica. A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística conhecida dos professores alfabetizadores, diferentemente dos outros dois tipos de

²² BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, 81 (3), 313-321, 1989.

processamento fonológico. Assim, pergunta-se: você identifica no material do PNAIC algum tipo de referência a esses dois tipos de operação mental (acesso ao léxico e memória de trabalho fonológica)? Em caso afirmativo, explique se essas operações mentais são tratadas/explicadas em contexto teórico e (ou) como sugestão de atividade.

A presente questão foi respondida por sete das oito participantes que responderam ao bloco. As respostas possibilitaram a criação de duas categorias de análise:

1.^a categoria – No material do PNAIC não há referências explícitas acerca do acesso ao léxico mental e à memória de trabalho fonológica, somente à consciência fonológica. As respostas a essa categoria indicaram que o material do PNAIC não possui referências teóricas explícitas acerca de dois dos três tipos de processamento fonológico descritos na questão. O relato abaixo é representativo das respostas:

Não percebi haver uma alusão explícita aos demais processamentos fonológicos nos Cadernos do PNAIC; existe apenas o destaque para a importância de se desenvolver nas crianças a consciência fonológica como uma habilidade metalinguística e 'condição necessária, mas não suficiente para uma criança se alfabetizar' (Unidade 3, Ano 1, p. 29). (Formadora B).

É importante observar no relato da Formadora B que, no material do PNAIC, há esclarecimentos de que o desenvolvimento da consciência fonológica é muito importante, mas não suficiente para que a criança possa se alfabetizar.

2.^a categoria – Algumas atividades sugeridas no material poderiam desenvolver as operações mentais descritas na questão (acesso ao léxico mental e memória de trabalho fonológica). Três das oito respostas indicaram a possibilidade de desenvolvimento das operações mentais indicadas, por meio de atividades propostas para a aprendizagem do SEA, mesmo que de forma implícita, isto é, sem intencionalidade. A Formadora C sugere que o trabalho com essas operações mentais é contemplado no referencial teórico, exemplificando com atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, conforme relato a seguir:

No material do PNAIC há indicações desses dois tipos de operação mental (acesso ao léxico e memória de trabalho fonológica) principalmente nos Cadernos da Unidade 3. Teoricamente o material usa Gombert (2003), que indica as atividades metalinguísticas como atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre seu uso, consistindo 'na capacidade do sujeito monitorar

intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico (compreensão e produção). Tais habilidades abrangem alguns aspectos específicos da língua, no nosso caso nos deteremos nas habilidades metafonológicas ou consciência fonológica' (Unidade 3, Livro Verde, p. 11). [...] 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) [...]. (Formadora C).

Conforme o relato da Formadora C, as atividades envolvendo as sílabas iniciais podem auxiliar no desenvolvimento dos três tipos de processamento fonológico.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 11 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
No material do PNAIC não há referências explícitas acerca do acesso ao léxico mental e à memória de trabalho fonológica, somente à consciência fonológica	X	X	-	-	-	X	X	X	X
Algumas atividades sugeridas no material poderiam desenvolver as operações mentais descritas na questão (acesso ao léxico mental e memória de trabalho fonológica)	-	-	X	-	-	X	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – Existe um equilíbrio adequado entre as propostas de trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica – e consequente aprendizagem das relações biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas – e o trabalho para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (consciência morfológica, consciência sintática, por ex.) que sustentam um maior domínio da leitura e escrita?

A análise das respostas apresentadas pelas oito formadoras possibilitou a criação de duas categorias, considerando opiniões convergentes e divergentes a respeito do assunto:

1.^a categoria – O material do PNAIC enfatiza o trabalho com a consciência fonológica em detrimento do trabalho com outras habilidades linguísticas. As respostas referentes a essa categoria indicam que existe no material do PNAIC

referencial teórico e metodológico relativo ao desenvolvimento da consciência fonológica, porém não há subsídios teóricos explícitos para o desenvolvimento das demais habilidades linguísticas. Dessa forma, o trabalho aparece implicitamente por meio de atividades envolvendo os gêneros textuais. O equilíbrio fica por conta do trabalho das formadoras, que acrescentaram ao material subsídios acerca dos princípios fonográfico e semiográfico. O depoimento das Formadoras A e G ilustra a questão:

Os textos dos Cadernos citam a necessidade de trabalho pautado na organização de atividades reflexivas e interventivas em relação às relações biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas. Todavia, não há subsídios teóricos que abordem de forma explícita o trabalho de desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, como a consciência morfológica, consciência sintática, consciência semântica, consciência pragmática ou textual. Essas temáticas estão diluídas de forma mais geral. A importância do desenvolvimento das habilidades linguísticas citadas anteriormente aparece nas entrelinhas, sempre que os textos dos Cadernos abordam questões referentes ao letramento, ao trabalho com os gêneros textuais diversificados e aos esforços de ampliação dos conhecimentos das crianças para que possam ter competência discursiva na produção de textos orais e escritos nos diferentes contextos sociais em que circulam. (Formadora A).

Não. A ênfase é na consciência fonológica. Entretanto, no momento da formação, foram abordados os princípios fonográfico e semiográfico, enfatizando, além da consciência fonológica, a morfológica (especificamente a derivacional), mostrando aos orientadores de estudo que é possível o trabalho com esta habilidade metalinguística no Ciclo de Alfabetização, também. (Formadora G).

Uma das formadoras descreveu algumas orientações que o material apresenta com relação à consciência lexical, sintática, semântica e textual, porém considera que as orientações não são acompanhadas de sugestões de atividades:

[...] faltaram propostas de atividades relacionadas à percepção de morfemas na constituição de palavras e à análise de sentenças para a compreensão da estrutura gramatical da língua. Nos quadros de Direitos de Aprendizagem do eixo da escrita se contempla: 'Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos'. No entanto, na discussão dos Cadernos não há relatos de atividades específicas para o desenvolvimento dessas habilidades. Mas verifiquei que alguns Cadernos sugerem o trabalho num contexto amplo: Unidade 01: cita que o professor explore os coesivos e a complexidade sintática presentes nos textos; Unidade 02: cita o trabalho com a estrutura sintática considerando a sistematização do 'durante e depois da leitura', sugerindo explorar o vocabulário e os recursos coesivos, bem como a ampliação de sugestões de atividades no contexto da semântica lexical e textual. Unidade 06: sugere o trabalho com organizadores textuais apropriados para cada gênero textual, bem como a exploração de palavras que sejam homônimas e a análise de vocabulário adequado para cada situação de comunicação. (Formadora H).

Porém, não houve unanimidade nas respostas, o que possibilitou a criação da 2.^a categoria – Existe um equilíbrio no material do PNAIC com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica e outras habilidades linguísticas.

Duas formadoras consideraram que há no material do PNAIC um equilíbrio entre o trabalho com a consciência fonológica e as demais habilidades linguísticas. Esse equilíbrio se dá por meio de atividades, de acordo com as etapas do Ciclo:

Acredito que exista um equilíbrio adequado entre as propostas de trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica – e consequente aprendizagem das relações biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas – e o trabalho para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (consciência morfológica, consciência sintática, por ex.) que sustentam um maior domínio da leitura e escrita, pois há diversos exemplos de atividades durante todo o material do PNAIC, principalmente respeitando as diferentes turmas de alfabetização (1.^o, 2.^o e 3.^o anos). (Formadora C).

Posso afirmar que existe um equilíbrio adequado entre as propostas de trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica – e consequente aprendizagem das relações biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas – e o trabalho para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas, em especial a partir da Unidade 3, quando vão sendo acrescentados novos conteúdos à formação. Vejo que o que pode equilibrar a proposta do PNAIC nesse sentido é a ênfase que é dada por cada formador, que muitas vezes será influenciada pela sua formação. (Formadora E).

O quadro a seguir sintetiza a opinião das formadoras acerca dessa questão:

QUADRO 12 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC enfatiza o trabalho com a consciência fonológica em detrimento ao trabalho com outras habilidades linguísticas	X	X	-	-	-	X	X	X	X
Existe um equilíbrio no material do PNAIC com relação ao desenvolvimento da consciência fonológica e outras habilidades linguísticas	-	-	X	-	X	-	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – Em situações de trabalho com segmentos sonoros que correspondem a afixos – por exemplo: o prefixo “re-“ em palavras como: *reusar*, *reciclar*, *reduzir*, *repensar* e *reapresentar* – as atividades sugeridas destacam também o significado do morfema em questão? Essas atividades visam ao desenvolvimento do vocabulário receptivo (habilidade de compreender o que se

ouve ou lê) e expressivo (habilidade de produzir palavras ou escrevê-las para se fazer entender) dos alunos?

A análise das respostas possibilitou a delimitação de três categorias, considerando-se convergências e divergências nas opiniões das formadoras:

1.^a categoria – O material do PNAIC não contempla orientações explícitas acerca do trabalho com a morfologia derivacional e o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo. Sete das oito respondentes posicionam-se nesta categoria.

2.^a categoria – Três respondentes deram indicativos da necessidade de complementação do material do PNAIC com orientações para o desenvolvimento da consciência morfológica. Dessa forma, durante as formações foram ofertados outros referenciais, como explicitado no relato das Formadoras A e H:

As situações descritas acima não estão expressas explicitamente no material do PNAIC, todavia foram alvo de ensino durante as formações ao abordarmos o processo de formação de palavras no português. Ressaltou-se o uso de prefixos e sufixos como elementos linguísticos que contribuem para o processo de formação de palavras. Também enfatizamos a necessidade de inserir nas atividades de reflexão linguística das crianças o trabalho voltado à morfologia, semântica e sintaxe, pois a produção de textos coerentes e coesos parte do princípio da reflexão sobre todos os elementos constitutivos desse objeto de investigação, num contínuo processo de aprender com a língua e sobre a língua. (Formadora A).

[...] Infelizmente, não houve sugestão de trabalho sobre o significado dos morfemas que compõem as palavras. Penso que essas reflexões também precisariam ser contempladas em atividades sistematizadas, pois permitem que os estudantes compreendam a estrutura morfológica das palavras, auxiliando-os em dois contextos: a compreensão de regras ortográficas, ampliando sua habilidade de escrita, e a ampliação do léxico mental, reconhecendo 'novas' palavras sem a necessidade direta de consulta ao dicionário. (Formadora H).

3.^a categoria – Algumas atividades trabalham com aspectos da consciência morfológica e (ou) do vocabulário receptivo e expressivo de forma implícita. Duas formadoras consideraram que o material contempla atividades de reflexão que envolvem afixos e destacam o significado do morfema em questão, visando ao desenvolvimento do vocabulário, porém de forma implícita, como se pode observar no relato a seguir:

Em situações de trabalho com segmentos sonoros que correspondem a afixos – por exemplo, as atividades sugeridas com certeza destacam também o significado do morfema em questão. Estas atividades visam o desenvolvimento do vocabulário receptivo (habilidade de compreender o que se ouve ou lê) e expressivo (habilidade de produzir palavras ou

escrevê-las para se fazer entender) dos alunos, principalmente no material dos Cadernos dos Anos 1 (azul), 2 (laranja) e 3 (verde) da Unidade 3, onde foram trabalhadas a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. (Formadora C).

O Quadro 13 sintetiza a opinião das formadoras acerca dessa questão:

QUADRO 13 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC não contempla orientações explícitas acerca do trabalho com a morfologia derivacional e o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo	X	X	-	-	X	X	X	X	X
Há necessidade de complementação do material do PNAIC com orientações para o desenvolvimento da consciência morfológica, entre outras questões	X	X	-	-	X	-	-	X	-
Algumas atividades trabalham com aspectos da consciência morfológica e (ou) do vocabulário receptivo e expressivo de forma implícita	-	-	X	-	X	-	-	-	X

FONTE: A autora (2015).

Quinta questão – Como é proposto o trabalho para o ensino da segmentação da escrita em palavras gráficas no material do PNAIC? A proposta de trabalho contribui para a compreensão de que cada palavra constitui-se como unidade gráfica, tendo um significado próprio no contexto em que está inserida?

A análise das respostas a essa questão mostrou que as oito respondentes foram unânimes ao considerar que o material do PNAIC traz indicações explícitas com relação ao trabalho com a segmentação na escrita, sendo um dos Direitos de Aprendizagem. O trabalho envolve referenciais teóricos que explicitam a importância do aprendizado do conceito abstrato de palavra ou unidade gráfica e a proposição de atividades que permitam essa aprendizagem. Foram indicados jogos e outras atividades lúdicas envolvendo as propriedades do SEA, que possibilitam o trabalho com o conceito de palavra. A formação tornou possível a revisão de algumas atividades comumente encontradas nos livros didáticos, conforme relato da Formadora H:

Há sugestões de trabalho na p. 33-34 da Unidade 03, Ano 02, porém algumas propostas relacionadas aos livros didáticos já foram repensadas com relação aos resultados das ações pedagógicas: a) quando é solicitado ao estudante pintar os espaços em branco de uma frase ou texto, este espaço deixou de ser vazio, configurando uma pintura e, portanto, deixa de

delimitar o início e fim de uma palavra, pois, para que as palavras sejam uma unidade de sentido, exigem espaços 'em branco'. Também é importante refletir que, dificilmente, os alunos encontrarão textos, de circulação, com espaços pintados! b) quando os textos são escritos sem nenhum espaço entre as palavras para que os estudantes possam identificá-las, pintando com cores diferentes ou separando-as com uma barra, pedagogicamente, reforçamos a dificuldade da hipossegmentação! Como as relações entre a escrita de palavras e a fala são muito diferentes, há necessidade de se estruturar atividades de percepção da lógica que estrutura o início e fim das palavras e não o reforço da hipossegmentação/hipersegmentação. Em substituição a essas atividades inadequadas, sugerem-se algumas atividades: c) delimitar palavras de um texto, especialmente aquelas que mais se repetem, para que os alunos procurem e circulem. Essa atividade possibilita a leitura de palavras percebendo a lógica da composição silábica para marcação do seu início e fim; d) reproduzir palavras recortadas para que os alunos possam "montar" frases, ordenando-as num contexto de sentido; e) a partir de imagens de acontecimentos rotineiros, como brincar no balanço em um parquinho, solicitar a produção de uma frase. Depois realizar a leitura com o estudante, orientando-o nas adequações de espaçamento que forem necessárias. (Formadora H).

No relato da Formadora H destaca-se o trabalho com a ordenação e produção de frases em contextos significativos orientando a segmentação.

Além disso, três formadoras abordaram a importância da atuação do professor para a efetivação do trabalho com a segmentação na escrita. Entretanto, em nenhum momento as formadoras mencionam uma discussão sobre a diferença entre palavras lexicais e funcionais. (BISOL, 2004).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 14 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC traz indicações explícitas com relação ao trabalho com a segmentação na escrita, sendo um dos Direitos de Aprendizagem	X	X	X	-	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

Sexta questão – Quais procedimentos você considera necessários para o desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes? Esses procedimentos são indicados no material do PNAIC?

A análise das respostas possibilitou a criação de duas categorias de análise:

1.^a categoria – O material do PNAIC indica procedimentos para o desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes. Todas as oito respondentes deram indicativos de que no material do PNAIC existem proposições acerca do desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes por meio do

trabalho com textos de diferentes gêneros. Elas destacaram os procedimentos necessários para o trabalho com o vocabulário, entre eles: o ensino sistemático envolvendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas (fonológicas, morfológicas, lexicais, semânticas e sintáticas); a oportunização de momentos individuais e coletivos para leitura de textos de diferentes gêneros; a discussão oral e a produção textual (procedendo, quando for adequado, à comparação entre a escrita das crianças e a norma padrão, em uma perspectiva reflexiva); a apresentação gradual de textos mais densos aos estudantes; a utilização das bibliotecas e dos acervos de leitura; a ampliação do trabalho com o dicionário; a construção de jogos e cartazes fomentando o enriquecimento vocabular; a convivência diária com uma diversidade de matérias de leitura, entre outros. O relato da Formadora B representa a questão:

Considero importante sistematizar a leitura, com a apresentação gradual de textos mais densos aos estudantes, para além do livro didático, otimizar as idas às bibliotecas (escolares e/ou comunitárias), ampliar o trabalho com o dicionário, promover a construção de jogos e cartazes que fomentem o enriquecimento vocabular, além de enfatizar mais o trabalho metalinguístico (morfológico e lexical). 'Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas' aparece como um Direito de Aprendizagem nos Cadernos do Pacto (Unidade 1), tendo a leitura de textos para os alunos e o trabalho com o dicionário como práticas importantes para a ampliação vocabular. (Unidade 2, Ano 1, p. 9, Ano 2, p. 8 e 39, e Ano 3, p. 16 e 36). (Formadora B).

2.^a categoria – Há necessidade de ampliar o trabalho com o vocabulário receptivo. No relato de duas formadoras pode-se observar a indicação de uma ampliação no trabalho, principalmente referente ao vocabulário receptivo (habilidade de compreender o que se ouve ou lê), bem como a ampliação do trabalho com as habilidades metalinguísticas, além da consciência fonológica:

Diferentes situações de leitura, de produção e de oralidade nas quais as crianças sejam levadas a refletirem sobre as especificidades da língua e o sentido de cada palavra em cada texto. Aborda-se de maneira muito superficial. (Formadora H).

Creio que, ao trabalhar outras habilidades metalinguísticas, além da metafonológica, o desenvolvimento do vocabulário expressivo e do receptivo poderá ser favorecido. Tais procedimentos se limitam à consciência fonológica e apontam, mesmo que de forma implícita, para o desenvolvimento do vocabulário expressivo apenas. (Formadora I).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 15 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 6 DO BLOCO 3 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC indica procedimentos para o desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes	X	X	X	-	X	X	X	X	X
Há necessidade de ampliar o trabalho com o vocabulário receptivo	-	-	-	-	-	X	-	-	X

FONTE: A autora (2015).

4.4.2 Discussão dos resultados – Bloco 3 – Habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais e desenvolvimento do vocabulário

O Bloco 3 foi elaborado com o objetivo de verificar se, na opinião das formadoras, a proposta de formação do PNAIC contempla atividades para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional) e lexicais, bem como o desenvolvimento do vocabulário dos alfabetizados. Para a discussão dos resultados, primeiramente procura-se relacionar os dados coletados nas questões, considerando o objetivo do bloco em questão.

Primeiramente, com relação ao desenvolvimento de habilidades (meta) fonológicas, as respostas indicaram que existem orientações explícitas referentes a um trabalho sobre as palavras em atividades de separar, contar e comparar os segmentos das palavras. As orientações foram consideradas relevantes para que o professor compreenda a importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem do SEA e planeje atividades que desenvolvam essa habilidade. Entretanto, uma das formadoras – ao defender a necessidade de uma complementação no material do PNAIC com relação ao desenvolvimento metalinguístico como um todo – enfatiza que “a apropriação do SEA exige o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica”. Saliencia-se que, embora a formadora não tenha mencionado diretamente a importância do desenvolvimento da consciência fonêmica, é possível inferir que ela tenha sentido falta de maior explicitação dessa habilidade no material, tendo em vista os resultados de pesquisas recentes, como, por exemplo, Siccherino (2013), e a sua importância para

compreensão do princípio alfabético. (BYRNE, FIELDING-BARNSLEY²³, 1989, citados por GUIMARÃES, 2003).

Contudo, é importante salientar que as respondentes relataram a necessidade de as formações ofertadas complementarem o material, teórica e metodologicamente, no que se refere às atividades para o desenvolvimento de todas as habilidades metalinguísticas.

Além disso, não se pode deixar de mencionar que existem divergências entre pesquisadores que estudam a relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que alguns defendem o trabalho com as unidades maiores da língua, como Morais (2012), e outros defendem o ensino explícito da consciência fonêmica já no início da alfabetização, como Morais (2014).

No caso do material do PNAIC, pode-se observar um trabalho que dá ênfase às unidades fonológicas suprafonêmicas (rimas, aliterações, sílabas), com algumas indicações de um trabalho implícito com os segmentos fonêmicos da fala em atividades com a letra inicial, por exemplo. Para Morais (2012), o trabalho com a notação escrita por si só facilitaria o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, não sendo necessário um retorno aos antigos métodos fônicos. Segundo o autor, um trabalho de alfabetização que utilize textos poéticos, entre outros, que contêm rimas, aliterações e outros recursos, possibilitando a reflexão sonora, acompanhado do trabalho com a reflexão sobre as palavras em jogos e atividades lúdicas, é mais indicado para a alfabetização.

A segunda pergunta inclui a consciência fonológica como um dos três tipos de processamento fonológico mais relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita, procurando investigar se os outros dois tipos de processamento (acesso ao léxico mental e memória de trabalho fonológica) recebem referências nos Cadernos. Nesse caso, as respostas também indicaram o trabalho mais voltado para a consciência fonológica, não havendo orientações explícitas para o desenvolvimento dos outros tipos de processamento fonológico. Houve indicativos da possibilidade de desenvolvimento dos outros dois tipos de processamento citados por meio das atividades propostas, mesmo que sem intencionalidade explícita. Contudo, infere-se que esses dois tipos de processamento fonológico ainda não são um conteúdo

²³ BYRNE, B.; FIELDING-BARNSLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, 81 (3), 313-321, 1989.

familiar aos alfabetizadores, mesmo que eles entendam que a compreensão a partir da leitura de textos é garantida por recursos atencionais e de memória e por estratégias de organização e realização de raciocínios. Saliendo a importância de um maior domínio do processamento fonológico por parte dos alfabetizadores, pode-se citar Corso et al. (2013, p. 27), para quem “compreender essas capacidades mentais, descritas tanto pela Psicologia Cognitiva, como pela Neuropsicologia, é indispensável à prática escolar e aos profissionais que se ocupam do aprender [...]”.

Já a questão três buscou investigar se há um equilíbrio entre o trabalho com a consciência fonológica e as demais habilidades metalinguísticas. As respostas a essa questão foram divergentes, na medida em que seis formadoras consideraram um desequilíbrio referente à ênfase no material relacionada ao trabalho com a consciência fonológica em detrimento das demais habilidades, que receberiam um tratamento mais implícito, e duas formadoras consideraram que a abordagem e proporção de atividades envolvendo as habilidades metalinguísticas são adequadas. O que se depreende de suas respostas é que existe uma diferenciação gradativa no trabalho com os estudantes do 1.º, 2.º e 3.º anos.

Em síntese, as respostas às primeiras questões do Bloco 3 corroboram os resultados de Barbosa (2008), que pesquisou a atuação de professores durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, verificando a grande importância dada ao aspecto fonológico da linguagem em detrimento das demais habilidades metalinguísticas. Esse resultado parece encontrar explicação nos dados do estudo de Maluf, Zanella e Pagnez (2006), que verificaram ser a consciência fonológica a habilidade metalinguística mais estudada no País (70,8% das teses/dissertações e 77,3% dos artigos), enquanto a morfologia, que vem sendo estudada em outros países, não encontra a mesma atenção no Brasil (4,4% das dissertações e teses e 4,5% dos artigos publicados). Dessa forma, na presente pesquisa ficou evidente a incorporação dos estudos acerca da consciência fonológica e de algumas referências à consciência morfológica, que é a segunda mais citada no terceiro bloco de questões.

Ademais, a ênfase à consciência fonológica apresentada no material também pode ser explicada como consequência dos resultados de pesquisas empíricas (BERTELSON et al., 1985; PERFETTI et al., 1987; CARDOSO-MARTINS, 1995; DEMONT, 1997; MALUF; BARRERA, 1997; GUIMARÃES, 2003; SANTOS; MALUF, 2010; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2009, entre outros) e experiências

práticas em sala de aula que demonstram uma relação estreita entre a consciência fonológica e a alfabetização em diversas ortografias alfabéticas. Dessa forma, um equilíbrio referente ao desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a alfabetização poderia estar ligado a uma sistematização maior com relação à consciência fonológica no início da alfabetização, sendo considerada a mais diretamente relacionada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, porém sem desconsiderar o trabalho progressivo com as demais habilidades metalinguísticas para o avanço e aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos dos aprendizes, preocupação observada nos relatos das formadoras.

As demais questões do Bloco 3 investigam com mais ênfase a consciência morfológica e lexical (desenvolvimento do vocabulário e segmentação na escrita). Com relação à quarta questão, as respostas indicaram que o material do PNAIC não contempla orientações explícitas acerca do trabalho com a morfologia derivacional e o desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo. Houve indicativos da necessidade de complementação do material com orientações para o desenvolvimento da consciência morfológica. Entretanto, algumas respostas sugerem que existe proposta de atividades que trabalham com afixos e vocabulário receptivo e expressivo de forma implícita.

Verificou-se que algumas formadoras deram ênfase ao trabalho com a consciência morfológica já no início da alfabetização. Essa postura está de acordo com Correa (2009, p. 57-58) quando diz que a sensibilização à morfologia pode contribuir para a habilidade de decodificação e promover a compreensão leitora, permitindo a expansão do vocabulário pela derivação de novas palavras a partir das já conhecidas, bem como a definição de novas palavras a partir do significado das partes constituintes. Porém, considera-se que as respostas relativas ao desenvolvimento do vocabulário receptivo e expressivo foram vagas, mais relacionadas ao desenvolvimento de um léxico mental.

As respostas à quinta questão, relacionada mais explicitamente à consciência lexical, indicaram referências explícitas no material para o trabalho com a segmentação da escrita em palavras gráficas, cujos limites e significado são dados pelo contexto da frase. Foi relatado também que, visando ao desenvolvimento da noção de palavra, o material propõe o uso de jogos e outras atividades lúdicas, envolvendo as propriedades do SEA.

As respostas à questão seis foram muito semelhantes às apresentadas à questão quatro. As formadoras relataram que o trabalho proposto pelo material visa ao desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes, por meio do trabalho com textos de diferentes gêneros. Porém, em alguns relatos, houve indicativos da necessidade de uma ampliação no trabalho referente ao vocabulário receptivo (habilidade de compreender o que se ouve ou lê), por meio de atividades envolvendo diferentes habilidades metalinguísticas.

4.5 BLOCO 4 – RELAÇÃO ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA E TRABALHO COM A MORFOLOGIA (DERIVACIONAL E FLEXIONAL)

As quatro perguntas referentes ao Bloco 4, relação entre a oralidade e a escrita e trabalho com a morfologia (derivacional e flexional), são associadas aos objetivos dos Blocos 1 e 3, na medida em que se procura analisar se, na opinião das formadoras, a proposta de formação do PNAIC apresenta sugestões para o trabalho com as relações entre a oralidade e a escrita, bem como para o desenvolvimento das habilidades morfológicas, neste bloco considerando também a morfologia flexional.

4.5.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 4

Primeira questão – Nas falas dos alunos muitas vezes estão presentes variantes linguísticas diferentes da norma culta, como o material aborda esta questão?

As oito respostas foram analisadas e organizadas em duas categorias, considerando-se as convergências e divergências observadas nos relatos.

1.^a categoria – O material do PNAIC indica a necessidade de respeitar e valorizar as variantes linguísticas presentes nas falas dos estudantes e sugere o ensino da norma culta. As seis respostas relacionadas a esta categoria indicaram o respeito, a valorização às variantes linguísticas e o ensino da norma culta, buscando a ampliação do universo linguístico sem estigmatizar os diferentes modos de falar. Foram referenciados os Direitos de Aprendizagem “Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais” e “Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as

diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, entre outras”. Os relatos abaixo são representativos da categoria:

O material aponta a necessidade dos professores respeitarem as variantes linguísticas diferentes da Norma Culta, mas indica a importância de introduzirem a norma culta como referência de aprendizagem dentro das salas de aula, ampliando assim o universo linguístico dos alunos. (Formadora C).

[...] há o cuidado para que não haja discriminação das variedades linguísticas quando é relatado nos quadros de Direitos de Aprendizagem relacionados ao eixo da oralidade, ‘Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras’. Esse direito de aprendizagem direciona o papel da escola nas discussões sobre o combate ao preconceito linguístico. Na Unidade 02 há orientação sobre a importância de práticas pedagógicas que contemplem aos estudantes a compreensão do significado e da importância da norma culta utilizada, porém, sem deixar de refletir sobre os diferentes modos de se falar, deixando evidente que as diferenças não devem ser estigmatizadas. (Formadora H).

2.^a categoria – Há necessidade de complementação no material do PNAIC com relação ao trabalho com as variantes linguísticas e a norma culta. Em cinco das oito respostas, houve indicações da necessidade de complementação teórica e metodológica, buscando-se explicar como o trabalho com as variantes linguísticas e a norma culta deve ser realizado. O relato abaixo representa a categoria:

No material se apresenta tal consideração, se dá exemplo de trabalhos feitos por professores (variações dialetais), mas não se explora especificamente como o trabalho deve ser feito. (Formadora I).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 16 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC indica a necessidade de respeitar e valorizar as variantes linguísticas presentes nas falas dos estudantes e sugere o ensino da norma culta	X	X	X	-	X	-	-	X	X
Há necessidade de complementação no material do PNAIC com relação ao trabalho com as variantes linguísticas e a norma culta	X	X	-	-	-	X	X	-	X

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – Alguns alunos, durante o processo de aprendizagem inicial e aperfeiçoamento da escrita, empregam na composição do texto escrito

características do português não padrão. Por exemplo: “as menina vai à festa”; “a gente vamos à festa”. O material do PNAIC destaca a importância de um trabalho pedagógico que aborde questões relativas à morfossintaxe? Que encaminhamentos pedagógicos são sugeridos?

As oito respostas foram organizadas em duas categorias, considerando-se as convergências e divergências observadas nos relatos.

1.^a categoria – Não há no material do PNAIC indicações explícitas relativas à morfossintaxe, sendo indicada uma complementação a esse respeito. Cinco das oito respondentes disseram que não há orientações explícitas para um trabalho com a morfossintaxe, apesar de um dos Direitos de Aprendizagem do eixo de análise linguística relacionar o critério “Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal”. Foram sugeridas complementações relacionadas ao trabalho com os gêneros textuais em atividades de leitura e de revisão dos textos. Os relatos abaixo representam a categoria:

[...] inexistiu uma orientação mais explícita que leve ao desenvolvimento de um trabalho consistente com as questões relativas à morfossintaxe ou à revisão textual (abordem a construção frasal; ampliação vocabular; enfoque a macroestrutura (conteúdo), a microestrutura (forma), a superestrutura (elementos constitutivos do gênero) e a autocorreção (revisão da escrita do vocabulário usado no texto). (Formadora A).

Nos quadros de Direitos de Aprendizagem relacionados ao eixo da análise linguística há especificado o critério ‘Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal’. Desse modo, percebe-se a preocupação em se orientar a sistematização de ensino sobre a estrutura linguística. No entanto, **não** há orientações específicas para esse trabalho, tais como a exemplificação de atividades que direcionem a reflexão sobre essas diferenças. (Formadora H).

2.^a categoria – Há indicações implícitas no material do PNAIC relacionadas ao trabalho com a morfossintaxe. Em seis das oito respostas, foram indicadas orientações para o trabalho com a morfossintaxe envolvendo o planejamento da alfabetização na perspectiva do letramento, a leitura de obras literárias na íntegra, o trabalho com os gêneros textuais e a revisão dos textos escritos pelos estudantes, conforme relatos abaixo:

O material do PNAIC destaca a importância de um trabalho pedagógico que aborde questões onde o planejamento do ensino na alfabetização seja feito analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento, que seja criado um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças e onde elas compreendam a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo planejadas situações de uso de obras literárias em sala de aula. Esse

trabalho acaba discutindo questões relativas à morfossintaxe de forma lúdica e contextualizada. (Formadora C).

Localizei somente a reflexão no eixo da leitura quando propõe, ao professor, o cuidado em manter a leitura fiel ao texto do autor e não substituir por uma prática de 'contação'. Tal atividade se faz necessária por permitir, ao estudante, comparar as marcas da modalidade escrita, ou seja, sua estrutura sintática. Nesse sentido, também se orienta a progressão do planejamento da leitura para textos mais longos, mais complexos, que abordem um vocabulário mais rebuscado, com estruturas sintáticas mais elaboradas. No eixo da escrita localizei somente a sugestão de reescrita textual a fim de possibilitar ao estudante o aperfeiçoamento da funcionalidade e da adequação dos textos que produz. [...] (Formadora H).

A Formadora H observou um contraponto relativo ao trabalho na medida em que considera que uma progressão do uso das convenções da língua escrita não pode ser alcançada somente com a exploração da escrita textual e da leitura, sugerindo a sistematização em atividades que trabalhem com as práticas de letramento concomitantemente às de reflexão sobre a linguagem e atividades envolvendo a gramática de uso, ao invés da normativa:

Há aqui um contraponto: sugere-se o acompanhamento do estudante na progressão do uso das convenções da língua escrita, porém orientam-se atividades relacionadas somente à exploração da reescrita textual e leitura. Sabemos que as atividades de leitura e produção textual refletem, significativamente, no contexto da escrita, que ambas se inter-relacionam. No entanto, as especificidades da língua escrita, com toda sua normatividade, exigem atividades sistematizadas que auxiliem o estudante na compreensão e uso dessas normas. Sugere-se que a abordagem sobre essas especificidades poderiam ser realizadas discutindo-se dois pontos específicos: primeiro, que práticas de letramento e de reflexão sobre a linguagem caminham juntas e que necessitam de um planejamento que aborde, concomitantemente, essas duas relações. Segundo, a necessidade de substituição de atividades relacionadas à gramática normativa por uma gramática de uso, ou seja, diante de situações reais de organização da linguagem, abre-se um canal de oportunidades para análise das normativas que compõem a linguagem escrita. (Formadora H).

Interpreta-se que a Formadora H, ao afirmar “diante de situações reais de organização da linguagem, abre-se um canal de oportunidades para análise das normativas que compõem a linguagem escrita”, está enfatizando que, além do trabalho relacionando à reflexão sobre a linguagem nos textos de uso social, deve-se trabalhar também a reflexão acerca da linguagem oral, que se manifesta nas interações em sala de aula. Junto com a formadora, acredita-se que essas “situações reais” deveriam ser objeto de análise na perspectiva da diferenciação entre os modos de falar e de escrever.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 17 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Não há no material do PNAIC indicações explícitas relativas à morfossintaxe, sendo indicada uma complementação a esse respeito	X	X	-	-	-	X	X	X	X
Há indicações implícitas no material do PNAIC relacionadas ao trabalho com a morfossintaxe	-	X	X	-	X	-	-	X	X

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – Alguns alunos, durante o processo de alfabetização inicial e aperfeiçoamento da escrita, apresentam alterações ortográficas (transgressões ortográficas) decorrentes de apoiar a escrita na oralidade. Por exemplo: realizam transcrições fonéticas, escrevendo *óleos* para *olhos*; *velia* para *velha*; *cauda* para *calda*. (SILVA, 2014, p. 106-109). Que encaminhamentos pedagógicos são sugeridos para trabalhar essas transgressões ortográficas?

As sete respostas foram organizadas em duas categorias, levando em consideração as convergências e divergências observadas nas análises.

1.^a categoria – O material do PNAIC orienta um trabalho relacionado às transgressões ortográficas. As respostas de cinco formadoras foram classificadas nessa categoria. As sugestões envolvem: a análise e reflexão (coletiva e individual) dos textos produzidos pelos alunos, a análise da norma culta por meio do trabalho com textos, a utilização de jogos e outras atividades lúdicas para reflexão sobre as palavras, a construção de regras por meio da reflexão e observação do uso social e a exploração de dicionários. O relato da Formadora H inclui a sugestão de um diagnóstico ortográfico por meio de um ditado de palavras, para que o professor possa verificar as normas que já foram compreendidas e aquelas que precisam ser sistematizadas. Além disso, cita formas de intervenção que são representativas das respostas classificadas nessa categoria:

[...] A partir disso, sugerem algumas formas de intervenção: atividades com jogos linguísticos que exercitem a reflexão sobre a normatização da língua; atividade de produção e revisão textual para que o professor realize reflexões individuais sobre as transgressões realizadas pelos estudantes; utilização e ampliação de atividades sugeridas nos livros didáticos que fazem parte do PNLD; disponibilização de diferentes gêneros textuais para leitura e reflexão do contexto, do vocabulário e da ortografia; instigar a

explicitação de conhecimentos adquiridos pelos estudantes com relação ao repertório ortográfico. (Formadora H).

2.^a categoria – Não há orientações no material do PNAIC acerca do trabalho com as transgressões ortográficas. Duas formadoras disseram não se recordar de um trabalho envolvendo o tema da questão. Nesse caso, pode-se interpretar que as respondentes procuraram sugestões de trabalho para transgressões ortográficas muito semelhantes às que foram citados no enunciado da questão e, por isso, não encontraram.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 18 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC orienta um trabalho relacionado às transgressões ortográficas	X	-	X	-	-	-	X	X	X
Não há orientações no material do PNAIC acerca do trabalho com as transgressões ortográficas	-	X	-	-	-	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – Considerando as diferenças entre a estrutura do texto oral e a do texto escrito, pergunta-se: no material do PNAIC são sugeridos encaminhamentos metodológicos que levem em consideração a especificidade do texto escrito? Por exemplo: é destacado que a escrita deve ser precisa, de forma que, ao utilizar dêiticos, necessariamente deve-se mencionar anteriormente a pessoa e (ou) o contexto aos quais eles se referem? Enfim, há indicações no material do PNAIC que explicitem as diferenças entre o modo de falar e o de escrever? Exemplifique.

A questão foi respondida por sete das nove participantes da pesquisa, sendo elencadas duas categorias de respostas, considerando as convergências e divergências observadas.

1.^a categoria – Existem no material do PNAIC indicações de um trabalho considerando as diferenças entre os modos de falar e de escrever. As respostas classificadas nesta categoria destacaram que esse conteúdo é justamente uma das dimensões do eixo oralidade “relações entre fala e escrita”. Entretanto, salientam que ele é abordado de forma mais genérica, não com o aprofundamento a que se refere a questão, como a substituição dos dêiticos, por exemplo. Os encaminhamentos metodológicos descritos envolvem: o trabalho com os gêneros

textuais observando-se a diferença entre a fala e a escrita; a produção textual individual e coletiva tendo o professor como escriba, que ouve os alunos e redige suas falas na norma padrão, procurando mostrar a diferenciação existente entre a fala e a escrita; a utilização da leitura apontada; a reflexão sobre as diferenças entre a fala e a escrita durante o trabalho com a consciência fonológica; a reescrita de textos já decorados, entre outros. O relato abaixo representa a categoria:

No material do PNAIC há atividades que explicitam as diferenças entre o modo de falar e o de escrever, principalmente nos Cadernos [...] da Unidade 5, que discute o trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula, onde o trabalho com o gênero oral é bastante valorizado, assim como o trabalho com os gêneros escritos. [...] Alguns dos principais aspectos que os professores (mediadores) devem observar na produção de textos coletivos seriam: ouvir as ideias dos alunos sobre o tema e redigi-las na norma padrão, explicitando a necessidade de adaptação entre a linguagem oral e escrita, chamar atenção para as diferenças entre o que se diz e o que se escreve, pois várias informações precisam ser detalhadas para que, quem ler o texto possa compreender, enfatizar o uso de alguns conteúdos (os mais elementares) que garantam ao texto coesão e coerência e proceder à leitura apontada do texto diversas vezes para que o aluno possa compreender que, apesar de possuir características específicas, a escrita pode registrar o que se fala ou o que se pensa. (Formadora C).

2.^a categoria – Há necessidade de complementação na formação com fundamentos teóricos e metodológicos acerca da diferenciação entre os modos de falar e de escrever. Dentre as sete formadoras que responderam a essa questão, seis delas destacaram que houve necessidade de complementar o material do PNAIC, durante a formação, com textos teóricos acerca das diferenças relativas aos textos orais e escritos e com encaminhamentos metodológicos mais específicos, conforme relato abaixo:

[...] em relação às especificidades metodológicas do trabalho com textos orais e escritos o material aborda esses conhecimentos de forma mais genérica. Assim, ao abordarmos as questões relativas ao trabalho com gêneros textuais, exploramos as aproximações e distinções entre a estrutura dos textos orais e escritos. (Formadora A).

A Formadora H reitera a ideia da categoria e apresenta uma justificativa para a abordagem que está presente no material do PNAIC:

[...] práticas sistematizadas de comparação entre a produção oral e escrita com ênfase nas normativas que compõem a estrutura textual, incluindo o uso de dêiticos, **não** foram identificadas no material. Acredito que a decisão para tal atitude é amparada na ênfase dada ao processo de desenvolvimento da alfabetização, deixando em segundo plano reflexões sobre o aprimoramento da linguagem escrita. (Formadora H).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 19 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 4 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Existem no material do PNAIC indicações de um trabalho considerando as diferenças entre os modos de falar e de escrever	X	X	X	-	-	X	X	X	X
Há necessidade de complementação na formação com fundamentos teóricos e metodológicos acerca da diferenciação entre os modos de falar e de escrever	X	X	X	-	-	X	-	X	X

FONTE: A autora (2015).

4.5.2 Discussão dos resultados – Bloco 4 – Relação entre a oralidade e a escrita e trabalho com a morfologia (derivacional e flexional)

Os dados coletados no Bloco 4 tinham como objetivo analisar a proposta de formação do material do PNAIC no que se refere às relações entre a oralidade e a escrita, bem como ao desenvolvimento das habilidades morfossintáticas (morfologia flexional).

As respostas à primeira questão (como o material aborda a questão da variação linguística) indicaram recomendações relativas ao respeito e valorização das variantes linguísticas presentes na fala dos estudantes e indicações do ensino da norma culta, buscando a ampliação do universo linguístico sem estigmatizar os diferentes modos de falar. Essas indicações são relacionadas aos Direitos de Aprendizagem “Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais” e “Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, entre outras”. Houve indicações da necessidade de complementação do trabalho com mais subsídios teóricos e metodológicos, explicitando melhor como o trabalho deve ser feito.

A recomendação acerca da consideração à variação linguística e do ensino da norma padrão, bem como os Direitos de Aprendizagem citados, está de acordo com os resultados de pesquisa de Barrera e Maluf (2004), para quem a utilização da linguagem não padrão pelos alunos pode dificultar o processo de alfabetização se não for adequadamente trabalhada pelos professores. Assim, conhecimentos

linguísticos e sociolinguísticos devem ser abordados nos cursos de formação de professores alfabetizadores, levando-se em consideração, por exemplo: a variação geográfica ou regional (diferenças lexicais – vocabulário; fonológicas – de pronúncia ou sotaque; sintáticas – construção gramatical das frases); variação social (diferenças observadas na linguagem de diversos grupos sociais); variação estilística (diferenças na fala de um mesmo indivíduo de acordo com a situação social). Porém, é função da escola ensinar a língua padrão a todos os alunos, possibilitando-lhes os benefícios da educação formal. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 38).

A segunda questão relaciona-se com a primeira na medida em que busca saber que orientações são dadas aos professores quando os estudantes, em processo inicial de alfabetização, não utilizam a norma padrão e acabam escrevendo com incorreções acerca da concordância verbal, por exemplo. Nesse caso, se há um trabalho voltado para a morfossintaxe. As respostas indicaram que não há no material do PNAIC um trabalho explícito relacionado à morfossintaxe, apesar de o Direito de Aprendizagem “Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal” referir-se à questão. Algumas formadoras indicaram a necessidade de complementações do material com a apresentação de atividades explícitas sobre como desenvolver as habilidades morfossintáticas. Essa recomendação encontra respaldo em Guimarães (2005a), que investigou a influência da variação linguística e da consciência morfossintática nas diferenças de desempenho em leitura e escrita. Os resultados do estudo mostraram que os níveis de variação linguística correlacionaram-se negativamente aos desempenhos em leitura e escrita, enquanto a consciência morfossintática correlacionou-se positivamente.

Dessa forma, a autora sugere que os episódios de variação linguística não devem ser desconsiderados nem tratados como “linguagem errada”, cabendo ao professor aproveitar para refletir acerca da variedade padrão, levando as crianças à tomada de consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral e sua relação com a escrita. (GUIMARÃES, 2005a, p. 261-271).

Já a terceira questão investigou se existem no material do PNAIC sugestões referentes ao trabalho com as transgressões ortográficas. As respostas indicaram haver essas sugestões no material e citaram exemplos variados: análise e reflexão (coletiva e individual) dos textos produzidos pelos alunos, utilização de jogos e outras atividades lúdicas para reflexão sobre as palavras, construção de regras por

meio da observação do uso social da escrita e exploração de dicionários. Uma formadora sugeriu uma atividade complementar ao material, ou seja, a realização de diagnóstico ortográfico por meio de um ditado de palavras para que o professor possa verificar as normas que já foram compreendidas e aquelas que precisam ser sistematizadas. Esse tipo de trabalho encontra respaldo em Paula e Leme (2010, p. 20) quando afirmam que, na língua portuguesa, em que a ortografia não é totalmente transparente, as regras e as irregularidades da língua precisam ser ensinadas e aprendidas conscientemente pelo aprendiz para que ele as utilize na escrita de forma adequada. (PAULA; LEME, 2010, p. 20).

Finalmente, a última pergunta do bloco investigou se há no material do PNAIC sugestões de trabalho para a conscientização dos alunos quanto às diferenças entre os modos de falar e de escrever. As respostas indicaram que essa questão é abordada de forma genérica, não com o aprofundamento a que se refere a questão. Além disso, as respondentes citaram os tipos de encaminhamentos presentes no material: trabalho com os gêneros textuais observando-se a diferença entre a fala e a escrita; produção textual individual e coletiva (professor como escriba, ouvindo os alunos e redigindo suas falas na norma padrão, mostrando as diferenças entre fala e escrita); reescrita de textos já decorados; entre outros. Porém, houve indicações da necessidade de se complementar, durante a formação, os subsídios fornecidos pelo material do PNAIC com textos teóricos acerca das diferenças relativas aos textos orais e escritos e com encaminhamentos metodológicos mais específicos, tendo em vista também o investimento nos gêneros orais.

4.6 BLOCO 5 – AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICO E MONITORAMENTO

As cinco perguntas referentes ao Bloco 5 – Avaliação: diagnóstico e monitoramento – foram elaboradas com o intuito de analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, se a proposta do PNAIC apresenta subsídios teóricos e encaminhamentos metodológicos acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como sugestões a respeito do planejamento e monitoramento do processo de ensino. Todas as nove participantes da pesquisa responderam ao bloco em questão.

4.6.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 5 – Bloco 5

Primeira questão – O material do PNAIC orienta um processo de avaliação diagnóstica e de monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Todas as respostas indicaram a avaliação diagnóstica e o monitoramento como premissas relacionadas à proposta de avaliação no material do PNAIC. O ato de avaliar é visto como um instrumento para o redimensionamento da prática. As avaliações são indicadas já nas Unidades 1, com a proposta de fazer avaliações diagnósticas iniciais para verificar o conhecimento que cada criança traz e avaliações sucessivas para comparar o avanço de cada criança comparativamente a ela própria “Assumindo o ato de avaliar como um instrumento de caráter processual, formativo e participativo”. (Formadora A). Foram citadas indicações de modelos de avaliação diagnóstica e de fichas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e do perfil da turma, apresentando as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, visando ao monitoramento do processo de aprendizagem. As formadoras salientam que o material possibilita que os professores sejam orientados na construção de instrumentos de avaliação e de registro da aprendizagem, sendo os Cadernos de número 8 especificamente relacionados à avaliação. O relato da Formadora C representa as respostas:

O processo de avaliação diagnóstica e de monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita apresentado no material do PNAIC é muito valorizado, sendo que o material da Unidade 8 é voltado principalmente para a compreensão da importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. Além disto, a avaliação diagnóstica e de monitoramento são indicadas logo no início do material, pois é a partir desta avaliação que é possível o acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos. Um exemplo desta valorização aparece já no Caderno da Unidade 1, do Ano 2 (laranja) há um texto intitulado ‘Avaliação no Ciclo de Alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças’ onde a concepção de avaliação que é indicada considera o processo avaliativo não como instrumento de exclusão, mas caracteriza-o como contínuo, inclusivo, regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador. (Formadora C).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 20 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC orienta um processo de avaliação diagnóstica e de monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – O material do PNAIC apresenta metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo?

As respostas à segunda questão também possibilitaram a organização de uma única categoria de análise – O material do PNAIC apresenta metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo por meio dos Direitos de Aprendizagem. Os Direitos de Aprendizagem sugerem os conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados a cada ano, não correspondendo somente ao ensino da Língua Portuguesa, mas também a outros componentes curriculares. Eles também estão presentes nos quadros de monitoramento sugeridos para cada ano do Ciclo de Alfabetização. O relato da Formadora C representa a questão:

[...] ele utiliza o termo 'Direitos de Aprendizagem' para apresentar metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo. E esses direitos de aprendizagem aparecem em todos os materiais do PNAIC principalmente para a disciplina de Língua Portuguesa (Unidade 1), mas também para os outros componentes curriculares. A Unidade 2 apresenta os 'Direitos de Aprendizagem' de História, a unidade 4 apresenta os 'Direitos de Aprendizagem' de Matemática, a Unidade 5 apresenta os 'Direitos de Aprendizagem' de Ciências e Geografia e finalmente, a Unidade 7 apresenta os 'Direitos de Aprendizagem' de Arte. (Formadora C).

A Formadora D, reiterando a opinião já apresentada no Bloco 1, acha importante a definição de uma sequência de conteúdos, porém considera que a organização não deva ser feita por anos, e sim considerando-se o aprofundamento nos conceitos aprendidos:

[...] Considero importante a definição da sequência de conteúdos a serem trabalhados no Ciclo Básico de Alfabetização, não necessariamente definidos por ano, mas em função do aprofundamento e ampliação dos conceitos. (Formadora D).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 21 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC apresenta metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo por meio dos Direitos de Aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – O material do PNAIC apresenta sugestões de instrumentos e atividades que possam ser utilizadas com propósitos avaliativos durante o ano, no final do ano e no final do Ciclo?

As respostas foram organizadas em duas categorias, levando em consideração as convergências e divergências observadas nas análises.

1.^a categoria – O material do PNAIC apresenta sugestões de instrumentos e atividades para a avaliação contínua dos estudantes. Em oito respostas houve indicativos relacionados à categoria, envolvendo as Unidades 1, 2 e especificamente as Unidades 8. Os instrumentos sugeridos são atrelados aos Direitos de Aprendizagem, envolvendo sugestões de avaliação diagnóstica e quadros para monitoramento da aprendizagem. Outros instrumentos avaliativos também são sugeridos: diários de classe, caderno de registros dos alunos, atividades de sondagem, portfólios, pareceres pedagógicos, entre outros. A avaliação contínua dos estudantes é considerada de caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. Foi indicado na formação um trabalho envolvendo a análise e construção (adequação) de instrumentos de observação, de avaliação e registro da aprendizagem; a análise dos dados obtidos nas avaliações e o planejamento de ações; resultando em um acompanhamento contínuo por parte do professor acerca dos processos de ensino e de aprendizagem. Para as formadoras, os pareceres pedagógicos são considerados importantes instrumentos para avaliar a aprendizagem dos estudantes considerando a passagem de um ano para o outro. O relato da Formadora E representa a categoria:

[...] um dos objetivos deste material é compreender a importância da avaliação no Ciclo de Alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem. A avaliação ao longo de cada ano escolar deve ter um caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. É importante a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, acompanhamento contínuo, registro e reflexão permanente sobre o

processo de ensino e de aprendizagem. [...] Nessa perspectiva a garantia da continuidade e progressão das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização, o registro das aprendizagens das crianças ao longo do ano letivo e na passagem de um ano ao outro é fundamental. Os pareceres pedagógicos para registro da vida escolar devem levar em consideração os direitos de aprendizagem propostos para o final de cada ano. Os pareceres são ferramentas eficazes, no retratar a situação de aprendizagem da criança, permitem uma melhor apropriação por parte de nós, professores, sobre o que as crianças construíram, o que precisam construir e o que devemos fazer para se chegar até essa construção. (Formadora E).

A Formadora B observou que a apresentação dos Direitos de Aprendizagem foi motivo de discussão nos momentos de formação, tendo em vista os currículos instituídos em cada município:

[...] atreladas aos Direitos de Aprendizagem, sugestões de quadros para monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita aparecem nas Unidades 1 e 2. Porém, levando-se em conta o que se tem instituído em cada município, esses modelos são objeto de discussão nos espaços de formação. (Formadora B).

2.^a categoria – O material do PNAIC deixa a critério do professor a elaboração de instrumentos e atividades avaliativas. Em uma das respostas houve indicativos de que as atividades e instrumentos avaliativos ficam sob responsabilidade de cada professor. Aqui não se pode determinar se a resposta se refere à adequação que cada professor deve realizar considerando a realidade de cada classe e escola.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 22 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC apresenta sugestões de instrumentos e atividades para a avaliação contínua dos estudantes	X	X	X	X	X	-	X	X	X
O material do PNAIC deixa a critério do professor a elaboração de instrumentos e atividades avaliativas	-	-	-	-	-	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – A avaliação proposta no PNAIC envolve análise e elaboração de intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz?

Das nove participantes, oito responderam à questão. Foram elencadas quatro categorias de respostas, considerando as convergências e divergências no que se refere à questão apresentada.

1.^a categoria – A avaliação proposta no PNAIC envolve a análise e elaboração de intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz. Oito respondentes afirmam que os Cadernos da Unidade 7 propõem um trabalho pedagógico diferenciando respeitando a heterogeneidade nas salas de aula. Os temas tratados nos cadernos destacam os diferentes ritmos/níveis de aprendizagem e a necessidade de diversificação do trabalho docente. São sugeridos o uso de diferentes métodos, o agrupamento de estudantes prevendo diferentes atividades e intervenções específicas conforme a necessidade dos estudantes. Também são indicadas atividades envolvendo três modalidades organizativas de ensino: sequências didáticas, projetos didáticos e atividades sistematizadas, todas prevendo atividades em diferentes níveis para atender às necessidades dos estudantes. O relato da Formadora H representa a categoria em questão:

Sim. A Unidade 7 trata somente do contexto da heterogeneidade em sala de aula, focando na discussão de que não há uma única forma de aprendizagem porque os indivíduos têm suas subjetividades. Nesse sentido, propõem atividades diversificadas com foco em três modalidades organizativas de ensino: sequências didáticas, projetos didáticos e atividades sistematizadas. Na discussão de cada uma delas há sugestões de planejamento e avaliação considerando as especificidades de cada estudante para que todos tenham seus direitos de aprendizagens garantidos. Percebe-se a importância que o material deu no combate a atividades padronizadas em sala de aula, sugerindo mediações diferenciadas do professor de acordo com as necessidades específicas dos estudantes. (Formadora H).

2.^a categoria – A avaliação proposta no PNAIC não prevê intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz. Uma única formadora afirmou que a proposta do PNAIC não atende a heterogeneidade, na medida em que as tabelas sugeridas para a avaliação não levam em consideração diferentes ritmos de aprendizagem:

Não. As tabelas são propostas não considerando o ritmo e nem as especificidades das crianças. (Formadora F).

A questão levantada pela Formadora F é importante, pois salienta que os instrumentos avaliativos sugeridos no material são padronizados, ou seja, não consideram o ritmo nem as especificidades das crianças.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 23 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
A avaliação proposta no PNAIC envolve a análise e elaboração de intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz	X	X	X	X	X	-	X	X	X
A avaliação proposta no ONAIC não prevê intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz						X			

FONTE: A autora (2015).

Quinta questão – O material do PNAIC orienta a autoavaliação do professor alfabetizador? (Considere aspectos como: sua adaptação à diversidade dos alunos, nível de realização das atividades, resultados e produções dos alunos, possibilidades de alteração da prática pedagógica).

Das nove participantes, oito responderam a questão. Foram elencadas duas categorias de respostas, considerando as convergências e divergências no que se refere à questão apresentada.

1.^a categoria – O material do PNAIC orienta a autoavaliação do professor alfabetizador relacionada ao planejamento do ensino. Para tanto, considera

[...] a autoavaliação constante da prática pedagógica como elemento de reflexão, tomada de consciência, para a promoção de ações pedagógicas respaldadas em intencionalidades e transformação do fazer docente. (Formadora A).

Foram indicadas referências a este trabalho nas Unidades 5 e 8, que abordam a importância de avaliar não somente o estudante mas também o professor, a escola e o sistema e, principalmente, nas Unidades 7, que trazem sugestões de quadros de monitoramento para que o professor elabore o seu e possa analisar, refletir e redimensionar sua prática por meio do planejamento do ensino. O relato da Formadora E esclarece e também representa a categoria:

Na Unidade 7 [...] constam exemplos de quadros de monitoramento de atividades os quais têm o propósito de servir como subsídio para o planejamento do professor assim como para sua autoavaliação. O próprio professor organiza seu quadro, inserindo os tipos de atividades que acha que precisam ser realizadas no mês e marca os dias em que a atividade foi desenvolvida. É uma forma também de fazer autoavaliação e verificar se está havendo diversificação de estratégias didáticas. Considero muito válido o uso desses quadros. (Formadora E).

2.^a categoria – Há necessidade de ampliar a discussão acerca da autoavaliação do professor alfabetizador a partir de uma reflexão crítica. Uma das respondentes disse haver uma abordagem vaga acerca da autoavaliação, com necessidade de uma reflexão mais crítica:

Destaca-se, no material, que alguns instrumentos e formas de se planejar podem mapear os percursos da aprendizagem dando condição de que seja avaliado não somente o aluno, mas também as práticas e estratégias de ensino. Apresentam-se ainda relatos de experiências de professores que conseguiram se autoavaliar no processo. Contudo, a abordagem é vaga e insatisfatória fazendo-se necessário que o orientador de estudo elabore uma intervenção em que o professor perceba a importância de se autoavaliar a partir de uma reflexão crítica. (Formadora F).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 24 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 5 DO BLOCO 5 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC orienta a autoavaliação do professor alfabetizador relacionada ao planejamento do ensino	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Há necessidade de ampliar a discussão acerca da autoavaliação do professor alfabetizador a partir de uma reflexão crítica	-	-	-	-	-	X	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

4.6.2 Discussão dos resultados – Bloco 5 – Avaliação: diagnóstico e monitoramento

As respostas às cinco questões deram indicações para analisar se a proposta de formação do PNAIC apresenta subsídios teóricos e encaminhamentos metodológicos acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como sugestões a respeito do planejamento e monitoramento do processo de ensino. As categorias de análise a este bloco foram elaboradas de acordo com convergências na opinião das formadoras, sendo poucas as divergências observadas.

Na primeira questão foi indicado que o material do PNAIC orienta um processo de avaliação diagnóstica e de monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo o ato de avaliar considerado como instrumento para o redimensionamento da prática. As avaliações são indicadas já nas Unidades 1, por meio de diagnóstico inicial e avaliações sucessivas na perspectiva de verificar o avanço de cada criança comparativamente a ela própria.

Essas orientações estão de acordo com Luckesi (2000, p. 43) quando diz que o resgate à função diagnóstica da avaliação rompe com o caráter autoritário e conservador da avaliação tradicional, sendo instrumento dialético de avanço e da identificação de novos rumos, enfim, instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. A função de diagnosticar não é um fim, mas sim ponto de partida, pois “A avaliação é a reflexão transformada em ação, não podendo ser estática nem ter caráter sensitivo e classificatório”. (HOFFMAN, 2000, p. 58). As ideias acerca do diagnóstico e monitoramento fazem parte de conceitos mais atuais envolvendo a dimensão formadora da avaliação.

Já as respostas à segunda questão indicaram a presença, no material do PNAIC, de metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo. As respostas obtidas afirmam que os Direitos de Aprendizagem determinam os conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados a cada ano para cada componente curricular e estão presentes nos quadros de monitoramento sugeridos para o Ciclo de Alfabetização. A necessidade de metas para o planejamento do ensino também é indicada por Luckesi (2000, p. 163) quando diz que, entre outros aspectos, é necessário um conhecimento seguro dos conteúdos científicos com os quais trabalhamos (a ciência que ensina), considerando que o planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, com base em conhecimentos que deem suporte objetivo à ação.

A terceira questão investigou se o material do PNAIC apresenta sugestões de instrumentos e atividades avaliativas para todo o Ciclo de Alfabetização. As respostas foram positivas, tendo em vista que os instrumentos sugeridos no material envolvem avaliações diagnósticas e quadros para o monitoramento, bem como quadros para avaliar o perfil da turma. Outros materiais também foram indicados: diários de classe, caderno de registros dos alunos, atividades de sondagem, portfólios, pareceres pedagógicos, entre outros. Os instrumentos levam em conta que a avaliação é considerada de caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. Os Cadernos 8 foram especificamente relacionados à avaliação.

A utilização de quadros de monitoramento possibilita a avaliação das atividades realizadas nas aulas, rompendo com a ideia de elaboração de “provas” para cada conteúdo trabalhado. Nesta perspectiva, Curto, Morillo e Teixidó (2000)

defendem que cada atividade escolar deve ser avaliada de acordo com suas características concretas. Em outras palavras, não é necessário planejar atividades específicas de avaliação, diferenciadas da prática de sala de aula, mas sim um conjunto de elementos integrados registrados por instrumentos simples e práticos.

Com relação à indicação de intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada criança, as respostas à quarta questão indicaram no material do PNAIC, principalmente nos Cadernos da Unidade 7, um trabalho voltado para a heterogeneidade nas salas de aula. Os temas destacam os diferentes ritmos/níveis de aprendizagem e a necessidade de diversificação do trabalho docente. Foi citado o uso de diferentes métodos, o agrupamento de estudantes prevendo atividades diferenciadas e intervenções específicas, conforme a necessidade dos estudantes.

Também houve indicações de atividades sistematizadas envolvendo sequências didáticas e projetos didáticos, todas elaboradas em diferentes níveis, para atender às necessidades dos estudantes. Nesse caso, também se pode mencionar Curto, Morillo e Teixidó (2000) quando dizem que, em uma perspectiva formativa, o primeiro passo no processo de ensino envolve avaliar os conhecimentos e possibilidades de aprendizagem de determinado grupo de alunos. Em cada atividade, o professor deve investigar os conhecimentos de cada um acerca do tema em questão, ajustando a orientação e a atividade a esse conhecimento. Destaca-se que uma das formadoras relatou que as tabelas propostas no material do PNAIC, para o monitoramento das atividades, não contemplam a ideia da heterogeneidade.

Esta é uma questão que talvez deva ser repensada/adaptada no material, tendo em vista que conforme defendem Minervino, Roazzi e Melo (2014, p. 173), na perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo, é essencial considerar e respeitar o contexto de desenvolvimento em que a criança está inserida e a singularidade do repertório de habilidades e individualidade de expressão de cada criança, para que ela possa ter boa adaptação escolar.

Com relação à autoavaliação do professor, as respostas à quinta questão foram unânimes ao considerar que o material do PNAIC orienta essa questão. Foram citadas as Unidades 5 e 8, que abordam a importância de avaliar o estudante, o professor, a escola e o sistema e, também, as Unidades 7, que trazem sugestões de quadros de monitoramento das atividades para que o professor elabore o seu e possa analisar, refletir e redimensionar sua prática por meio do planejamento do ensino. Essas orientações também estão de acordo com a concepção formativa de

avaliação de Curto, Morillo e Teixidó (2000), as quais defendem que o professor não deve apenas avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, mas também o próprio processo de ensino e as atividades que realiza em sala de aula.

4.7 BLOCO 6 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As quatro perguntas referentes ao Bloco 6 – Alfabetização e Letramento – foram elaboradas com o intuito de analisar, junto aos profissionais responsáveis pela formação, de que forma a proposta de formação do PNAIC aborda as questões relativas à alfabetização e ao letramento. Responderam ao presente bloco oito das nove participantes da pesquisa.

4.7.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 6

Primeira questão – A proposta de “alfabetizar letrando” está presente no Programa Pró-Letramento e em muitos materiais e cursos propostos nos últimos anos aos professores alfabetizadores. Você considera que este aporte teórico e metodológico está presente nos cadernos do PNAIC? Ela congrega o que é essencial nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental? Justifique sua resposta.

As respostas a esta questão foram organizadas em três categorias, considerando-se as duas perguntas relacionadas na questão e as convergências e divergências observadas durante a análise.

1.^a categoria – A proposta de Alfabetizar Letrando está presente no material do PNAIC. As respostas foram unânimes ao afirmar que a proposta está presente permeando todo o material do PNAIC, sendo contemplada nos Direitos de Aprendizagem e enfatizada já nos cadernos das Unidades 1. A resposta da Formadora A indica que essa perspectiva envolve o compromisso de alfabetizar a todos, considerando o conhecimento sobre a aprendizagem das crianças como princípio fundamental:

A perspectiva do alfabetizar letrando está presente no conjunto de Cadernos do PNAIC. É possível verificar que reúne aporte teórico e metodológico essencial ao desenvolvimento dos aprendizes dos primeiros anos do Ciclo de Alfabetização, pois assume junto aos diferentes autores desse processo o compromisso de garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem. Há que se ressaltar também o processo dialógico entre os professores alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores das

IES na direção dos princípios considerados fundamentais: conhecer o que as crianças sabem, o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem. (Formadora A).

2.^a categoria – A proposta de alfabetizar letrando congrega o que é essencial nos primeiros anos de escolarização. Em seis respostas houve indicativos de que a proposta congrega o que é essencial para o Ciclo de Alfabetização, como se observa no relato anterior e no da Formadora E, a seguir:

Tenho certeza que a proposta do PNAIC contempla os pressupostos do 'alfabetizar letrando' e que o professor alfabetizador vai encontrar subsídios importantes para trabalhar nos primeiros anos de alfabetização. Conforme registrado nas questões anteriores o estudo de alguns cadernos é inquestionável, pois traz fundamentos importantes, além de sugestão de atividades. (Formadora E).

3.^a categoria – Necessidade de complementação ou adaptações na proposta de alfabetizar letrando. Porém, três formadoras consideraram que a proposta de alfabetizar letrando precisa ser complementada ou adaptada considerando-se a ênfase dada na escrita em detrimento à leitura e a ênfase dada à consciência fonológica em detrimento às demais habilidades metalinguísticas. Além disso, salientam que, no Brasil, as propostas de alfabetização ainda precisam avançar teórica e metodologicamente. Os relatos das três formadoras são citados a seguir, considerando-se a relevância das análises:

A proposta de se alfabetizar letrando está presente no material do PNAIC como um todo e a considero a melhor proposta para o que temos hoje em relação às escolas públicas municipais, considerando o que vejo no Paraná. Porém, com a ênfase feita na apropriação do SEA, ainda percebo um maior foco na escrita; talvez devêssemos buscar alavancar a leitura dentro do processo de alfabetização e letramento, bem como realizar maior estudo dos processos metacognitivos dos nossos estudantes. (Formadora B).

[...] Não congrega. Considero que o trabalho com as diferentes formas de leitura e de escrita a partir da contextualização do uso da linguagem escrita ainda é proposto de forma muito restrita e limitada. A escola brasileira ainda não consegue estabelecer uma relação mais próxima com a funcionalidade da língua escrita na multiplicidade de sentidos do uso e de sua importância no cotidiano. Na maioria das vezes apenas simula situações de uso. (Formadora F).

Creio que está presente sim e eu acredito que a ênfase dada neste material, ainda está em algumas habilidades específicas neste Ciclo de Alfabetização em detrimento a outras. Acredito que seja necessário ampliar a dimensão do trabalho desenvolvido no Ciclo de Alfabetização, extrapolando o desenvolvimento da consciência fonológica, pois ela é importante, mas há outras que precisam ser trabalhadas. (Formadora I).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 25 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
A proposta de Alfabetizar Letrando está presente no material do PNAIC	X	X	X	-	X	X	X	X	X
A proposta de Alfabetizar Letrando congrega o que é essencial nos primeiros anos de escolarização	X	X	X	-	X	-	X	X	-
Há necessidade de complementação ou adaptações na proposta de Alfabetizar Letrando	-	X	-	-	-	X	-	-	X

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – Os encaminhamentos pedagógicos sugeridos no PNAIC levam em consideração o fato de que algumas crianças não possuem experiência letradora significativa anterior e paralela ao processo escolar da alfabetização? Propõe alternativas pedagógicas para estas situações? Exemplifique.

Verificou-se nas respostas uma unanimidade acerca desta questão, o que possibilitou a elaboração de uma única categoria de análise:

1.^a categoria – Os encaminhamentos pedagógicos sugeridos no PNAIC levam em consideração que algumas crianças não possuem experiência letradora e sugere alternativas pedagógicas. As respostas indicaram que no material do PNAIC há referências aos diferentes percursos das crianças durante o processo de alfabetização, uma vez que a falta de acesso à cultura letrada não deve ser considerada elemento de exclusão das crianças.

Nesse sentido, cabe aos professores e à escola respeitar esses diferentes percursos e planejar ações visando ao letramento das crianças. Para isso, são sugeridas diversas ações: a preparação de um ambiente alfabetizador, a organização de rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento, o trabalho com a literatura e com os acervos de leitura enviados pelo MEC, a contação de histórias, o planejamento de projetos didáticos e sequências didáticas prevendo a heterogeneidade entre as crianças, a oferta de atividades com diferentes gêneros textuais de forma contextualizada, a produção de gêneros orais visando ao desenvolvimento das capacidades de comunicação dos estudantes, o trabalho coletivo favorecendo a interação entre os sujeitos, o envolvimento de todos os sujeitos em práticas de leitura e de escrita, o uso de jogos linguísticos, o trabalho com o dicionário, entre outros. O relato da Formadora H é representativo da categoria:

[...] Os relatos contidos na seção ‘Compartilhando’ sugerem diferentes propostas de ensino baseadas no planejamento e desenvolvimento de atividades sistematizadas, projetos didáticos ou sequências didáticas. As experiências relatadas buscam envolver todos os estudantes em práticas de leitura e escrita a fim de contemplar a heterogeneidade em sala de aula. Como exemplo, têm-se as sugestões de uso de jogos linguísticos e obras literárias para o planejamento pedagógico que promovam a experiência letradora de todos os estudantes: Livro literário: Unidade 03, ano 03, p. 34-35; Jogos na sala de aula e contação de histórias: Unidade 04, ano 01, p. 32-39; A relação da literatura com outras áreas do conhecimento: Unidade 04, ano 03, p. 16-19. Trabalho com dicionário em sala de aula: Unidade 05, ano 01, p. 40-41. (Formadora H).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 26 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Os encaminhamentos pedagógicos sugeridos no PNAIC levam em consideração que algumas crianças não possuem experiência letradora e sugere alternativas pedagógicas	X	X	X	-	X	X	X	X	X

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – Ainda no que se refere à questão do “alfabetizar letrando” você diria que o PNAIC trouxe novos elementos/avanços quando comparado ao Programa Pró-Letramento ou não? Explique sua resposta.

Para a análise da presente questão foram consideradas seis das oito respostas, tendo em vista que duas formadoras indicaram não conhecer o Programa Pró-Letramento. A análise resultou em uma categoria:

Categoria – O material do PNAIC trouxe novos elementos e avanços relacionados à questão do “alfabetizar letrando” se comparado ao Programa Pró-Letramento. As seis respostas analisadas foram unânimes ao indicar avanços, porém, contemplando diferentes aspectos. Assim, para a Formadora A, os avanços são relacionados a uma concepção mais abrangente de avaliação, à inserção de discussões sobre habilidades linguísticas, à inclusão de estudos linguísticos de diferentes áreas, além de relatos de professores de salas de aulas brasileiras. A Formadora C indicou atividades práticas, lúdicas e contextualizadas que ampliaram a discussão sobre o “alfabetizar letrando”, bem como citou os materiais disponibilizados pelo MEC para todas as escolas públicas brasileiras. A Formadora E observou uma maior fundamentação para a formação docente por meio de novas temáticas e relatos docentes, destacando as Unidades 5, que tratam sobre os

gêneros textuais como grandes contribuições para a prática do letramento. Já as Formadoras G e H consideraram como avanço a sistematização da aprendizagem do sistema de escrita alfabética por meio do trabalho com atividades diversificadas visando à reconstrução das dez propriedades do SEA e sua relação com o letramento. A Formadora G afirma que o PNAIC atendeu mais às necessidades dos professores com relação à teoria e à prática, e a Formadora H também considerou a ampliação do eixo da análise linguística, garantindo assim a reflexão acerca das normas ortográficas. Concluindo, todas as respostas convergem para a mesma categoria, apesar de indicarem avanços de diferentes ordens.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 27 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC trouxe novos elementos e avanços relacionados à questão do “alfabetizar letrando” se comparado ao Programa Pró-Letramento	X	X	X	-	X	-	X	X	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – O material do PNAIC em algum momento orienta o professor com relação à utilização do texto como objeto de estudo? São feitas indicações explícitas sobre como o professor pode trabalhar com os alunos o uso adequado de diferentes conteúdos da língua (por exemplo: relações entre palavras, frases, orações, períodos e parágrafos, bem como relações letra/som, padrões silábicos e morfemas). Você está de acordo com as orientações apresentadas? Explique sua resposta.

As oito respostas à questão possibilitaram a criação de duas categorias de análise, considerando as convergências e divergências no que se refere à questão apresentada.

1.^a categoria – O material do PNAIC orienta o professor para a utilização do texto como objeto de ensino. Todas as respostas a esta questão podem de alguma forma ser classificadas nesta categoria, destacando-se os relatos de três formadoras como mais representativos. De acordo com a Formadora A, o material sugere a organização de sequências didáticas, contemplando diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, possibilitando a leitura com vistas à ampliação dos conhecimentos e à reflexão sobre produção de textos, por meio da análise

linguística. Para a Formadora C, o trabalho é indicado principalmente nas Unidades 5, referentes aos gêneros textuais, e o uso adequado de diferentes conteúdos de língua é indicado nas Unidades 3, referentes à apropriação do SEA. A formadora concorda com o trabalho, porém discorda de alguns posicionamentos construtivistas, considerando as indicações sociointeracionistas mais pertinentes à alfabetização. Já a Formadora G diz que “o PNAIC indica o texto como objeto de estudo, ponto de partida para o trabalho com a leitura, produção oral e escrita, e de análise linguística”. A formadora cita os Direitos de Aprendizagem como orientadores dos conteúdos a serem trabalhados, mesmo que de forma implícita, e os considera como mais indicados do que uma lista de “conteúdos a serem trabalhados”. Para ela, os Direitos estão mais relacionados com as práticas sociais e indicam o que importa na aprendizagem, visando à competência discursiva, necessária à vida dos estudantes.

2.^a categoria – Há necessidade de ampliação do material do PNAIC com relação ao trabalho com o texto como objeto de estudo. Apesar de todas as respostas concordarem com a indicação do texto como objeto para o estudo da língua, algumas respostas indicaram a necessidade de ampliar o trabalho com o texto. As indicações se referem: a um aprofundamento relativo à análise linguística; ao trabalho com as relações entre frases, orações e períodos; a um caderno que orientasse o professor acerca de diferentes formas de estudo do texto, tomando-o como objeto de análise e não apenas sugestões didáticas a partir de um texto, como é sugerido no material, bem como maior subsídio teórico e prático relativo à Língua Portuguesa. A resposta da Formadora B é representativa da categoria:

O material apresenta alguns exemplos de propostas de trabalho nesse sentido (Unidades 3, 6 e 7, Seção Compartilhando), mas sem maior aprofundamento nos conteúdos da língua. Em outros momentos, o PNAIC traz os temas, os Formadores preparam os materiais, como ocorria com o Pró-Letramento, e os Formadores e Orientadores apresentam, discutem e constroem alguns materiais tendo o texto como objeto de estudo. Como se faz necessário aprofundar a análise linguística nos materiais/textos apresentados nos Cadernos, a equipe de formação deve estar habilitada para tal, o que, acredito, infelizmente não deva ser uma realidade em vários municípios brasileiros, fragilizando assim o estudo (e o ensino) da língua. (Formadora B).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 28 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 6 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC orienta o professor para a utilização do texto como objeto de ensino	X	X	X	-	X	X	X	X	X
Há necessidade de ampliação no material do PNAIC com relação ao trabalho com o texto como objeto de estudo	-	X	-	-	X	-	-	X	X

FONTE: A autora (2015).

4.7.2. Discussão dos resultados – Bloco 6 – Alfabetização e letramento

As respostas às quatro questões do Bloco 6 deram subsídios para analisar de que forma a proposta de formação do PNAIC aborda aspectos relativos à Alfabetização e ao Letramento.

As respostas à primeira questão foram unanimidade ao afirmar que a proposta de alfabetizar letrando está presente e permeia todo o material do PNAIC, sendo contemplada nos Direitos de Aprendizagem e enfatizada já nos Cadernos das Unidades 1 e Unidades 2, que orientam o planejamento de ensino e as rotinas para o Ciclo de Alfabetização. A maioria das respostas considerou que a proposta congrega o que é essencial para o Ciclo de Alfabetização. Porém, três formadoras sugerem que a proposta de alfabetizar letrando precisa ser complementada ou adaptada, considerando-se a ênfase dada na escrita em detrimento à leitura, a ênfase dada à consciência fonológica em detrimento às demais habilidades metalinguísticas, além de um aprofundamento relacionado à própria proposta que ainda não teria avançado teórica e metodologicamente no Brasil.

O relato das formadoras confirma que os estudos desenvolvidos pela Linguística e Psicolinguística, relacionados à necessidade de alfabetizar e letrar, estão amplamente presentes nas discussões teóricas e nos documentos oficiais, como é o caso do material do PNAIC, bem como do material anterior – Pró-Letramento. Segundo Sigwalt e Guimarães (2012, p. 336), o Programa Pró-Letramento já seria a expressão de um período em que se procura superar as visões tradicional e construtivista ao conceber a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis.

Soares (2007, p. 113) também defende a perspectiva de alfabetizar letrando, considerando que a Psicologia Genética e a Psicolinguística têm influenciado de forma saudável a alfabetização com relação ao aspecto convencional-gráfico da escrita e ao aspecto simbólico na notação gráfica. Porém, a autora argumenta que é necessário avançar para além da etapa inicial de aprendizagem da língua escrita, sugerindo que as crianças devem conviver com as regras discursivas do texto escrito para que possam desenvolver seu conhecimento e fazer adequado uso da escrita.

Para Moraes (2012, p. 122-123), os professores devem planejar a cada dia dois tipos de situação: um relacionado à aprendizagem da escrita alfabética e outro relacionado à linguagem que se usa para escrever. O autor defende que, no início da alfabetização, as atividades de reflexão acerca do SEA precisam ser diárias e podem ou não estar atreladas aos textos lidos e produzidos na sala de aula, porém, indica o trabalho nas duas perspectivas.

Com relação à experiência letradora das crianças, as respostas indicaram no material do PNAIC referências aos diferentes percursos das crianças durante o processo de alfabetização, pois a falta de acesso à cultura letrada não deve ser considerada elemento de exclusão. Cabe aos professores e à escola o respeito aos diferentes percursos e o planejamento de ações visando ao letramento das crianças. Foram indicadas diversas ações visando ao letramento dos alunos, com destaque para os acervos de leitura enviados pelo MEC para todas as escolas brasileiras. Algumas formadoras destacaram que, independentemente de a criança ter ou não experiência letradora anterior, cabe à escola trabalhar esse conhecimento. Já o termo “experiência letradora significativa” presente na questão, foi questionado como subjetivo. Assim, mesmo que as crianças cheguem à escola com uma estrita experiência letradora, isto é, tenham tido pouco acesso e interação com materiais escritos, entende-se que as orientações dadas possam suprir essa ausência.

A terceira questão procurou investigar se o programa PNAIC trouxe novos elementos com relação ao “alfabetizar letrando” comparativamente ao Pró-Letramento. As respostas indicaram avanços teóricos e metodológicos envolvendo a avaliação; o trabalho com os gêneros textuais de forma reflexiva; estudos linguísticos de diferentes áreas; relatos de experiências de professores; materiais disponibilizados pelo MEC; atividades diversificadas visando à alfabetização e ao

letramento e a ampliação do eixo da análise linguística, garantindo a reflexão a respeito das normas ortográficas.

Já as respostas à quarta questão indicaram que há orientações no material do PNAIC para a utilização do texto como objeto de estudo: “o PNAIC indica o texto como objeto de estudo, ponto de partida para o trabalho com a leitura, produção oral e escrita, e de análise linguística”. (Formadora G). Os encaminhamentos sugeridos no material estão principalmente relacionados às Unidades 3 (Apropriação do SEA) e às Unidades 5 (Gêneros textuais). Também são sugeridas sequências didáticas, contemplando diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, possibilitando a leitura e a reflexão sobre os textos por meio da análise linguística, com vistas à ampliação dos conhecimentos.

Os Direitos de Aprendizagem foram citados como orientadores dos conteúdos a serem trabalhados, mesmo que de forma implícita, e considerados como mais indicados do que uma lista de “conteúdos a serem trabalhados”, sendo mais relacionados às práticas sociais. Porém, algumas respostas indicaram a necessidade de ampliar o trabalho com o texto por meio do aprofundamento com a análise linguística; do trabalho com as relações entre frases, orações e períodos; da elaboração de um caderno que orientasse o professor acerca de diferentes formas de estudo do texto, tomando-o como objeto de análise e de um maior subsídio teórico e prático relativo à Língua Portuguesa.

Com relação ao trabalho com textos para a alfabetização, Morais (2012) diz ser o texto a unidade fundamental do trabalho com a língua na escola, reconhecendo a contribuição das perspectivas teóricas relacionadas à linguística textual, às teorias de enunciação e à análise do discurso para a inovação no ensino. Porém, o autor alerta para o que chama de “ditadura do texto”, como se fosse proibido realizar atividades de reflexão sobre palavras e suas unidades menores. Uma vez que situações que envolvem a reflexão sobre as palavras podem ou não ser de um repertório extraído dos textos lidos em sala de aula.

4.8 BLOCO 7 – QUESTÕES GERAIS ACERCA DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

As quatro perguntas referentes ao Bloco 7 – Questões gerais acerca de programas de formação docente – foram elaboradas com o intuito de identificar,

junto aos profissionais formadores do PNAIC, os avanços e limites que essa proposta de formação apresenta com relação à necessidade de formação dos professores alfabetizadores, comparativamente a outros cursos ofertados.

4.8.1 Apresentação e análise das respostas – questões 1 a 4 – Bloco 7

Primeira questão – Escreva, para cada formação de que você foi docente, quais temas ou conteúdos abordados você considera que mais contribuíram para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Justifique:

1. Programa Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem
2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Alfabetização
3. Outros

As respostas de oito formadoras foram organizadas em três categorias, considerando-se os itens solicitados na questão e subcategorias relativas à heterogeneidade nas respostas.

1.^a categoria – A organização do tempo escolar e o planejamento do ensino proposto pelo Programa Pró-Letramento. A categoria foi apontada pela única profissional que participou desse programa. Entretanto a formadora não fez qualquer avaliação comparativa entre os dois programas, no que se refere a essa questão.

2.^a categoria – Temas e conteúdos que contribuíram para a formação dos professores no PNAIC. Na análise das respostas observou-se que muitos dos temas tratados no PNAIC foram citados. Dessa forma, optou-se pela criação de subcategorias que são apresentadas de acordo com a maior frequência nas respostas, indicando, primeiramente, os temas considerados mais significativos para a formação:

Subcategoria 1 – Planejamento e trabalho com gêneros textuais envolvendo projetos e sequências didáticas. Todas as respondentes consideraram este tema como o que mais contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC.

Subcategoria 2 – Aprendizagem do SEA. Em cinco das oito respostas foi indicado o tema “Aprendizagem do SEA”, envolvendo também a consciência fonológica e os dez princípios do SEA.

Subcategorias 3, 4 e 5 – “Avaliação e monitoramento da aprendizagem”, “Direitos de Aprendizagem” e “Heterogeneidade em sala de aula”. Cada tema foi citado por duas formadoras.

Considera-se importante destacar a opinião de uma das formadoras que se diferenciou ao indicar a gestão do PNAIC como elemento de contribuição para a formação continuada:

Tentativa de integração entre União, Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias Estaduais e Municipais em prol da construção de uma política pública para a melhoria do ensino básico brasileiro; Investimentos públicos planejados ao longo prazo para a implementação de programas de formação continuada; Formação continuada dos professores que compõem o Ciclo de Alfabetização, encarada como política pública, a fim de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e letramento. (Formadora A).

3.^a categoria – Temas e conteúdos que contribuíram para a formação dos professores em outros cursos de formação. Três respondentes indicaram temas e conteúdos de outros cursos voltados para a formação de professores alfabetizadores, como relevantes. A Formadora B destacou a Sistematização da leitura (Aprender a Ler – SME Curitiba) e Literatura (Trilhas – MEC). Destacou ainda, como temas fundamentais abordados por ela, o estudo da ortografia e o trabalho com sequência didática, dos cursos Estratégias de Ensino da Língua Portuguesa para o Ciclo II (SME Curitiba) e Olimpíada da Língua Portuguesa (MEC), voltados ao Ciclo II do Ensino Fundamental. A Formadora F citou cursos de formação continuada para a alfabetização de crianças com necessidades educativas especiais. A Formadora H citou formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: implementação dos Cadernos Pedagógicos de Alfabetização e sugestões de planejamento didático-pedagógico para a efetivação de práticas sistematizadas de ensino no contexto da alfabetização e letramento, bem como do aprimoramento da língua escrita em situações de uso da norma padrão.

Com relação a essa categoria, também se destaca a importância dada pelas formadoras às temáticas referentes aos gêneros textuais, às sequências didáticas e a atenção às diferenças individuais na sala de aula.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 29 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 1 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
A organização do tempo escolar e o planejamento do ensino proposto pelo Programa Pró-Letramento	-	-	-	-	-	-	X	-	-
Temas e conteúdos que contribuíram para a formação dos professores no PNAIC:	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Subcategoria 1 – Planejamento e o trabalho com gêneros textuais envolvendo projetos e sequências didáticas	X	X	X	X	-	X	X	X	X
Subcategoria 2 – Aprendizagem do SEA	-	X	-	X	-	-	X	X	X
Subcategoria 3 – Avaliação e monitoramento	-	-	-	X	-	-	-	-	X
Subcategoria 4 – Direitos de Aprendizagem	X	X	-	-	-	-	-	-	-
Subcategoria 5 – Heterogeneidade em sala de aula	-	-	X	-	-	-	-	X	-
Temas e conteúdos que contribuíram para a formação dos professores em outros cursos de formação	-	X	-	-	-	X	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

Segunda questão – Diante dos temas e conteúdos presentes nos cadernos de formação do alfabetizador do PNAIC, descreva aqueles que não estavam presentes nos programas de formação anteriores e que em sua opinião são fundamentais para que o professor alfabetizador realize um bom trabalho:

Oito participantes responderam à questão, porém optou-se por considerar as respostas de quatro participantes. As demais disseram não ter nada a acrescentar/destacar ou não ter parâmetros para realizar a comparação. As respostas possibilitaram a criação de uma categoria de análise: Temas do PNAIC fundamentais para a formação do professor alfabetizador: “Aprendizagem do SEA”, “Direitos de Aprendizagem”, “Projetos e sequências didáticas” e “A gestão do PNAIC”. As respostas das quatro participantes indicaram um ou mais destes elementos que não estavam presentes em outros programas ou cursos de formação, mas fundamentais para que o professor alfabetizador possa realizar um bom trabalho em sala de aula.

Como exemplo das respostas destaca-se a opinião da Formadora A, reiterando a importância da gestão do PNAIC para a formação dos professores:

A descentralização do programa pelas diferentes IES participantes também é outro elemento, que oportunizou uma melhor adaptação das diretrizes do PNAIC às realidades locais e o diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem. A integração da díade entre teoria e prática contribuiu para a experimentação de diferentes estratégias e mobilização à construção de uma didática reflexiva, buscando tornar os docentes capazes de (re) avaliar sua própria práxis pedagógica. Outro elemento de destaque é a indução à continuidade da formação, tendo em vista a disponibilização de bolsas, o monitoramento e avaliação sistemática do programa (Sistema Integrado de Monitoramento e Controle do Ministério da Educação – SIMEC). (Formadora A).

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 30 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 2 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
Temas do PNAIC fundamentais para a formação do professor alfabetizador: os dez princípios do SEA, os Direitos de Aprendizagem e os projetos e sequências didáticas	X	X	X	-	-	-	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

Terceira questão – Diante dos temas e conteúdos trabalhados na formação do PNAIC, você identifica alguma ausência (lacuna) no que se refere aos conhecimentos que o professor alfabetizador necessita para realizar seu trabalho?

Todos os participantes responderam à questão. As respostas foram organizadas em três categorias, levando em consideração as convergências observadas nas análises.

1.^a categoria – O material do PNAIC necessita de mais estudos relacionados ao desenvolvimento cognitivo e habilidades metalinguísticas. Em quatro respostas houve indicativos de uma lacuna referente ao trabalho com as habilidades metalinguísticas. O relato da Formadora H representa a questão:

[...] penso que a ênfase dada ao trabalho com a consciência fonológica foi importante, no entanto, a reflexão sobre as demais habilidades linguísticas também deveriam estar presentes por conta do seu grau de importância no conhecimento do professor para enriquecimento do planejamento de suas aulas, tais como a semântica, a lexical, a morfológica e a textual [...]. (Formadora H).

2.^a categoria – O material do PNAIC necessita de mais subsídios quanto à “sistematização da leitura”; o “trabalho com os gêneros e tipos textuais”; “relações entre oralidade, leitura e escrita”; a “normatização ortográfica” e a “variação linguística”. Em cinco respostas houve indicativos de alguns dos elementos

relacionados na categoria como sendo lacunas a serem preenchidas com relação ao material do PNAIC. Os relatos abaixo representam a questão:

Insisto na sistematização da leitura, que ainda não teve lugar de destaque neste material. (Formadora B).

Considero que o material do PNAIC oferece poucos subsídios ao professor para o trabalho com gêneros e tipos textuais, ortografia, relações entre oralidade, leitura e escrita. (Formadora D).

[...] penso que no material do PNAIC há poucas sugestões sobre como trabalhar com a normatização ortográfica, ou seja, uma organização do ensino da ortografia de forma que o aluno possa aprender as regras para a escrita de palavras que apresentam correspondências regulares (diretas: relações biunívocas; contextuais: relação letra-som na posição da palavra e morfológico-gramaticais: regras que envolvem morfemas ligados a formação de palavras por derivação lexical ou flexional) e de como ensinar as palavras que apresentam correspondências irregulares, talvez essa seria minha sugestão na continuidade. (Formadora E).

No caderno do Pró-Letramento havia um fascículo que falava sobre a variação linguística. Penso que poderia ter sido explorada esta temática no PNAIC também. (Formadora G).

3.^a categoria – Existe indicação para trabalhar as lacunas nos anos subsequentes de formação, conforme relato abaixo:

Considero que as lacunas que apareceram foram trabalhadas no segundo ano de formação do PNAIC (trabalho voltado principalmente com a disciplina de Matemática [...]). (Formadora C).

Em duas respostas observou-se a reflexão de que todo e qualquer material necessita de complementações:

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 31 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 3 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O material do PNAIC necessita de mais estudos relacionados às pesquisas cognitivas e habilidades metalinguísticas	X	X	-	-	-	-	-	X	X
O material do PNAIC necessita de mais subsídios para o trabalho com os gêneros e tipos textuais, a oralidade, a leitura, a escrita, a normatização ortográfica e a variação linguística	-	X	-	X	X	-	X	X	-
As lacunas devem ser trabalhadas durante os anos subsequentes de formação	-	-	X	-	X	-	-	-	-

FONTE: A autora (2015).

Quarta questão – Diante de seu conhecimento acadêmico e experiência profissional, você teria considerações a fazer que envolvam questões que não foram abordadas no presente questionário, e que você considera essenciais à formação do professor alfabetizador?

Das nove participantes, oito responderam à questão. Foram elencadas duas categorias de respostas, considerando-se as convergências nas opiniões.

1.^a categoria – O questionário foi muito bem elaborado, não necessitando de mais complementações. Em cinco respostas houve indicativos de que o questionário foi bem elaborado, contempla as principais questões acerca da alfabetização, possibilita uma análise bem completa da formação do PNAIC no componente curricular Língua Portuguesa e traz reflexões e considerações importantes para as próximas ações formativas. Os relatos abaixo representam a categoria:

Não tenho nenhuma consideração: o questionário foi muito bem elaborado. (Formadora B).

Acredito que o presente questionário é bastante completo e possibilitará uma análise bastante detalhada da formação do PNAIC do componente curricular de Língua Portuguesa. Parabéns pela iniciativa! (Formadora C).

O questionário está abrangente e contempla as principais questões acerca da alfabetização. Instiga-nos a uma reflexão acerca de pontos muito relevantes que muitas vezes não são considerados quando se prepara material para os professores alfabetizadores. (Formadora F).

[...] acredito que este instrumento está bastante claro e poderá favorecer considerações importantes, as quais auxiliarão em futuros programas de formação continuada. (Formadora I).

2.^a categoria – Há necessidade de complementar o questionário com questão referente às dificuldades e vantagens encontradas pelos formadores na organização do processo formativo. Em duas respostas observaram-se indicativos de que o questionário poderia trazer uma questão na qual as formadoras pudessem colocar suas dificuldades em organizar as formações e também destacar questões que foram consideradas vantajosas nas formações:

Senti falta de questões que abordassem quais foram as principais dificuldades encontradas na organizar de processos formativos que reverberem na mudança de postura dos professores em relação aos conhecimentos práticos, amparados pelos subsídios teóricos. (Formadora A).

Penso que seria importante refletir sobre os momentos de troca de experiência durante o processo de formação dos profissionais envolvidos no PNAIC. Esses momentos também são formativos na medida em que a

interação entre pares promove reflexões sobre a prática docente em um contexto coletivo e, também, individual. (Formadora H).

As questões apontadas pelas Formadoras A e H são relevantes, porém não foram consideradas na elaboração do questionário porque a preocupação da pesquisa era investigar o material do PNAIC e não o(s) curso(s) de formação do alfabetizador.

As respostas a essa questão são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 32 – CATEGORIAS DE RESPOSTAS APRESENTADAS PELAS PARTICIPANTES À QUESTÃO 4 DO BLOCO 7 DO QUESTIONÁRIO

Formadora/categorias	FA	FB	FC	FD	FE	FF	FG	FH	FI
O questionário foi muito bem elaborado, não necessitando de mais complementações	-	X	X	-	X	X	-	-	X
Há necessidade de complementar o questionário com questão referente as dificuldades e vantagens encontradas pelos formadores na organização do processo formativo	X	-	-	-	-	-	-	X	-

FONTE: A autora (2015).

4.8.2 Discussão dos resultados – Bloco 7 – Questões gerais acerca de programas de formação docente

As respostas apresentadas às questões do Bloco 7 – Questões gerais acerca de programas de formação docente – deram subsídios para identificar, com os profissionais formadores do PNAIC, os avanços e limites que essa proposta de formação apresenta com relação à necessidade de formação dos professores alfabetizadores, comparativamente a outros cursos ofertados.

A primeira questão buscava investigar quais temas ou conteúdos mais contribuíram para a formação continuada dos professores alfabetizadores. As respostas foram unânimes em indicar o tema do “Planejamento, envolvendo o trabalho com os gêneros textuais e a elaboração de projetos e sequências didáticas” como o que mais contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC. Também foi destacado o tema do “Planejamento” no material do Pró-Letramento, reforçando assim sua relevância na formação de professores. Em segundo lugar foi citado o tema referente à “Aprendizagem do SEA”, envolvendo também a consciência fonológica e os dez princípios do SEA. Em terceiro lugar

foram igualmente citados os temas: “Avaliação e monitoramento da aprendizagem”, “Direitos de Aprendizagem” e “Heterogeneidade na sala de aula”. Destacou-se a opinião de uma das formadoras ao indicar a gestão do PNAIC como elemento de contribuição para a formação continuada.

A segunda questão do bloco procurou investigar os temas e conteúdos que não estavam presentes em programas de formação anteriores, mas que seriam fundamentais para o bom trabalho do professor. As respostas indicaram três temas: “Aprendizagem do SEA” (este tema também é abordado nas formações anteriores, porém foi citado pelas formadoras), “Direitos de Aprendizagem” e “Projetos e sequências didáticas”. Destacou-se a opinião da Formadora A, reiterando a importância da gestão do PNAIC para a formação dos professores.

Coincidentemente esses temas que, na opinião das formadoras, não teriam sido trabalhados ou não teriam tido uma ênfase nos programas anteriores também são os considerados de maior relevância para a formação dos professores no PNAIC. A importância da utilização de “Projetos e sequências didáticas”, para o ensino e a avaliação formativa, também é atestada por Curto, Morrillo e Teixidó (2000), uma vez que o uso de uma sequência didática para o ensino do gênero possibilita a avaliação da aprendizagem ao se observar como os estudantes explicam, leem e escrevem a respeito do texto.

A questão três procurou verificar se, na opinião das formadoras, havia alguma ausência ou lacuna no material do PNAIC com relação aos conhecimentos necessários para que o professor alfabetizador possa realizar seu trabalho. As respondentes acabaram por reiterar ausências ou lacunas já apresentadas anteriormente, como as referentes à “sistematização da leitura”; ao “trabalho com os gêneros e tipos textuais”; às “relações entre oralidade, leitura e escrita”; à “normatização ortográfica” e à “variação linguística”. Também salientaram que qualquer material necessita de complementações.

A última questão perguntava se as formadoras teriam considerações que envolvessem questões essenciais à formação do professor alfabetizador, mas que não tinham sido abordadas no questionário. Nenhuma questão nova foi apresentada. Ao contrário, as formadoras declararam que o questionário foi bem elaborado, contemplando as principais questões acerca da alfabetização, possibilitando uma análise bem completa da formação do PNAIC no componente

curricular Língua Portuguesa e trazendo reflexões e considerações importantes para as próximas ações formativas.

No presente capítulo foram apresentados, analisados e discutidos os dados referentes às trinta e duas questões distribuídas nos sete blocos do questionário. A seguir serão apresentadas as conclusões e considerações finais do trabalho.

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do presente estudo foi analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionados à formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em consonância com o conhecimento atual no âmbito da alfabetização.

Para esse fim, investigaram-se, com aos professores responsáveis pela formação do PNAIC em Língua Portuguesa, as seguintes questões: Que abordagens teórico-metodológicas sustentam a proposta de formação continuada contida no material do PNAIC? O aporte teórico-metodológico do material incorpora a contribuição de estudos empíricos atuais relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita? Atende às necessidades de formação dos professores alfabetizadores? Representa avanços quando comparado com o programa anterior de formação dos professores alfabetizadores, Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem (2008)? Que aspectos podem ser incluídos e (ou) reformulados para uma melhor adequação do PNAIC às necessidades de formação dos professores alfabetizadores?

Procurando analisar que abordagens teórico-metodológicas sustentam a proposta de formação continuada no material do PNAIC, foram considerados os três grandes momentos relativos à formação de professores apontados por Sigwalt e Guimarães (2012, p. 335): período tradicional (até a década de 1970 – métodos tradicionais de ensino), período construtivista (nos anos 1980 – perspectiva construtivista, período marcado pela psicogênese da língua escrita – PROFA) e momento de superação das duas propostas anteriores (final dos anos 90 e início dos anos 2000 – superação da visão tradicional e construtivista, sob a influência da concepção de alfabetizar letrando – Programa Pró-Letramento). Assim, uma das intenções deste trabalho foi verificar a forma como o PNAIC incorporou elementos dessas perspectivas teóricas e como o Programa está sendo avaliado pelos profissionais responsáveis pela sua implantação. Portanto, pode-se dizer que este estudo tentou desvelar, a partir da visão das formadoras (participantes da pesquisa), que contribuição o Programa traz para o processo de formação.

Com base na análise dos relatos das formadoras acerca do aporte teórico-metodológico proposto no material de formação, pode-se afirmar que o PNAIC representa um adensamento do programa anterior, Pró-Letramento, na medida em que a perspectiva de alfabetizar letrando continua a permear todo o trabalho de

formação. Porém, também representa um novo momento de formação, considerando que há indícios da ampliação do aporte teórico e metodológico, notadamente pelas contribuições da Linguística/Sociolinguística e da Psicologia Cognitiva.

Nesse sentido, observou-se a utilização de uma perspectiva construtivista na descrição do trabalho relacionado à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, principalmente nos Cadernos da Unidade 3, uma vez que eles orientam para a utilização da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). Há sinais que apontam para uma perspectiva sociointeracionista tanto do ponto de vista teórico quanto do prático, pois, nos encaminhamentos metodológicos, destacam-se as interações professor-aluno e aluno-aluno, permeadas pela linguagem. Também se observam discussões relativas aos conhecimentos advindos da Linguística/Sociolinguística, como os concernentes à variação linguística.

Com relação à Psicologia Cognitiva, percebe-se que há indícios de trabalho com a metacognição e habilidades metalinguísticas, tanto com relação à formação do professor quanto com as atividades sugeridas para o processo de ensino-aprendizagem direcionado aos estudantes. Os conhecimentos relativos às diferentes abordagens acabam se inter-relacionando em orientações didático-metodológicas ao professor que aparentemente superam a ideia da escolha de uma única perspectiva para a formação de professores alfabetizadores.

A seguir, apresentam-se as conclusões referentes aos avanços e possíveis limites e (ou) lacunas ligadas à formação continuada ofertada pelo PNAIC, de acordo com os temas indicados nos blocos de questões.

No Bloco 1, foi analisada a opinião dos participantes da pesquisa acerca da presença, no material do PNAIC, de conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados ao desenvolvimento das funções executivas e da metacognição, envolvendo também as relações entre a oralidade e a escrita.

Conclui-se que, tanto com relação à formação do professor quanto com relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, o material está pautado, mesmo que de forma implícita, em um trabalho voltado para o desenvolvimento da metacognição, definida como conhecimento do sujeito acerca de seus processos cognitivos, e a regulação e controle desses processos. (MADRUGA; LA CASA, 1995).

A indicação que orienta para o planejamento, monitoramento e controle das ações e comportamentos pode ser considerada um avanço para a formação dos professores, visto que reverte realmente em uma postura reflexiva, que possibilita ao professor analisar seus comportamentos e ações pedagógicas, fazendo com que ele tenha elementos para avaliar sua prática e alterá-la sempre que for necessário.

Dito de outro modo, o desenvolvimento da metacognição permite ao professor o reconhecimento de seus próprios processos cognitivos, bem como a regulação e o controle desses processos. Assim, foi relevante identificar, no material do Pacto, indicações de que a formação continuada dos docentes deve ser pautada no desenvolvimento de estratégias metacognitivas que os habilitem a relacionar os conhecimentos de modo significativo e a aprender sobre seu próprio aprender, na busca de uma aprendizagem permanente.

Com relação aos estudantes, o trabalho com a metalinguagem foi possibilitado pelo uso de estratégias de leitura, de atividades de análise das diferenças entre a linguagem oral e escrita, de atividades que contemplam a "reflexão sobre a língua" (comparação entre partes de palavras faladas e escritas) e pelo trabalho reflexivo com os gêneros textuais. O conhecimento trazido pelas crianças é considerado como ponto de partida para o ensino sistemático.

As lacunas indicadas são relacionadas à complementação do material com textos de reflexão acerca do desprestígio relacionado à linguagem oral, às variações linguísticas e às características dos gêneros textuais orais. Percebe-se que não há no material subsídio teórico e metodológico suficiente para que o professor possa trabalhar a questão da oralidade, que precisa ser mais enfatizada nos cursos de formação docente. Também se considera que uma maior reflexão acerca dos conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos das crianças, como indicado por Gombert (1992), Maluf e Gombert (2008), Paula e Leme (2010), entre outros, traria um melhor entendimento para o professor sobre a importância de realizar o trabalho com a língua em uma perspectiva metalinguística.

Dessa forma, os conhecimentos epilinguísticos seriam considerados em um trabalho reflexivo acerca da linguagem. Isso possibilitaria que passassem a ser autocontrolados (explícitos), por meio de um ensino sistemático.

As colocações feitas acerca dos conhecimentos implícitos e explícitos também favoreceriam o trabalho com a heterogeneidade nas salas de aula, já que houve indicativos da necessidade de complementar a proposta com atividades

diversificadas e de subsidiar os professores para que possam planejar o trabalho com a alfabetização de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, os Direitos de Aprendizagem constituem um avanço, na medida em que apresentam um rol de conteúdos que norteiam o planejamento das atividades pedagógicas para a alfabetização, pois atendem tanto à variedade de conteúdos quanto às diferenças individuais na sala de aula, buscando oportunizar a aprendizagem para todos.

No Bloco 2, foram analisados os relatos das formadoras acerca da presença de aporte teórico e metodológico relacionado à aprendizagem do SEA, tendo em vista pesquisas atuais referentes ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Conclui-se que, no material, as atividades envolvendo a aprendizagem do SEA estão intimamente relacionadas à teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). O trabalho proposto enfatiza o planejamento, o monitoramento e o controle (regulação das ações e comportamentos docentes). Dessa forma, o uso da teoria requer a compreensão das hipóteses formuladas pelas crianças durante a aprendizagem da escrita, sendo necessário o diagnóstico da fase em que cada criança se encontra, na perspectiva de planejar atividades e intervenções adequadas, monitorando a aprendizagem e realizando intervenções para que as crianças avancem no processo de construção/reconstrução da língua escrita.

Porém, diante do fato de que a teoria da psicogênese (1985) não é a única a explicar as fases ou níveis pelos quais as crianças passam durante o aprendizado da língua escrita, já que há pesquisas empíricas mostrando que a teoria de leitura imediata de palavras, de Ehri (1997), oferece uma explicação mais adequada para o desenvolvimento inicial da escrita em português, é preciso considerar a divulgação desses conhecimentos na formação de professores.

Nessa perspectiva, entende-se que a indicação de outra teoria de desenvolvimento requer atenção e cuidado, tendo em vista que ela só poderá subsidiar a prática do alfabetizador se for bem compreendida. Assim, não basta divulgar resultados de pesquisa defendendo uma ou outra teoria, já que isso poderia ser motivo de insegurança para os docentes, como foi abordado pelos participantes desta pesquisa. Os pesquisados defenderam que ambas as teorias são válidas para explicar o desenvolvimento da escrita, sendo considerada mais adequada aquela que o professor melhor domina.

Com relação ao trabalho com a normatização ortográfica, o material foi considerado um avanço para a formação de professores por trazer uma proposta de organização do ensino da ortografia. Essa organização propõe a sistematização das correspondências regulares diretas e contextuais no Ciclo I e a sistematização das correspondências morfológico-gramaticais e irregulares no Ciclo II. Assim, recomenda-se o trabalho com a normatização ortográfica após a apropriação do SEA pelo estudante e percebe-se mais sistematização no material do PNAIC com relação à ortografia. Porém, houve indicações de que o material necessita de complementação teórica e metodológica tanto para as correspondências diretas e contextuais quanto para as correspondências morfológico-gramaticais e irregulares.

Já com relação ao trabalho com textos para a alfabetização, as formadoras salientaram que as atividades propostas no PNAIC estão atreladas ao trabalho com diferentes gêneros textuais. Essa metodologia é considerada adequada na perspectiva do alfabetizar letrando. Algumas formadoras, contudo, sugerem que o trabalho com a alfabetização seja associado a outras modalidades de ensino, como, por exemplo, a utilização de jogos e brincadeiras para a aprendizagem do SEA, sem que isso se converta em prejuízo para a citada perspectiva.

No Bloco 3, focou-se na proposta de formação do PNAIC com vistas a verificar se ela contempla atividades para o desenvolvimento das habilidades fonológicas, morfológicas (morfologia derivacional), lexicais, bem como para o desenvolvimento do vocabulário dos alfabetizandos.

Com relação à consciência fonológica, as orientações do material do PNAIC dão ênfase às unidades fonológicas suprafonêmicas (rimas, aliterações, sílabas), observando-se, por exemplo, algumas indicações de trabalho implícito com os segmentos fonêmicos da fala em atividades com a letra inicial. Essas orientações são consideradas relevantes, já que inúmeras pesquisas comprovam a relação estreita entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita, que possibilitam a compreensão do professor a respeito da importância do trabalho com essa habilidade para a aprendizagem do SEA e para o planejamento de atividades relacionadas.

Nesse aspecto, é importante mencionar o estudo de Cardoso-Martins (1995), que explica por que a habilidade de detectar rimas não é tão importante em português quanto no inglês. De acordo com a autora, as rimas em inglês geralmente correspondem a segmentos menores que a sílaba, como ocorre nas palavras “tree”

e “free”. Já em português, em sua maioria, correspondem a segmentos maiores que a sílaba, como ocorre nas palavras “panela” e “janela”. Nesse sentido, discriminar rimas em português não envolve necessariamente a habilidade de detectar pequenos segmentos intrassilábicos, o que seria mais importante para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

No âmbito dessa temática, também se pode lembrar os estudos de Byrne e Fielding-Barnsley (1989)²⁴, citados por Guimarães (2003), por esclarecerem que, para a compreensão do princípio alfabético, são necessários três fatores: segmentar a língua em unidades distintas, tomar consciência de que essas unidades se repetem em diferentes palavras faladas e conhecer as regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Levando em conta os referenciais acima, conclui-se que a inclusão de subsídios teórico-metodológicos envolvendo a consciência fonológica é um avanço para a formação de professores porque incorpora conhecimentos essenciais para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Contudo, também se observam limitações, tendo em vista, por exemplo, a falta de referenciais com relação a um trabalho mais específico para o desenvolvimento da consciência fonêmica, cuja importância para a aprendizagem da leitura e da escrita vem sendo defendida em pesquisas relacionadas à instrução explícita em consciência fonêmica. (EHRI; BOYER, 2013; SICCHERINO, 2013).

Nessa mesma direção, Godoy e Viana (submetido), que também analisaram o PNAIC, afirmam que o material não leva em consideração o relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos* (BRASIL, 2007a), que ressalta a importância da estimulação da consciência fonêmica e do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema para facilitar a aprendizagem alfabética. Os dados obtidos nesta pesquisa corroboram o estudo das autoras, para quem “os conteúdos do PNAIC permanecem amparados pela teoria da psicogênese da escrita, eximindo-se de dar crédito às evidências da pesquisa científica no campo da leitura”. (GODOY; VIANA, submetido).

Na realidade, parece não haver dúvidas sobre a necessidade de inclusão, nos cursos de formação docente, de conhecimentos acerca da consciência

²⁴ BYRNE, B.; FIELDING-BARNSELEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 313-321, 1989.

fonológica envolvendo diferentes segmentos sonoros. Nessa perspectiva, o trabalho com ênfase nas unidades suprafonêmicas (rimas, aliterações, sílabas) é visto como importante para a aprendizagem da escrita (BRADLEY; BRYANT, 1983; OLOFSSON; LUNDBERG, 1985; DEMONT, 1997). No que diz respeito à consciência fonêmica, infere-se que a relutância em relação à instrução explícita para o desenvolvimento dessa habilidade parece estar ligada à preocupação com um retorno ao método tradicional fônico. Entretanto, deve-se considerar a importância da inclusão, nos cursos de formação docente, de referenciais teóricos e metodológicos explícitos concernentes à consciência fonêmica, sem que isso possa prejudicar a atual concepção do alfabetizar letrando.

Com relação ao acesso ao léxico mental e à memória de trabalho fonológica para a aprendizagem da leitura (como integrantes do processamento fonológico, juntamente com a consciência fonológica), verificou-se a necessidade de que o conhecimento a respeito desses dois tipos de processamento seja mais divulgado. Ademais, observou-se a necessidade de que sejam indicadas e explicitadas as atividades pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento do léxico mental e da memória de trabalho fonológica, para que sejam trabalhadas de forma consciente pelos professores. A importância do esclarecimento aos professores acerca desses dois tipos de processamento se deve ao fato de que a compreensão a partir da leitura de textos envolve diferentes habilidades, entre elas a atenção e a memória. (CORSO et al., 2013).

No que se refere às habilidades metalinguísticas, foi investigado se existe um equilíbrio no material do PNAIC em relação ao trabalho com cada uma delas, ou seja, se o trabalho para o desenvolvimento das habilidades metafonológicas aparece na mesma proporção do trabalho com as demais habilidades metalinguísticas. A esse respeito identificaram-se opiniões divergentes. Foi apontado um desequilíbrio referente à ênfase na consciência fonológica em detrimento das demais habilidades, que receberiam um tratamento mais implícito. Também houve considerações de que a abordagem e a proporção de atividades ligadas às habilidades metalinguísticas são adequadas. O que se depreende das respostas é uma diferenciação gradativa no trabalho com os estudantes do 1.º, 2.º e 3.º ano.

Conclui-se que um equilíbrio no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas para a alfabetização pode estar ligado a uma sistematização maior quanto à consciência fonológica no início da alfabetização. Esta é considerada mais

diretamente relacionada à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, entretanto sem desconsiderar o trabalho progressivo com as demais habilidades metalinguísticas para o avanço e aperfeiçoamento dos conhecimentos linguísticos dos aprendizes.

Assim, há sinais de que os cursos de formação docente devem incorporar os conhecimentos a respeito das habilidades metalinguísticas, por meio da oferta de referenciais teórico-metodológicos relacionados não só à consciência fonológica, mas também às demais habilidades. Ademais, é corrente a divulgação desse conhecimento em outros países, como, por exemplo, em Portugal, onde há o Programa Nacional do Ensino do Português, ofertado pelo Ministério da Educação e Ciência, já citado no referencial do presente trabalho. O Programa conta com Cadernos de formação que trabalham conteúdos relacionados explicitamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, lexical, textual, entre outras. Assim, os professores alfabetizadores daquele país recebem formação explícita acerca do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas durante a formação inicial e continuada.

No Brasil, a necessidade de incorporação dos conhecimentos relativos às habilidades metalinguísticas se confirma. Por exemplo, foi apontado pelas formadoras não haver no material do PNAIC orientações explícitas para o trabalho com a morfologia derivacional e o consequente desenvolvimento do vocabulário. Em busca de uma solução, foi sugerida e realizada, nos encontros de formação do Pacto, a complementação do material com orientações para o desenvolvimento da consciência morfológica e dos princípios fonográfico e semiográfico. Essa complementação é importante porque se entende que a sensibilização relativa à morfologia pode contribuir tanto para a habilidade de decodificação (MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004) como para a promoção da compreensão leitora. (CARLISLE, 2000). Além disso, destaca-se que as habilidades metamorfológicas permitem a expansão do vocabulário pela derivação de novas palavras a partir das já conhecidas e facilitam a definição de novas palavras a partir do significado das partes constituintes. (CORREA, 2009, p. 57-58).

Com relação à consciência lexical, há referências explícitas no material para o trabalho com a segmentação da escrita em palavras gráficas, cujos limites e significados são dados pelo contexto. Com vistas ao desenvolvimento da noção de palavra, o material propõe o uso de jogos e outras atividades lúdicas que abarquem

as propriedades do SEA. As orientações relativas à importância do aprendizado do conceito abstrato de palavra e as atividades que objetivam a compreensão das palavras como unidades gráficas, considerando o significado de acordo com o contexto, estão de acordo com uma proposta de trabalho que visa ao desenvolvimento da consciência lexical. Porém, não houve indicativos de orientações teóricas a esse respeito – como, por exemplo, explicações sobre as diferenças entre as palavras de conteúdo e as palavras de forma ou gramaticais –, que possibilitariam um trabalho mais consciente por parte do professor alfabetizador. (ROSA, 2006).

No Bloco 4, analisou-se a proposta de formação do material do PNAIC no que tange às relações entre a oralidade e a escrita, bem como ao desenvolvimento das habilidades morfossintáticas (morfologia flexional).

Quanto ao trabalho que envolve a variação linguística e os diferentes modos de falar e de escrever, as formadoras consideram adequadas as recomendações referentes ao respeito e à valorização das variantes linguísticas da fala dos estudantes, bem como as referentes à norma culta. Isso porque a meta é a ampliação do universo linguístico, sem estigmatizar os diferentes modos de falar, e o incentivo ao trabalho com os gêneros textuais, sem perder de vista o foco nas diferenças entre a fala e a escrita. Deve-se chamar a atenção, ainda, para os apontamentos feitos sobre a necessidade de complementação dos referenciais com mais subsídios teórico-metodológicos que abordem essas diferenças, enfatizando a necessidade de promover encaminhamentos específicos, tendo em vista maior investimento nos gêneros orais e na explicitação da forma de realização do trabalho. Com respeito às variantes linguísticas que levam a incorreções de concordância verbal, há observação de que o material carece de referenciais teóricos e metodológicos relacionados à morfossintaxe.

Outra constatação foi a de que as atividades indicadas no Pacto para o trabalho de reflexão sobre a linguagem oral não envolvem a linguagem utilizada na comunicação informal em sala de aula, por exemplo. Nesse sentido, Guimarães (2005a) sugere que os episódios de variação linguística não sejam desconsiderados em sala de aula, cabendo ao professor aproveitá-los para propor uma reflexão acerca da variedade padrão, levando as crianças à tomada de consciência dos aspectos formais e estruturais da linguagem oral e de sua relação com a escrita. Esse tipo de reflexão oral sobre a linguagem poderia ajudar os estudantes a

entenderem melhor as flexões nominais e verbais, auxiliando-os nos momentos de produção textual.

Assim, entende-se que não basta recomendar aos professores que respeitem as variações linguísticas e ensinem a norma culta. São necessários mais referenciais teórico-metodológicos que os instrumentalizem a realizar um trabalho consciente com relação às diferenças entre a linguagem oral e escrita.

Dessa forma, é imprescindível que conhecimentos linguísticos e sociolinguísticos sejam abordados nos cursos de formação de professores alfabetizadores. A sugestão é que a língua padrão seja ensinada pela escola como outra forma de linguagem (bidialetismo) que o aluno deve dominar. É importante que o professor compreenda que a linguagem escrita não é superior ou mais correta que a linguagem oral e que conheça a realidade linguística dos alunos, para que possa trabalhar com as especificidades fonológicas, morfossintáticas e semânticas das variedades utilizadas por eles. (BARRERA; MALUF, 2004, p. 45).

Já com relação às transgressões ortográficas, considerou-se adequado o trabalho indicado no material envolvendo: atividades reflexivas, individuais e coletivas dos textos produzidos; a utilização de jogos e outras atividades lúdicas para reflexão sobre as palavras; a construção de regras por meio da observação do uso social da escrita e a exploração de dicionários.

Assim, é relevante entender que as aprendizagens implícitas, trazidas pelos estudantes, necessitam de complemento, substituição e atualização tanto para a aprendizagem inicial como para o aperfeiçoamento da escrita. Essa questão envolve o ensino da ortografia, que, na língua portuguesa, não é totalmente transparente, uma vez que regras e irregularidades da língua necessitam ser ensinadas e aprendidas conscientemente pelo aprendiz, para que ele as utilize na escrita de maneira adequada. (PAULA; LEME, 2010, p. 20). Em suma, no trabalho com a ortografia, deve-se considerar o conhecimento que o estudante possui e proceder ao ensino explícito, relacionado às regularidades e irregularidades da linguagem escrita.

O Bloco 5 analisou se a proposta de formação do PNAIC apresenta subsídios teóricos e encaminhamentos metodológicos acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como a respeito do planejamento e monitoramento do processo de ensino.

Conclui-se que, no material, as orientações sobre a avaliação da aprendizagem são similares às do Pró-Letramento, já que envolvem o diagnóstico e o monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e defendem que a avaliação seja considerada instrumento para o redimensionamento da prática. Assim, o resgate da função diagnóstica constitui instrumento de avanço e de identificação de novos rumos, sendo ainda instrumento de reconhecimento dos caminhos percorridos. (LUCKESI, 2000, p. 43).

Para o processo de avaliação, são necessárias metas específicas que indiquem o conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do processo de alfabetização. No material do Pró-Letramento, já existiam quadros indicando as capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. No material do PNAIC, esses quadros foram reformulados, constituindo os Direitos de Aprendizagem, que determinam, mesmo que implicitamente, os conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados a cada ano, para cada componente curricular. Vale destacar que as ideias acerca do diagnóstico e monitoramento fazem parte de conceitos mais atuais sobre a dimensão formadora da avaliação. Portanto, salienta-se a necessidade de que, cada vez mais, os conteúdos a serem introduzidos, aprofundados e consolidados a cada ano sejam explicitados aos professores.

Quanto aos instrumentos e atividades avaliativas para o Ciclo de Alfabetização, observou-se uma manifestação positiva – e unânime – do grupo, para quem os instrumentos envolvem avaliações diagnósticas e quadros para o monitoramento, bem como quadros para avaliação do perfil da turma. Pautando-se na ideia de que a avaliação tem caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica, restou incontestável o efeito positivo de certos materiais, como diários de classe, caderno de registros dos alunos, atividades de sondagem, portfólios, pareceres pedagógicos.

Ainda sobre a avaliação, a experiência com os quadros de monitoramento da aprendizagem reafirmou a importância de selecionar um conjunto de elementos integrados passíveis de serem registrados por instrumentos simples e práticos, que possam se constituir como facilitadores da avaliação.

No que diz respeito às diferentes formas de aprender, a Unidade 7 destacou-se no material do PNAIC, pois trouxe sugestões de intervenções diferenciadas, prevendo a heterogeneidade nas salas de aula. Assim, essa unidade colabora com o professor alfabetizador ao apresentar sugestões de trabalho para crianças com

diferentes ritmos/níveis de aprendizagem. As sequências didáticas e projetos didáticos foram presença marcante ao longo da formação por serem possibilitadoras do trabalho com a diversidade.

Com relação à autoavaliação do professor, mereceram destaque três Unidades: a 5, a 7 e a 8 – a primeira e a última, por abordarem a importância de avaliar o estudante, o professor, a escola e o sistema; a segunda, por sugerir quadros de monitoramento das atividades, que podem servir de modelo para o professor elaborar seu próprio instrumento de avaliação, visando posteriores análises, reflexões e o redimensionamento de sua prática.

No Bloco 6, em que se analisou a proposta de formação relativa à alfabetização e ao letramento, as respostas dadas pela maioria dos formadores denotaram que a proposta de alfabetizar letrando está presente e permeia todo o material, incluindo, nesse contexto, os Direitos de Aprendizagem, orientadores do planejamento de ensino. Na opinião das participantes da pesquisa, a proposta do PNAIC congrega o que é essencial para o Ciclo de Alfabetização. Todavia, houve posicionamentos em favor da complementação ou adaptação da proposta, alegando a necessidade de superação da ênfase dada à escrita, em detrimento da leitura, e da ênfase dada à consciência fonológica, em detrimento das demais habilidades metalinguísticas. Além disso, foi ressaltada também a necessidade de um aprofundamento das discussões em prol do alfabetizar letrando, o que corrobora o Programa Pró-Letramento, que, como já se explicitou, procura ir além das posturas tradicional e construtivista, ainda presentes na ação docente.

Com relação à experiência letradora, foi marcante a ideia das formadoras de que a falta de acesso à cultura letrada não deve se converter em motivo de exclusão, cabendo aos professores considerar os diferentes percursos dos alunos, planejando ações que possibilitem o letramento de todos. Nesse sentido, destacou-se que os professores devem utilizar com maior frequência e eficácia os acervos de leitura enviados pelo MEC para todas as escolas brasileiras.

Verificou-se que, na comparação do PNAIC com o Pró-Letramento, as respostas sinalizaram avanços teóricos e metodológicos envolvendo a avaliação do ensino e da aprendizagem; o trabalho com os gêneros textuais; estudos linguísticos de diferentes áreas; materiais disponibilizados pelo MEC; atividades diversificadas, visando à alfabetização e ao letramento e à ampliação do eixo de análise linguística, para garantir a reflexão a respeito das normas ortográficas. Além disso, em relação

ao trabalho com o texto na perspectiva de alfabetizar letrando, foi apontado que o PNAIC orienta a utilização do texto como objeto de estudo e como ponto de partida para a sistematização da leitura, da produção oral, da escrita e da análise linguística. Nesse aspecto, os Direitos de Aprendizagem foram indicados como norteadores dos conteúdos a serem trabalhados, relacionados às práticas sociais. Porém, houve apontamentos no sentido de ampliar o trabalho com foco na análise linguística; nas relações entre frases, orações e períodos; na elaboração de materiais orientadores para o trabalho com o texto, reafirmando-o como objeto de estudo, que apresenta “elementos para refletir, com os alunos, o uso adequado de todos os conteúdos da língua”. (GUIMARÃES, 2005b, p. 241-242).

Por fim, no Bloco 7, analisaram-se os avanços e limites relativos à formação do PNAIC, comparativamente a outras propostas de formação.

Com respeito à seleção dos temas e conteúdos que mais contribuíram para a formação continuada dos professores alfabetizadores no PNAIC, foi notório o destaque dado ao planejamento, levando em conta o trabalho com os gêneros textuais e a elaboração de projetos e sequências didáticas. Essa constatação foi significativa, tendo em vista que o planejamento é um modo de ordenar a ação para atender os fins desejados, com base em conhecimentos que deem suporte objetivo a essa ação. (LUCKESI, 2000, p. 163). Assim, pode-se ver o planejamento como um instrumento congregador dos conhecimentos advindos das formações, por exemplo. A utilização de projetos e sequências didáticas possibilita abarcar, em uma única metodologia, vários aspectos relativos às diferentes áreas do conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, o planejamento do ensino nessa perspectiva possibilita envolver, entre outras questões, os conhecimentos relativos aos eixos: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística. O planejamento se destaca, portanto, como elemento possibilitador da integração dos conhecimentos contemplados na formação do PNAIC.

Outros aspectos que foram recorrentemente citados envolvem a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, acrescidos à consciência fonológica e aos dez princípios do SEA. Essa temática é, sem dúvida, essencial à formação dos professores alfabetizadores e merece cuidadosa atenção, tendo em vista as limitações indicadas, como a necessidade de orientações explícitas com relação ao trabalho com a consciência fonêmica, que poderia contribuir para a aprendizagem da língua escrita.

Outros temas arrolados foram: a avaliação e o monitoramento da aprendizagem, os Direitos de Aprendizagem e a heterogeneidade na sala de aula. Esses temas são relevantes e devem ser considerados no planejamento do ensino. Também se destacou a gestão do PNAIC como entidade organizadora e integradora dos diversos atores que compõem o programa.

Com relação aos temas e conteúdos ausentes em programas de formação anteriores e presentes no material do PNAIC, foram indicados especialmente os Direitos de Aprendizagem, bem como os projetos e sequências didáticas. Assim, reiteram-se os Direitos de Aprendizagem como um avanço para a formação docente na medida em que direcionam o ensino nas suas diferentes etapas. Também se considera um avanço o trabalho com projetos porque promovem a integração entre conteúdos e diferentes áreas de conhecimento, possibilitando a interdisciplinaridade.

Na discussão sobre ausências ou lacunas no material com relação aos conhecimentos necessários ao professor alfabetizador, foram enfatizados aspectos já citados anteriormente. Alguns deles, embora presentes no material, ainda precisam de maior ênfase e/ou aprofundamento, notadamente: a sistematização da leitura, o trabalho com os gêneros e tipos textuais, as relações entre oralidade e escrita, a normatização ortográfica e a variação linguística.

Assim, com base na opinião das formadoras do PNAIC vinculadas à UFPR e em referenciais teóricos acerca da alfabetização, principalmente os relativos à Psicologia Cognitiva, a presente pesquisa analisou avanços e limites relacionados aos temas e conteúdos ofertados nos 24 Cadernos de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para a elaboração de outros materiais destinados à formação dos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988a.

_____. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations. **European Journal of Psychology of Education**, III (4), 1988b.

_____; SILVA, A. da. O desenvolvimento de critérios na segmentação da escrita. **Temas em Psicologia**, n. 1, 1993.

ADAMS, M. J. **Beginning to read: thinking and learning about print**. Cambridge, Mass: The MIT Press, 1990.

ALÉGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. et al. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ANDRÉ, M. Políticas e programa de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742012000100008&script=sci_Abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 mar. 2014.

ARAÚJO, A. P. de (Coord.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

BARBOSA, V. R. **Estudo comparativo entre as concepções teóricas e a prática pedagógica de professores alfabetizadores**. 197 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

_____. **O papel da consciência morfológica no aperfeiçoamento da linguagem escrita**. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

_____; LIMA, A. D.; GUIMARÃES, S. R. K. **Critérios utilizados por crianças do ciclo II em suas concepções de palavra: uma análise das habilidades metalinguísticas já desenvolvidas**. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-155-05.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2004, v. 8, n. 1, p. 35-46.

BERTELSON, P. et al. Phonetic analysis capacity and learning to read. **Nature**, v. 313, 3, January, 1985.

BISOL, L. A palavra prosódica e a morfologia e suas repercussões no ensino. **Anais da 56ª. Reunião Anual da SBPC**. Cuiabá, MT, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa**. Guia do Formador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2001.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-daescola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-daEscola&Itemid=574>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2008.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. E. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, v. 301, p. 419-421, 1983.

BRYANT, P. E.; GOSWAMI, U. Beyond grapheme-phoneme correspondence. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, v. 7, p. 439-443, 1987.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; FIELDING-BARNESLEY, R. Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabetic principle. **Journal of Educational Psychology**, 81 (3), 313-321, 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.

_____. A consciência fonológica e sua importância para a aquisição da linguagem escrita. In: MOTA, M. da. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CAPOVILLA, F. C. A.; NEGRÃO, V. B.; DAMÁZIO, M. **Teste de vocabulário auditivo e teste de vocabulário expressivo**. São Paulo: Memnon, 2011.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidências de crianças falantes do Português. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 18, p. 299-306, 2005.

_____ et al. Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-speaking children. **Journal of Educational Psychology**, v. 98, p. 628-641, 2006.

CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: UFPR, 2008.

CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal**, 12, 169-190, 2000.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. Desenvolvimento cognitivo e alfabetização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, p. 38-55, 1984.

CARTAXO, S. R. M. **Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2009.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 23, n. 3, p. 575-581, 2010.

CORRÊA, J. Habilidades metalinguísticas relacionadas à sintaxe e à morfologia. In: MOTA, M. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

CORRÊA, J.; DOCKRELL, J.; ZYNGIER, S. A ocorrência de hipersegmentações na escrita e o desenvolvimento do conceito de palavra morfológica. In: ROAZZI, A.; PAULA, F. V. de; SANTOS, M. J. **Leitura & escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014.

CORSO, H. V. et al. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 21-29, jan.-mar. 2013.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.

CURTO, L. M.; MORILLO, M. M.; TEIXIDÓ, M. M. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CYPEL, S. O papel das funções executivas nos transtornos de aprendizagem. In: ROTTA, N. T. et al. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEACON, S.; BRYANT, P. What young children do and do not know about the spelling of inflections and derivations. **Developmental Science**, v. 8, n. 6, p. 583-594, nov.-dez. 2005.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem da leitura? In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 189-201.

DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem da linguagem escrita**. 2008. 260 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Escola e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

EHRI, L. C. Interactions in the development of reading and spelling: stages, strategies and exchange of knowledge. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Eds.). **Learning to spell: research, theory and practice across languages** (p. 237-269). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

_____. Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), **Word recognition in beginning literacy** (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.

_____. Phases of development in learning to read words. In J. V. Oakhill & R. Beard (Eds.), **Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective** (pp. 79-108). Oxford: Blackwell, 1999.

_____. Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. **British Journal of Educational Psychology: Monograph Series**, 1, 7-28, 2002.

_____. The development of orthographic images. In: FRICH, U. (Ed.), **Cognitive processes in spelling** (p. 311-338). London: Academic Press, 1980.

_____. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In: GOUGH, P.; EHRI, L.; TREIMAN, R. (Org.). **Reading acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 107-143.

_____. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____; BOYER, N. Contribution of phonemic segmentation instruction with letters and articulation pictures to word reading and spelling in beginners. Downloaded by [USP University of Sao Paulo] at 10:33 10 April 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI: 1979.

_____. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987a.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new área of cognitive-development inquiry. **American Psychologist**, Washington, v. 34, n. 10, p. 909-911, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K. E.; MARSHALL, J. C.; COLTHEART, M. (Eds). **Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading** (p. 301-330). London: Routledge & Kegan Paul, 1985.

GODOY, D. M. A; VIANA F. L. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (submetido).

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **Epi/méta vs. Implicite/explicite**: niveau de controle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage et Pratique*, 38, p. 68-76, 2006.

GOUGH, P. B. One second reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. A. (Eds.), **Language by ear and by eye**. Cambridge, MA: MIT Press, 1972.

_____; LARSON, K. C.; YOPP, H. A estrutura da consciência fonológica. In: CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, S. R. K. Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalinguísticas. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 19, n. 1, p. 33-45, 2003.

_____. Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. **Interação em Psicologia**. v. 9, n. 2, p. 261-271, 2005a.

_____; GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita**: o papel das habilidades metalinguísticas. São Paulo: Vetor, 2005b.

_____. Habilidades metalinguísticas e dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: UFPR, 2008.

_____; STOLTZ, T.; BOSSE, V. R. P. Da tomada de consciência à metacognição. In: GUIMARÃES, S. R. K.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____; STOLTZ, T. **Tomada de consciência e conhecimento metacognitivo**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____; BRANCO, V. Abordagem psicológica da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita: limites e contribuições das teorias. In: RAMOS, E. C.; FRANKLIN, K. (Orgs.). **Fundamentos da educação**. Curitiba: Juruá, 2010.

_____. Relações entre capacidade de segmentação lexical, consciência morfossintática e desempenho em leitura e escrita. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 27, n. 1, p. 23-32, 2011.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. (Orgs.). **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

INAF BRASIL. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf>. Acesso em: 20 out. 2012.

INEP. **O que é o Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: 20 out. 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **IDEB**: resultados e metas. 2014a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

INEP. **Apresentação Provinha Brasil**. 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/apresentacao>>. Acesso em: 07 out. 2014.

INEP. **ANA**. 2014c. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/ana>>. Acesso em: 07 out. 2014.

JURADO, M. B.; ROSSELY, M. The elusive nature of executive functions: a review of our current understanding. **Neuropsychol Rev.** Sep.; 17(3): 213-33. Epub, 2007.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

_____. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAROCA, M. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005.

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. **Neuropsychological assessment**. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MADRUGA, J. A. G.; LA CASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 1, p. 205-218.

MAINARDES, J.; ALFERES M. A. Formação continuada de professores alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Revista Meta: Avaliação**, v. 4, n. 10: 2012. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/97>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 10, n. 1. Porto Alegre: 1997.

_____; GOMBERT, J. E. Habilidades implícitas e controle cognitivo na aprendizagem da linguagem escrita. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. LVI, p. 67-92, 2006.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia educacional: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 105-121.

MARINHO, T. C. de S.; CASTILLO, J. F. **O conceito de letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. (UFBA). Disponível em: <<https://xa.yimg.com/kq/groups/19591876/1490990431/name/ARTIGO+PNAIC+E+C+ONCEITO+DE+LETRAMENTO+DIGITAL+--+FINAL.docx>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MASSINI-CAGLIARI, G. Quando desenho é escrita? In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MESQUITA F. **A influência das habilidades fonológicas no desenvolvimento da complexidade narrativa: um estudo longitudinal**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MINERVINO, C. A. da S. M.; ROAZZI, A.; MELO, M. R. A. Avaliação da leitura e escrita em diversos contextos. In: ROAZZI, A.; PAULA, F. V. de; SANTOS, M. J. (Orgs.). **Leitura & escrita: a sua aprendizagem na teoria e na prática**. Curitiba: Juruá, 2014.

MOLINARI, C.; FERREIRO, E. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización: escrituras realizadas en papel y en computadora. **Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura**, v. 28, p. 18-30, 2007.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **Criar leitores para professores e educadores**. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

_____. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre a consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética** (como eu ensino). São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R.L. **Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 out. 2014.

MOREIRA, G. G. et al. **Erros ortográficos**: observação de textos de professores orientadores do PNAIC. XXI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas 18 a 22 de nov. 2013. Artigo relacionado ao OBEDUC – Pacto UFPel. Disponível em: <http://cti.ufpel.edu.br/cic/arquivos/2013/CH_01397.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

MOTA, M.; SILVA, K. Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório. **Psicologia em Pesquisa**, UFJF, 1(02), 86-92, jul./dez. 2007.

_____. Complexidade fonológica e reconhecimento da relação morfológica entre as palavras: um estudo exploratório. **Psic** (São Paulo), 2007, v. 8(2), p. 131-138.

_____. Processamento morfológico e alfabetização no português do Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

_____; ANNIBAL, L.; LIMA, S. A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita do português? **Psicologia**: reflexão e crítica, 21 (2), 311-318, 2008.

_____. Introdução: desenvolvimento metalinguístico. In: MOTA, M. **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____ et al. Consciência morfossintática, alfabetização e contextos do desenvolvimento. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 11-18, jan./abr. 2009.

_____; PAULA, F. V. de; GUIMARÃES, S. R. K. Processamento morfológico e linguagem escrita: o que as pesquisas brasileiras apontam. In: ROAZZI, A.; PAULA, F. V. de; SANTOS, M. J. dos. (Orgs.). **Leitura & escrita**: a sua aprendizagem na teoria e na prática. Curitiba: Juruá, 2014.

OLOFSSON, A.; LUNDBERG, I. Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kindergarten: illustrations of some methodological problems in evaluation research. **Scandinavian Journal of Psychology**, v. 26, p. 21-34, 1985.

PAULA, F. V. de. **Conhecimento morfológico implícito e explícito na linguagem escrita**. 200 f. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo & Université de Rennes 2, Rennes: 2007.

_____; LEME, M. I. da S. Aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora. **Psicologia em Pesquisa**: UFJF, 4(01), 15-23, jan./jun. 2010.

PERFETTI, C. A. et al. Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: a longitudinal study of first grade children. **Merrill-Palmer Quarterly**, 33, p. 283-319, 1987.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

PINHEIRO, A. M. V. **Leitura e escrita**: uma abordagem cognitiva. Campinas: Psy II, 1994.

PINHEIRO, L. R.; GUIMARÃES, S. R. K. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, M. M. P. E. da; SPINILLO, A. **Compreensão de textos**: processos e modelos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

POWELL, K. B.; VOELLER, K. K. S. Prefrontal executive function syndromes in children. **Journal of Child Neurology**, 19, 785-797, 2004.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Programa Nacional do Ensino do Português – PNEP**. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=10>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 82, 2012, p. 213-227, 2012. Academia Paulista de Psicologia São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94623639013>>. Acesso em: 10 maio 2014.

QUEIROGA, B.; LINS, L.; ROAZZI, A. Dificuldades impostas pela morfossintaxe para a apropriação ortográfica do português: evidências empíricas e implicações educacionais. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Orgs.) **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

ROSA, J. A. L. et al. **Alfabetização e letramento**: o olhar das orientadoras de estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 12.^a Mostra de Produção Universitária – Rio Grande/RS, Brasil, 23 a 25 de outubro de 2013. Vinculado ao projeto (OBEDUC). Disponível em: <<http://www.propesp.furg.br/anaisMpu/cd2013/cic/1730.doc>>. Acesso: 19 mar. 2014.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2006.

SALAMUNES, N. L. C. **Em busca da relação entre a construção da escrita pela criança e a prática docente**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Didatica,_Metodologia_E_Pratica_Na_Educacao_Escolar/Trabalho/02_33_59_>>. Acesso em 20 maio 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. J.; MALUF, M. R. Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 57-71, set./dez. 2010. Curitiba: UFPR.

SANTROCK, J. W. **Psicologia Educacional**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

SEABRA et al. **Inteligência e funções executivas**: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica. São Paulo: Memnos: 2014.

SICCHERINO, L. A. F. **Primeiras fases da alfabetização**: como a intervenção em consciência fonêmica ajuda as crianças na aprendizagem inicial da leitura. 240 f. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Brasil, Brasil, 2013.

SIGWALT, C. S. B.; GUIMARÃES, S. R. K. Distintas perspectivas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e a formação do alfabetizador. **Interação Psicol.**, Curitiba, v. 16, n. 2, p. 327-337, jul./dez. 2012.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10 ed., 5.^a impressão. São Paulo: Contexto, 2014

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

SPINILLO, A. G. A consciência metatextual. In: MOTA, M. da. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

STANOVICH, K. E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, 16, 32-71, 1980.

STUART, M.; COLTHEART, M. Does reading develop in a sequence of stages? **Cognition**, Lausanne, v. 30, n. 2, p. 139-181, 1988.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da língua escrita**. 2. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

TONIN, F. B. **Relatos de alfabetização**: memórias, reflexão e ação. X Encontro Regional Sudeste de História Oral – Educação das Sensibilidades: violência, desafios contemporâneos. Unicamp – Campinas, 10 a 13 de set. de 2013. Disponível em:

<http://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1372624116_ARQUIVO_MemoriasAlfabetizacao_Pacto.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

TREIMAN, R. et al. Letter names help children connect print and speech. **Developmental Psychology**, Washington, v. 32, n. 3, p. 505-514, maio 1996.

VEGNER, E. M. G.; SCHWARTZ, S.; MACHADO, P. V. F. Coordenação pedagógica e docência em alfabetização: organizando espaços de formação. **Anais do Salão Internacional de ensino, pesquisa e extensão**. v. 5, n. 4: 2013. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/5736>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YAVAS, F. Habilidades metalinguísticas na criança: uma visão geral. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, (14): 39-51, jan./jun. 1988.

ANEXO I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Nós, pesquisadoras da Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFPR: mestrandas Sandra Mara Castro dos Santos, Profa. Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães e Profa. Dra. Verônica Branco, estamos convidando você, docente de programas de formação continuada em alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a participar de um estudo intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avanços e limitações”. Sua participação é fundamental, tendo em vista que é por meio das pesquisas científicas que ocorrem os avanços em todas as áreas do conhecimento.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionados à formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em consonância com o conhecimento atual no âmbito da alfabetização.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário o preenchimento de um questionário, com perguntas relacionadas à sua formação acadêmica e profissional e aos programas e (ou) cursos de formação continuada de que você foi docente. Há também a possibilidade de se fazer uma entrevista posterior, com o objetivo de esclarecer alguma(s) dúvida(s) que não puder(em) ser sanada(s) pelas respostas ao questionário ou explorar mais alguma questão que possa surgir das respostas.
- c) Para tanto, você deverá acessar o questionário a ser enviado pela pesquisadora para seu *e-mail* e poderá preenchê-lo no computador, reenviando à pesquisadora, ou poderá também solicitar a entrega do questionário impresso para responder por escrito, conforme sua preferência. Nesse caso, a pesquisadora irá entregar e recolher o questionário da forma como for mais conveniente para você. O prazo para preenchimento do questionário é de 15 dias a partir da data de envio ou entrega. O questionário receberá um código, respeitando-se o anonimato do participante.
- d) Caso haja necessidade de se fazer a entrevista, a pesquisadora entrará em contato por telefone e (ou) *e-mail* para verificar o local e horário mais adequado para o participante. Se for mais conveniente ao participante utilizar os locais de trabalho, fica sob responsabilidade da pesquisadora a solicitação de permissão junto à chefia para utilização do local (salas do Centro de Formação Continuada da SME, por exemplo) e verificação de horário de aplicação da entrevista. A

entrevista será gravada (gravador de voz) e transcrita, respeitando-se o anonimato do participante.

- e) É possível que você experimente algum desconforto ao responder às questões do questionário. Nesse caso, poderá entrar em contato com as pesquisadoras para pedir os esclarecimentos que se fizerem necessários.
- f) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser relacionados a desconforto ou constrangimento frente a alguma questão solicitada, tanto no questionário quanto na entrevista. Garantimos seu anonimato para que você se sinta à vontade para responder às questões.
- g) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: elencar referenciais teóricos e práticos essenciais para a formação de professores alfabetizadores de acordo com estudos e pesquisas relevantes na área da alfabetização e publicar o estudo com o intuito de divulgar esses referenciais, na perspectiva de avançar cada vez mais na formação dos professores alfabetizadores.
- h) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser contatados para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo, por meio dos contatos a seguir:
 - Sandra Mara Castro dos Santos, mestranda, telefone: 3345-6570, celular: 9164-9891, *e-mail*: sandramcs2209@hotmail.com;
 - orientadora, Professora Dra. Sandra Regina Kirchner Guimarães, celular: 9985-9525, *e-mail*: srkguimaraes@uol.com.br;
 - coorientadora, Professora Dra. Verônica Branco, celular: 9969-9555, *e-mail*: veronica_branco@hotmail.com;
 - endereço comercial: Programa de Pós-Graduação em Educação: Rua Gal. Carneiro, 460 – 1.º andar, Reitoria da UFPR, Ed. D. Pedro I - CEP: 80.060-150 - Curitiba - PR - Telefone: 41-3360-5117, *e-mail*: ppge.ufpr@gmail.com.
- i) A sua participação neste estudo é voluntária. Se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (pesquisador, orientador e coorientador). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade**. Se houver possibilidade de realização de entrevista, esta será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo seja

transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, o conteúdo será desgravado ou destruído.

- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (questionário impresso, se for o caso) não são de sua responsabilidade, e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Curitiba, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do pesquisador

ANEXO II – QUESTIONÁRIO

LINHA: COGNIÇÃO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO
 ORIENTADORA: PROFA. DRA. SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
 COORIENTADORA: PROFA. DRA. VERÔNICA BRANCO
 MESTRANDA: SANDRA MARA CASTRO DOS SANTOS

AVALIAÇÃO DOS PROFISSIONAIS FORMADORES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPOSTA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Prezado (a) professor (a):

O objetivo desta pesquisa é analisar os avanços e possíveis limites e (ou) lacunas relacionados à formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. A análise se refere somente aos temas e conteúdos ofertados pelo MEC e possibilidade de adequações sugeridas e/ou indicadas pelos formadores e por referenciais da área. Dessa forma, o foco não é relacionado aos formadores, e sim ao aporte teórico ofertado para a formação. Abaixo se encontram algumas questões que deverão ser respondidas conforme sua experiência profissional como formador(a). Caso algum assunto abordado não faça parte da sua experiência, você poderá indicar da forma como preferir.

Este instrumento de pesquisa será identificado como: _____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome completo: _____

1.2 Sexo: feminino () masculino ()

1.3 Data de nascimento: ____/____/____

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

2.1 Ensino Médio:

() Ensino Médio Propedêutico ou Educação Geral

() Ensino Médio Técnico em Magistério

() Ensino Médio Técnico em outras áreas. Citar: _____

2.2 Ensino Superior:

Cursos: () Pedagogia () Normal Superior () Letras () Educação Física

() Artes () Ciências () História () Geografia () Matemática

() Outros. Citar: _____

2.3 Pós-graduação:

2.3.1 *Lato sensu*:

() Psicopedagogia () Educação Especial () Gestão Escolar

() Outros. Citar: _____

2.3.2 *Stricto sensu*:

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1 Experiência como docente:

- 3.1.1 Tempo de experiência no magistério: _____ anos.
- 3.1.2 Tempo de docência em turmas de alfabetização (1.º, 2.º, 3.º ano): _____ anos.
- 3.1.3 Tempo de atuação com a formação de professores alfabetizadores: _____ anos.
- 3.1.4 Cite outros programas ou cursos de formação continuada **que você cursou** e que considera que foram importantes na sua formação em alfabetização. Justifique.
- 3.1.5 Cite outros programas ou cursos de formação continuada **de que você foi docente** e que considera que foram importantes na sua formação em alfabetização. Justifique.

- **Questões relacionadas à formação continuada ofertada pelo PNAIC**

Bloco 1 – Cognição, Metacognição e aprendizagem da escrita

- 1) Você identifica no material do PNAIC a indicação de atividades para o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle (regulação das ações/dos comportamentos)? Exemplifique. Tanto em caso positivo como em caso negativo, dê sua opinião sobre a importância dessas atividades (e, conseqüentemente, o desenvolvimento das capacidades de planejamento, monitoramento e controle) para o processo de aprendizagem em geral e (ou) aprendizagem da leitura e da escrita.
- 2) De que maneira a diferença entre o desenvolvimento da linguagem oral e o da linguagem escrita é abordada no material do PNAIC? Há referências para o trabalho considerando os conhecimentos implícitos relacionados à linguagem oral e escrita (adquiridos pela criança em contato com seu meio, sem necessidade de reflexão atencional) e os conhecimentos explícitos (advindos do ensino sistemático)?
- 3) No material do PNAIC há indicações sobre a seqüência dos conteúdos que devem ser trabalhados nos três anos do Ciclo de Alfabetização? Você considera estas orientações importantes?
- 4) Você considera que os encaminhamentos propostos nos Cadernos dão subsídios para adequações metodológicas que possibilitem o trabalho com crianças que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem? Considere as adequações que podem ser necessárias no ano que a criança está frequentando e/ou adequações necessárias quando ela passa para o ano seguinte sem que tenha domínio de determinados conteúdos.

Bloco 2 – Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética

- 1) A compreensão de que as palavras faladas podem ser segmentadas em unidades distintas e de que estas unidades repetem-se em diferentes palavras, bem como o conhecimento das regras de correspondência entre grafemas e fonemas são essenciais para a compreensão do princípio alfabético. Como este conteúdo é abordado no material do PNAIC?
- 2) O material do PNAIC apresenta alguma teoria sobre níveis/fases de desenvolvimento da competência de leitura/escrita nas crianças? Com que

objetivo este conteúdo é apresentado? Para você, qual é a importância de o professor alfabetizador conhecer estes níveis/fases?

- 3) Ao analisar a Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) e o modelo de fases de Ehri – teoria de leitura imediata de palavras (EHRI, 1998, 1999, 2002, 2013), você considera que algum destes modelos oferece uma descrição mais adequada das fases iniciais do desenvolvimento da escrita em português (especialmente das chamadas escritas silábicas)?²⁵
- 4) No material do PNAIC há sugestões sobre como trabalhar com a normatização ortográfica, ou seja, é sugerida uma organização do ensino da ortografia de forma que o aluno possa aprender as regras para a escrita de palavras que apresentam **correspondências regulares (diretas: relações biunívocas; contextuais: relação letra-som na posição da palavra e morfológico-gramaticais: regras que envolvem morfemas ligados à formação de palavras por derivação lexical ou flexional)** e de como ensinar as palavras que apresentam **correspondências irregulares**? Caso haja essas sugestões, você concorda com o trabalho proposto?
- 5) Você considera que as atividades que visam à compreensão do SEA pela criança devam estar atreladas ao trabalho com textos? No material do PNAIC há orientações sobre essa questão?

Bloco 3 – Habilidades Fonológicas, Morfológicas (Morfologia Derivacional), Lexicais e Desenvolvimento do Vocabulário

- 1) No material do PNAIC são apresentadas orientações explícitas para o desenvolvimento das habilidades (meta) fonológicas? De que forma? Você considera estas orientações importantes? Por quê?
- 2) Vários pesquisadores distinguem três tipos de processamento fonológico: o acesso ao léxico mental²⁶, a memória de trabalho fonológica²⁷ e a consciência fonológica. A consciência fonológica é uma habilidade metalinguística conhecida dos professores alfabetizadores, diferentemente dos outros dois tipos de

²⁵ Caso você tenha interesse, para responder esta questão você pode utilizar como referência o artigo da Profa. Cláudia Cardoso-Martins intitulado “Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais”. (CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português? Evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013).

²⁶ “O *acesso ao léxico mental* refere-se à habilidade de obter acesso fácil e rápido à informação fonológica armazenada na memória de longo prazo. Essa eficiência no acesso lexical parece facilitar o uso de informações fonológicas nos processos de decodificação e codificação durante a leitura e a escrita. [...] quanto maior a facilidade, velocidade e precisão de tal acesso, tanto maior a eficácia com que tal habilidade facilitará o uso da informação fonológica nos processos de codificação e decodificação de palavras”. (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007, p. 81).

²⁷ Capovilla e Capovilla (2007, p. 81) baseiam-se em Eysenck e Keane (1994, p. 127) para explicar que “a *memória de trabalho fonológica* refere-se tanto ao processamento ativo quanto ao armazenamento transitório de informações fonológicas, [...] e reflete habilidades de representar mentalmente características fonológicas da linguagem. Crianças com dificuldades severas de leitura e escrita também frequentemente apresentam distúrbios na memória de trabalho fonológica”.

processamento fonológico. Assim, pergunta-se: você identifica no material do PNAIC algum tipo de referência a esses dois tipos de operação mental (acesso ao léxico e memória de trabalho fonológica)? Em caso afirmativo, explique se estas operações mentais são tratadas/explicadas em contexto teórico e (ou) como sugestão de atividade.

- 3) Existe um equilíbrio adequado entre as propostas de trabalho para o desenvolvimento da consciência fonológica – e, conseqüentemente, aprendizagem das relações biunívocas entre unidades sonoras e unidades gráficas – e o trabalho para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas (consciência morfológica, consciência sintática, por ex.) que sustentam um maior domínio da leitura e escrita?
- 4) Em situações de trabalho com segmentos sonoros que correspondem a afixos – por exemplo: o prefixo “re-“ em palavras como reusar, reciclar, reduzir, repensar e reapresentar –, as atividades sugeridas destacam também o significado do morfema em questão? Estas atividades visam o desenvolvimento do vocabulário receptivo (habilidade de compreender o que se ouve ou lê) e expressivo (habilidade de produzir palavras ou escrevê-las para se fazer entender) dos alunos?
- 5) Como é proposto o trabalho para o ensino da segmentação da escrita em palavras gráficas no material do PNAIC? A proposta de trabalho contribui para a compreensão de que cada palavra constitui-se como unidade gráfica, tendo um significado próprio no contexto em que está inserida?
- 6) Quais procedimentos você considera necessários para o desenvolvimento progressivo do vocabulário dos estudantes? Esses procedimentos são indicados no material do PNAIC?

Bloco 4 – Relação entre a Oralidade e a Escrita e Trabalho com a Morfologia (Derivacional e Flexional)

- 1) Nas falas dos alunos, muitas vezes estão presentes variantes linguísticas diferentes da norma culta. Como o material aborda esta questão?
- 2) Alguns alunos durante o processo de aprendizagem inicial e aperfeiçoamento da escrita empregam na composição do texto escrito características do português não padrão. Por exemplo: “as menina vai à festa”; “a gente vamos à festa”. O material do PNAIC destaca a importância de um trabalho pedagógico que aborde questões relativas à morfossintaxe? Que encaminhamentos pedagógicos são sugeridos?
- 3) Alguns alunos durante o processo de alfabetização inicial e aperfeiçoamento da escrita apresentam alterações ortográficas (transgressões ortográficas) decorrentes de apoiar a escrita na oralidade. Por exemplo: realizam transcrições fonéticas escrevendo “óleos” para olhos; “velia” para velha; “cauda” para calda (SILVA, 2014, p. 106-109). Que encaminhamentos pedagógicos são sugeridos para trabalhar estas transgressões ortográficas?

- 4) Considerando as diferenças entre a estrutura do texto oral e a do texto escrito, pergunta-se: no material do PNAIC são sugeridos encaminhamentos metodológicos que levem em consideração a especificidade do texto escrito? Por exemplo: é destacado que a escrita deve ser precisa, de forma que, ao utilizar dêiticos, necessariamente se deve mencionar anteriormente a pessoa e (ou) o contexto aos quais eles se referem? Enfim, há indicações no material do PNAIC que explicitem as diferenças entre o modo de falar e o de escrever? Exemplifique.

Bloco 5 – Avaliação: Diagnóstico e Monitoramento

O material do PNAIC:

- 1) Orienta um processo de avaliação diagnóstica e de monitoramento do processo de aprendizagem da leitura e da escrita?
- 2) Apresenta metas específicas quanto ao conteúdo a ser ensinado/aprendido ao longo do primeiro Ciclo?
- 3) Apresenta sugestões de instrumentos e atividades que possam ser utilizadas com propósitos avaliativos **durante o ano**, no **final do ano** e no **final do Ciclo**?
- 4) A avaliação proposta no PNAIC envolve análise e elaboração de intervenções diferenciadas, visando à aprendizagem de cada aprendiz?
- 5) Orienta a autoavaliação do professor alfabetizador? (Considere aspectos como sua adaptação à diversidade dos alunos, nível de realização das atividades, resultados e produções dos alunos, possibilidades de alteração da prática pedagógica)

Bloco 6 – Alfabetização e Letramento

- 1) A proposta de “alfabetizar letrando” está presente no Programa Pró-Letramento e em muitos materiais e cursos propostos nos últimos anos aos professores alfabetizadores. Você considera que este aporte teórico e metodológico está presente nos Cadernos do PNAIC? Ele congrega o que é essencial nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental? Justifique sua resposta.
- 2) Os encaminhamentos pedagógicos sugeridos no PNAIC levam em consideração o fato de que algumas crianças não possuem experiência letradora significativa anterior e paralela ao processo escolar da alfabetização? Propõe alternativas pedagógicas para estas situações? Exemplifique.
- 3) Ainda no que se refere à questão do “alfabetizar letrando”, você diria que o PNAIC trouxe novos elementos/avanços quando comparado ao Programa Pró-Letramento ou não? Explique sua resposta.
- 4) O material do PNAIC em algum momento orienta o professor com relação à utilização do texto como objeto de estudo? São feitas indicações explícitas sobre como o professor pode trabalhar com os alunos o uso adequado de diferentes conteúdos da língua (por exemplo: relações entre palavras, frases, orações,

períodos e parágrafos, bem como relações letra/som, padrões silábicos e morfemas)? Você está de acordo com as orientações apresentadas? Explique sua resposta.

- **Questões gerais acerca de programas de formação docente**

- 1) Escreva, para cada formação de que você foi docente, quais temas ou conteúdos abordados você considera que mais contribuíram para a formação continuada dos professores alfabetizadores. Justifique:
 1. Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem
 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Alfabetização
 3. Outros:
- 2) Diante dos temas e conteúdos presentes nos Cadernos de formação do alfabetizador do PNAIC, descreva aqueles que não estavam presentes nos programas de formação anteriores e que em sua opinião são fundamentais para que o professor alfabetizador realize um bom trabalho.
- 3) Diante dos temas e conteúdos trabalhados na formação do PNAIC, você identifica alguma ausência (lacuna) no que se refere aos conhecimentos que o professor alfabetizador necessita para realizar seu trabalho?
- 4) Diante de seu conhecimento acadêmico e experiência profissional, você teria considerações a fazer que envolvam questões que não foram abordadas no presente questionário e você considera essenciais à formação do professor alfabetizador?

Agradecemos sua participação!