

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROCESSO DE DIDATIZAÇÃO EM LÍNGUA

MARIA DJANIRA VIEIRA VASCOCELOS

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) /Brasil. Professora servidora Pública da SEEDF. E-mail: mdjanira16@mail.com
ORCID: 0000- 0002-8108-9144

SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA MENDES

Professora Associada da Universidade de Brasília. Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco em articulação com o Institut National de Recherche Pédagogique, através do doutorado sanduíche. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB. E-mail: solanealvesdeoliveira@gmail.com ORCID: 0000- 0001-9864-5314

CARLA PATRÍCIA ACIOLI LINS

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea- PPGEDUC - Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: acioliilins.carla@gmail.com ORCID: 0000-0001-6941-4656

RESUMO

Esse estudo busca analisar a influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no processo de didatização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está ancorado nos campos da formação docente e da alfabetização. O corpus teórico conta com contribuições de autores, tais como: Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2003) que recorreu, como técnica de investigação, à observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A produção dos dados teve início no primeiro semestre de 2019, em três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Três das doze observações previstas compuseram o escopo de análise. Os dados preliminares indicam, a partir de um dos eixos priorizados nos cadernos do PNAIC, o sistema de escrita alfabética, que, como previsto, houve predominância da exploração de leitura das unidades: letra, sílaba e palavra por parte das turmas de primeiro e segundo anos. Já em relação a sentenças/frase, a turma de terceiro ano também investiu nesse encaminhamento. A unidade linguística escrita de palavras foi priorizada nas três turmas acompanhadas. Embora o estudo tenha comprovado uma atenção dada à comparação de palavras quanto ao número de sílabas e letras, inexistiu uma prática com rimas entre os três grupos-classe. Alinhando-se às proposições do PNAIC, as professoras vinham empreendendo esforços em articular os campos da alfabetização e do letramento.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Docente. Ensino de Língua Portuguesa.

NATIONAL PACT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: CONTINUING EDUCATION AND DIDATIZATION PROCESS IN PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

This study searches for analyzing the influence of the National Pact for Literacy in the Right Age – PNAIC in Portuguese acronym – on the didatization process of Portuguese language teaching in the early years of Elementary School. It is based on teaching education and literacy fields. Theoretical corpus has contributions from some authors, such as Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), among others. The research approach is qualitative (ANDRÉ, 2003) and used the participant observation as investigation technique (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Data production started in the first semester 2019 in three groups from the Literacy Initial Block (1st, 2nd and 3rd years). Three from the twelve observations foreseen composed the analysis scope. Preliminary data indicate, from one of the prioritized axes in PNAIC notebooks, the alphabetic writing system, and

as foreseen, there was predominance for reading units exploration: letter, syllable and word by the groups of first and second year. Regarding the sentence/phrase, the group of third year also had this referral. Linguistic unit of words was prioritized in the three groups observed. Despite the study had proved attention payed to the comparison of the number of syllables and letters, there was not a practice with rhymes in the three group-classes. By lining up with proposition by PNAIC, teachers were undertaken efforts to articulate the literacy fields.

Keywords: PNAIC. Teacher Education. Portuguese Language Teaching.

PACTO NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDAD CORRECTA: FORMACIÓN CONTINUA Y EL PROCESO DE LA DIDATIZACIÓN EN LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

Ese estudio busca analizar la influencia del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta – PNAIC en su acrónimo en portugués – en el proceso de didatización de la enseñanza de lengua portuguesa en los años iniciales de la Enseñanza Primaria. Está basado en los campos de la formación docente y de la alfabetización. El corpus teórico cuenta con contribuciones de autores, tales como: Morais (2019; 2012), Soares (2017), Chartier (2007), Garcia (1999), Pereira (2012), entre otros. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo (ANDRÉ, 2003) que ha usado como técnica de investigación la observación participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). La producción de datos tuvo inicio en el primero semestre de 2019 en tres clases del Bloque Inicial de Alfabetización (1º, 2º y 3º años). Tres de las doce observaciones predichas compusieron el alcance de análisis. Los datos preliminares indican, desde uno de los ejes acentuados en los cuadernos del PNAIC, el sistema de escrita alfabética que, como predicho, hubo predominancia de explotación de lectura de las unidades: letra, sílaba y palabra por parte de las clases de primero y segundo años. Con relación a sentencias/frase, la clase de tercero año también tuvo esa referencia. La unidad lingüística escrita de palabras fue acentuada en las tres clases observadas. Aunque el estudio tenga probado una atención para la comparación de palabras y para el número de sílabas y letras, no hubo una práctica con rimas entre los tres grupos-clase. Alineadas a las proposiciones del PNAIC, las maestras venían emprendiendo esfuerzos para articular los campos de la alfabetización.

Palabras clave: PNAIC. Formación Docente. Enseñanza de Lengua Portuguesa.

Introdução

Nesse artigo, buscamos analisar implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na prática de língua portuguesa (BRASIL, 2012). Salientamos que o programa está alinhado ao que prevê a meta cinco do PNE de que toda criança deve estar alfabetizada até o terceiro ano do Ensino Fundamental, aos sete/oito anos, aproximadamente (BRASIL, 2015). Desde então, essa premissa vem impondo novos desafios ao campo da formação continuada.

É inegável a contribuição que o programa trouxe para o processo de didatização do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com um alcance

nacional, o processo de formação continuada do professor alfabetizador tomou outros rumos, suscitando reflexões em torno da progressão do ensino e das aprendizagens nessa área.

Reconhecemos o PNAIC como um marco importante, visto que priorizou a consolidação da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de uma ampla discussão acerca da progressão do ensino. Antecipamos que um dos dilemas vivenciados por meio dessas políticas de formação continuada, em nosso país, é o aspecto da descontinuidade. Esse quadro não ocorreu só com o PNAIC, mas com programas como o Profa. (2000) e o PróLetramento (2006). Essa ruptura, em nosso entendimento, não favoreceu uma análise longitudinal quanto aos impactos na formação, atuação profissional e, claro, nas aprendizagens.

Em se tratando da alfabetização, realçamos que, na contemporaneidade, estar alfabetizado não se limita a operar autonomamente com o sistema de escrita alfabética, mas implica, também, ler, compreender e produzir textos (MORAIS, 2012). Nesse sentido, o desafio é alfabetizar numa perspectiva para o letramento (SOARES, 2009), de modo que o sujeito aprendente, num processo gradativo e concomitante, domine a base alfabética de escrita e se aproprie da linguagem presente nos gêneros e tipos textuais.

No intento de alcançar nosso objetivo, num primeiro momento, abordamos o tema da formação continuada, buscando situar, numa linha histórico-temporal, o PNAIC e, nesse bojo, explicitar mudanças previstas para o ensino de língua portuguesa no ciclo de alfabetização. Em seguida, nossas escolhas metodológicas, a discussão dos dados, bem como algumas considerações finais.

Formação continuada, pnaic e ensino de língua portuguesa

Conforme sublinhamos na introdução, é importante analisar o PNAIC no campo de políticas de formação continuada de professores alfabetizadores. Retornaremos a esse tema, mas, antes, uma breve reflexão em torno da formação inicial docente.

Garcia (1999) realça que,

A formação de professores nada mais é do que o ensino profissionalizante para o ensino. Desse modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações (p. 23).

A formação acontece, portanto, no âmbito da intencionalidade, onde os sujeitos se juntam para promover momentos de interação, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional, caracterizando dimensões outras para um ensino transformador e reflexivo de sua própria prática docente.

Nesse viés, entendemos que a perspectiva da formação inicial

Possibilita o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão, constitui-se ou, pelo menos, deveria constituir-se em meta principal da formação inicial. Compreender que o desenvolvimento de competências profissionais na docência é um mecanismo possível de ser aprendido na formação docente, faz com que o futuro professor reconheça as abordagens conceituais sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, a condição geradora de uma docência inclusiva. Permite, ainda, distinguir as propostas de alfabetização discriminatórias das propostas emancipadoras, articular o estudo do binômio teoria e prática a partir de experiências pedagógicas do cotidiano escolar, sendo protagonista de situações de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento do indivíduo de forma plena e cidadã (PEREIRA, 2012, p. 28-29).

Para os autores, a formação inicial pode contribuir para o professor lidar com condições adversas da sala de aula e de sua prática que relacionam e interferem na qualidade e no trabalho da alfabetização. É oportuno pontuar que essa articulação teórico-prática, na formação inicial, possibilita que os cotidianos se encontrem (acadêmico-científico e da prática escolar), conferindo, dessa forma, um entrecruzamento real desses campos. Não há, desse ponto de vista, uma aplicabilidade dos saberes teóricos tais quais foram pensados, mas uma apropriação (CERTEAU, 1994) marcada pelo processo de didatização dos saberes (CHEVALLARD, 2005).

Assumindo o foco desse artigo, pontuamos, em relação à formação continuada, que esta permite aos professores favorecer questões de investigação de propostas teóricas e práticas de forma ainda mais verticalizada, conforme sublinha Garcia (1999). Convidamos Chartier (2007) para esse debate do campo da formação. A pesquisadora acompanhou a prática de uma professora do curso preparatório (último ano da Educação Infantil, na França), ao longo de um ano letivo. A autora nos conduz a reflexões precípuas nessa área, de modo que os dois campos: teórico e prático, se entrecruzam. Entre outros aspectos, ficou claro que a mestra possuía uma expertise no desenho e gestão de sua classe, considerando, inclusive, as aulas de linguagem por meio de ateliês: escrita, leitura, grafismo; mas a articulação de suas escolhas didáticas e pedagógicas pareciam não estar, ainda, num campo explícito de articulação com os saberes teóricos.

Destacamos, desde já, que nos alinhamos ao que realça Chartier (2007) quanto às mudanças didáticas (relacionadas aos conteúdos a serem ensinados), bem como àquelas de natureza pedagógica (relativas à organização do trabalho docente: avaliação, agrupamentos, encaminhamentos didáticos).

Essa tomada de consciência, acoplada àquele terreno, parece ter influenciado seu modo de ver o processo de pesquisa em sua turma. De acordo com Florence (a professora pesquisada), o estudo contribuiu não com sua prática, exatamente, mas a atuação enquanto formadora do Instituto de Formação de Mestres. Essa experiência de pesquisa, que ultrapassa as linhas desse texto, demonstrou que, para atender o cotidiano diário, a professora vinha se valendo de sua experiência e, certamente, da troca entre colegas, mas não parecia acionar, pelo menos com sistematicidade, conhecimentos teóricos oriundos de sua formação acadêmica. E precisava? Entendemos que não, pelo menos não diretamente, considerando as especificidades dos saberes do seu cotidiano escolar.

Em se tratando do processo formativo do professor alfabetizador, Soares (2017) pontua que,

[...] a formação do alfabetizador [...] exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes), métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (p. 28).

Conforme sublinhamos na introdução, um dos problemas, em nosso entendimento, com as políticas de formação continuada do professor alfabetizador, é o fator da descontinuidade. Em se tratando desse campo, explicitamos, no Quadro 1, uma linha temporal histórica dos principais programas de formação nessa área.

QUADRO 1 – Principais Programas de formação de professores alfabetizadores

200	PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

2006	Programa de Pró-Letramento
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Fonte: [Produzido pelas autoras]

Iniciamos o diálogo com o ano de 2000 por meio do Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), criado a partir de uma rede construída e consolidada por educadores de todo o Brasil e de países compromissados com a alfabetização. O PROFA primava pelo desenvolvimento de novos encaminhamentos didáticos no âmbito das práticas de ensino da leitura e escrita, visando formar um cidadão letrado, crítico, reflexivo e autônomo. O documento teve como fundamento a corrente teórica da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985). De acordo com o texto elaborado, “o grande desafio colocado por esse curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno” (BRASIL, 2001, p.3).

De acordo com o Ministério da Educação:

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto, serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e vídeos gráficos, especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (BRASIL, 2001, p.5).

O PROFA foi criado não só para atender ao público dos professores que atuavam do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental I das escolas públicas, mas, também, contemplava os educadores da Educação Infantil. O formador do curso seguia o guia de formação disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), sendo multiplicador das práticas propostas para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Cabe, a essa altura, trazermos à tona a questão da fabricação do cotidiano (CERTEAU, 1994), ou seja, mesmo sendo orientado a multiplicar as concepções do programa, chamamos a atenção, sempre, para a dimensão inventiva do professor, conforme acentua Chartier (2007), no momento em que realça que os docentes se valem mais do **ver fazer** e do **ouvir dizer** quando comparamos com as contribuições teóricas oriundas dos didatas.

Após o PROFA, temos como repercussão histórica, nesse campo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, criada em 2004 pelo MEC e que destaca os seguintes objetivos:

O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 22).

Trata-se de um programa em colaboração com as universidades públicas que visava o aprimoramento das práticas pedagógicas, proporcionando a formação continuada para os docentes do sistema de ensino da rede, no intuito de contribuir para a qualidade da educação, bem como para o aprimoramento intelectual dos sujeitos em uma perspectiva de suas práticas sociais, culturais e cognitivas.

Conforme frisamos, esses programas vêm sendo marcados pelo aspecto da descontinuidade política. Entendemos que a realidade é dinâmica e, como tal, carece de ressignificações, entretanto, conforme vimos acompanhado, não vêm ocorrendo um trabalho longitudinal com estudos dos impactos desses programas a longo prazo.

Prosseguindo, o governo chega em 2006 e cria o Pró-Letramento que, de acordo com os documentos mais avançados do MEC, é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental. “O Programa é realizado pelo Ministério da Educação (MEC), Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. Podiam participar todos os professores que estivessem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas” (BRASIL, 2006, p.1).

Esse programa foi criado para trabalhar, com o professor, o desenvolvimento dos aspectos da prática docente para que pudesse perceber, na aprendizagem, aqueles

relacionados à leitura, escrita e matemática na sala de aula com os alunos, de forma que conhecesse e identificasse as dificuldades e, assim, tentasse saná-las no Ensino Fundamental.

De acordo com documento, “a formação de professores não se esgota na conclusão do curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia [...]” (Brasil, 2006, p. 27).

Chegamos, em 2012, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com intuito de ser “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012, p. 5). Nesse cenário, uma pergunta que se fazia: nossas crianças estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental I sabendo ler e escrever? Partindo disso, o PNAIC veio, no rol da educação básica, como uma política emergencial para que, de fato, as crianças estivessem alfabetizadas aos oito anos de idade. Para isso, se buscou promover o ensino do sistema de escrita alfabética desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I garantindo, assim, que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas fossem consolidados nos dois anos seguintes (BRASIL, 2015).

Essa política de formação continuada, de caráter emergencial no país, trouxe uma roupagem de transformação na forma de gestão dos órgãos que cuidavam da formação de professores. No caso das escolas públicas do Distrito Federal, essa ocorria nas regionais de ensino e na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Entre outros aspectos, o documento realça que:

[...] o papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos, de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (Brasil, 2012, p. 26).

A escola é o fio condutor do processo de alfabetização e, nesse viés, o professor assume um papel de **protagonista** na construção de sua autonomia na prática docente em sala de aula. Esse profissional tem, portanto, a incumbência de planejar as aulas, os materiais didáticos e recursos pedagógicos, a fim de tornar viável a educação e escolarização, ou seja, num primeiro momento, levá-los a se apropriarem do sistema notacional da escrita, para que

possam, ao longo de sua escolarização, se apropriarem do conhecimento sistematizado. Nessa perspectiva:

A alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador **tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania**. Para exercer essa função de forma plena, é preciso que o professor tenha clareza do que ensinar e como ensinar e sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2015, p.21).

Mais uma vez, acentuamos o caráter de descontinuidade dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Em 2018, ocorreu a última edição do PNAIC, atestando a fragilidade do campo, já que não temos acompanhado, nessa área, políticas de Estado e, sim, de governo. Atualmente, o país atravessa mudanças substanciais nessa área, inclusive sinalizando para um apagão dos principais fenômenos que marcam a história e a formação de professores na alfabetização. O declínio precoce do PNAIC e a implantação do Mais Educação, numa esfera macro, e Mais Alfabetização, em particular, tem atestado que a prerrogativa da descontinuidade só tem elevado os prejuízos no campo da formação e atuação do profissional docente.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

METODOLOGIA

Conforme sublinhamos, esse artigo se propõe a analisar a formação continuada, com atenção ao PNAIC, e o processo de didatização do ensino de língua portuguesa no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p.12), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada”. Como técnica de investigação, adotamos a observação participante que, segundo Lüdke e André (1986, p.25):

[...] significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é determinação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los [...].

O lócus da pesquisa foi uma escola classe da Regional de Santa Maria – DF, que atendia crianças do primeiro ao quinto anos do Ensino Fundamental. Acompanhamos, no

primeiro semestre de 2019, três turmas (1º, 2º e 3º anos). Apresentamos, nesse artigo, dados parciais da pesquisa em andamento (2018/2020) desenvolvida no curso de mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Explicitaremos resultados preliminares a partir de três das doze observações que serão realizadas em cada turma.

Os aspectos priorizados para observação, presentes no roteiro, foram: sistema de escrita alfabética, leitura, compreensão, produção textual, ortografia, gramática. Já numa esfera macro do trabalho docente: os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino de língua portuguesa, o tratamento do erro, da heterogeneidade na sala de aula, entre outros aspectos.

Para o tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática que, segundo Franco (2008, p.63), “tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado”.

A seguir, apresentamos os dados referentes ao ensino do sistema de escrita alfabética, das três turmas acompanhadas, considerando o PNAIC que, conforme realçamos, prevê, no seu desenho, uma progressão do ensino dos mais diferentes eixos de língua portuguesa.

O ensino do sistema de escrita alfabética

Considerando a proposta oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), é possível apreendermos pressupostos teórico metodológicos acoplados a uma concepção de didatização do ensino de língua portuguesa. Alcançando o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), visualizamos um detalhamento dos eixos de ensino daquela área, bem como uma progressão no interior de cada um deles, considerando cada ano, em particular.

A partir das expectativas de aprendizagem em cada eixo do ensino de Língua Portuguesa, explicitamos, no Quadro 2, propriedades do sistema de escrita alfabética priorizadas no ensino das três turmas acompanhadas. Haveria uma progressão do ensino da base alfabética de escrita nos três anos do Ensino Fundamental, conforme prevê os cadernos do PNAIC? Haveria discrepâncias, prioridades, considerando singularidades dos grupos-classe?

QUADRO 2 – Atividades do Sistema de Escrita Alfabética

	Prof. 1 1º ano				Prof. 2 2º ano				Prof. 3 3º ano				
	Aula 1	Aula 2	Aula Total 3	Sub	Aula 1	Aula 2	Aula Total 3	Sub	Aula 1	Aula 2	Aula Total 3	Sub	TOTAL
Leitura de letras	X	X	X	3	X	X	X	3				0	6
Leitura de sílabas	X	X	X	3	X	X	X	3				0	6
Leitura de palavras	X	X	X	3	X	X	X	3			X	1	7
Leitura de sentenças		X	X	2		X	X	2	X	X	X	3	7
Escrita de letras	X	X	X	3		X		1					4
Escrita de sílabas	X	X	X	3	X	X	X	3				0	6
Escrita de palavras	X	X	X	3	X	X	X	3	X	X	X	3	9
Escrita de sentenças		X	X	2	X	X	X	3	X	X	X	3	8
Partição oral palavras em letras	X	X	X	3	X			1				0	4
Partição oral palavras em sílabas	X	X	X	3	X	X	X	3	X	X	X	3	9
Partição escrita de palavras em letras	X	X	X	3			X	1			X	1	5
Partição escrita de	X	X	X	3	X	X	X	3	X	X	X	3	9

palavras em sílabas													
Comparação de palavras quanto ao número de letras	X		X	2	X	X	X	3	X	X	X	3	8
Comparação de palavras quanto ao número de sílabas	X	X	X	3	X	X	X	3		X	X	2	8
Nomeação de letras	X	X	X				X	1				0	4
Rimas/aliterações													

Fonte: [Produzido pelas autoras]

A partir do Quadro 2, referente às atividades do sistema de escrita alfabética, sublinhamos que houve maior investimento em leitura de letras e de palavras, entre as turmas de primeiro e segundo anos. Já no caso dessa atividade a partir da unidade lingüística sentença/frase, a aproximação se deu entre as turmas de segundo e terceiro anos. Compreendemos, tal como preconizam os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012), que é importante essa progressão, considerando que algumas propriedades da escrita alfabética podem (e devem) ser introduzidas e consolidadas no primeiro ano já nessa etapa ou nas subsequentes. No caso de nomeação e escrita de letras podem ser exploradas e consolidadas no primeiro ano. A seguir, um trecho da aula do primeiro ano, em que a professora abordou algumas propriedades desse objeto de conhecimento:

P1: [...] O que nós teremos agora?

Turma: Corrida do alfabeto.

P1: Quem é o aluno de hoje?

Turma: Joaquim que ainda não foi.

O estudante leu todo o alfabeto, de forma alternada, conforme ia indicando a professora, mencionando o nome e o som de cada letra.

P1: E o Q e o G?

Turma: Onde vai o Q e o G, o U vai atrás.

P1: [...] Vou escolher duas gravuras: do Juscelino Kubitschek e a Ponte JK. Escreveu no quadro. JUSCELINO KUBITSCHKEK; PONTE JK

P1: Vamos ler as letras? Vamos? As que eu apontar, tá?

Turma: S – L – K – H – J – B – C – N – T – P.

P1: Muito bem, mas não vi alguns alunos participando. Se não responderem, vou perguntar de um em um. Vamos voltar para o quadro. Agora vocês vão falar palavras que começam com P e J, de Ponte JK. **A1:** Ponte

P1: Ah, ponte não vale. Falem outras palavras.

A2: Picolé.

A3: Xícara.

P: Xícara? Vamos fazer o sonzinho: xiiiiiiiiii. **P1:** Xícara começa com P ou J?

Turma: Nãoooooo (em coro)

A4: Prato.

A5: Jacaré.

P1: Muito bem, mais só um aluno falou com J.

P1: Congresso Nacional tem quantas palavras?

A1: Tem que contar, tia.

A2: Ai, ai, são muitasssss...

A3: Váriasssss...

A4: Duas.

P1: Muito bem quem falou duas. Estamos falando de palavras, não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras, lembram? Aliás, sempre falamos. Vamos lá, tem quantos espaços a palavra **Congresso Nacional**? Estou falando de es-pa-ço (falou lentamente)

Turma: Um espaço.

P1: Então, qual a primeira palavra **Turma:** Congresso.

P1: A segunda palavra?

Turma: Nacional.

P1: Agora vamos contar as letras, uma de cada vez. Primeiro **Congresso**, depois **Nacional**. Vamos? (Apontando com uma régua)

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

P1: E Nacional?

Turma: 1,2,3,4,5,6,7,8.

P1: Agora as sílabas, falei sílabas. Prestem atenção à palavra **congresso**. Vamos lá.

Turma: Con-gres-so.

P1: Olhem para a palavra. Ela tem duas letrinhas repetidas, não ficam na mesma sílaba, não esqueçam, já falamos sobre isso. No caso, aqui tem o **SS** juntinhos, mas eles se separam, ficam em sílabas diferentes.

P1: Congresso, quantas sílabas?

Turma: Três tia, professora (predominou os que falaram três) **P1:** E a palavra **nacional**, quantas vezes abre a boquinha?

Turma: Na-ci-o-nal. (Muitas crianças batendo os dedinhos na boca, contando as sílabas)

P1: Quantas sílabas?

Turma: Quatro (predominou os que falaram quatro).

P1: Isso mesmo, quatro sílabas.

P1: As palavras têm a mesma quantidade de sílabas, iguais, uma mais e outra menos? Olhem para cá, acho que vocês estão cansados, calma, está acabando.

Turma: Nacional tem mais sílabas. (Resposta quase unânime).

A: Professora e a ponte JK?

A: Tia, congresso tem som de S ou Z. (1ª observação, 1º ano, 23/04/2019).

Conforme realçamos, foi possível verificar, nesse trecho, diversas intervenções voltadas para as propriedades da escrita alfabética: nomeação e leitura de letras, partição oral de palavras em sílabas, conceito de palavra, contagem de letras na palavra, conforme sublinha Moraes (2019; 2012). Interessante que, além do nome da letra, a professora explorou o som, acenando para um trabalho com o fonema. Destacamos, desde já, que essa é a menor unidade distintiva da língua, o que lhe confere um alto grau de abstração. Por essa razão, Soares (2017) sublinha o aspecto da hierarquização das habilidades

fonológicas, posicionando o fonema no último estágio, já que o estudante se atenta, inicialmente, para unidades maiores como a rima.

Outro aspecto que queremos chamar a atenção, foi no momento de explorar conceito de palavra. Frisou que já tinha enfocado esse conhecimento, mas, na hora do encaminhamento, em nossa compreensão, houve um equívoco quando realçou: “a palavra **congresso nacional** tem quantas palavras”? Foi enfática no aspecto do espaço como um demarcador, entretanto, recaiu nesse comando que, do nosso ponto de vista, não ajudou os estudantes. Pelo que vimos, isso foi contornado a posteriori, mas não se deu conta do comando dado. A formação no PNAIC, oficialmente, propiciou uma reflexão mais aprofundada das propriedades do sistema de escrita alfabética, o que, em nosso modo de ver, vinha repercutindo nas escolhas didáticas e pedagógicas dos docentes (CHARTIER, 2007).

Retomando os dados da turma do primeiro ano, os discentes mostraram grande disposição quanto às atividades do sistema alfabético. Assinalamos que “a teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA a (criança, jovem e o adulto alfabetizando) precisam ‘desvendar a esfinge’, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional” (MORAIS, 2012, p.49).

Apreendemos que a professora, sistematicamente, valorizou todo o contexto de sala de aula quando iam surgindo dúvidas, já que logo tentava saná-las e refletia sobre as dificuldades apresentadas. Podemos citar o caso em que foi interpelada sobre sílabas e palavras. Ela foi enfática ao responder: “estamos falando de palavras e não de sílabas. Já falamos sobre os espacinhos entre as palavras”. Nesse momento, conforme realçamos, enfocou uma propriedade riquíssima do sistema de escrita alfabética: o conceito de palavra (MORAIS, 2012). Na primeira observação da turma de segundo ano, foi possível apreender um enfoque mais voltado para ortografia, porém, a professora explorou a escrita alfabética por meio do enfoque dado às sílabas complexas. Uma das questões que consideramos problemáticas no trecho da aula que explicitamos. A seguir, foi o momento em que o estudante deu exemplos

de palavras e a professora não aceitou, enfatizando que, somente em outra aula, enfocaria essa unidade linguística. Ou seja, naquele momento só caberia enfatizar as sílabas com **br**, **dr** etc. Esse encaminhamento é típico de quem adota um método tradicional, cujo processo é marcado, sobretudo, por um engessamento das práticas, sendo responsável por uma cadeia de pré-requisitos. Embora tenhamos observado esse momento, queremos realçar a interatividade, a participação efetiva dos estudantes, o que revela, para nós, um engajamento, uma relação menos verticalizada entre professora-grupo classe. Vejamos como procedeu a mestra na primeira observação acompanhada:

P: Pessoal, vamos iniciar então com português. Vamos finalizar aquela unidade sobre poema, né? Nós ainda não falamos sobre o LH.

P: Gente, está faltando uma coisa da nossa rotina, não está não?

A: Simmmmmmmmmmmmmmm...

P: O que, então?

Todos: Encontro consonantal.

P: Isso mesmo, encontro con-so-nan-tal.

P: Quais são os de hoje?

A: Com R.

P: Com ERREEEEEEEE [...].

P: Miguel, me ajude aqui. Carlos, você também. Qual a diferença do encontro consonantal para o dígrafo? Vamos ver quem lembra. Quem sabe me dizer?

A: Por causa que tem o Z, o P e o R.

P: Sim, mas não é só pela letra. Quem é que sabe?

A: É por causa que fica um som diferente.

P: Sim, fica um som diferente. É verdade, Daniel.

P: E esses dígrafos, o que eu falei para vocês sobre os dígrafos, quem lembra?

P: Ninguém vai lembrar das duas letras? Fala Ester. Fala Mariana.

A: Nem uma palavra começa com RR e SS

P: É verdade Mariana, nenhuma palavra começa com **RR**, com **SS**. É verdade.

A: Nem com cedilha.

P: Nem com cedilha, bem lembrado, Calebe, mas nós estudamos que os sonzinhos dessas letras aqui, a gente chama dígrafo por isso, porque junta duas letras pra formar.

Vamos ver quem lembra?

A: Um som

P: Um som apenas, a gente não escuta o som das duas letras, só escuta o som de uma, como se fosse um único som. No encontro consonantal não, a gente escuta o som do b, escuta o som do r, escuta o som do c, escuta o som do r. A gente percebe as duas letras.

A: Braaaaaa...

P: Isso mesmo Daniel, muito bem.

P: Vocês sabem fazer todos os sonzinhos com R?

A: Simmmmmmmmmmmmm...

P: Então vamos lá, para ver se vocês sabem mesmo.

A: Bra-bre-bri-bro-bru-brão.

P: Muito bom.

A: Bruna, bruxa...

P: Isso, amanhã a gente vê as palavras, hoje, ainda não.

A: Cra-cre-cri-cro-cru-crão.

P: Muito bom. Esse é um dos mais difíceis, né?

A: Dra-dre-dri-dro-dru-drão.

P: Vamos juntos.

A: Fra-fre-fri-fro-fru-frão.

P: Mais um.

A: Tra-tre-tri-tro-tru-trão.

P: Parece um passarinho, oh, pombinha, vamos.

A: Pra-pre-pri-pro-pru-prão

P: Trrrrrrraaaaaaaa, vamos.

A: Tra-tre-tro-tru-trão.

P: Vamos.

A: Vra-vre-vri-vro-vru-vrão. [...].

P: Então vamos para o livro.

P: Vou escrever as palavras no quadro. Enquanto isso, por favor, vão lendo silenciosamente, já não aguento tanta conversa, falei si-len-ci-o-sa-men-te. HOMEM – HARPA- HIENA

P: Pronto, escrevi. Agora vejam as imagens e leiam as palavras.

Turma: HOMEM, HARPA, HIENA

P: Nossa, vocês não esperaram nem eu dar o comando, apressadinhos.

A: Muito fácil [...]. (1ª observação, 2º ano, 29/04/2019)

Após esse momento, a professora continuou com as intervenções, sugerindo alguns encaminhamentos de exploração dos pedaços das palavras trabalhadas. Já em relação ao trecho anterior, além do que já sublinhamos, ficou evidente uma diferenciação que a profissional quis explorar acerca de encontro consonantal e dígrafo. Houve uma interação contínua e os estudantes culminaram com a leitura das palavras escritas no quadro. Não chegaram a fazer, nesse estágio da aula, uma reflexão acerca das irregularidades da norma ortográfica. Foram muito interessantes as hipóteses acionadas pelos estudantes mediante o comando da professora. Não se intimidaram em se expressar. Por exemplo, no momento em que disseram que, na nossa língua, não há palavras iniciadas por cedilha, nem por dois *s* e dois *r*. isso demonstra algum trabalho que vinha sendo desenvolvido no âmbito da ortografia (MORAIS, 1998).

Ao conduzir a interação sobre os encaminhamentos didáticos do dia, a mestra iniciou um diálogo com os discentes sobre o tema que seria trabalhado. A turma tinha um processo interativo muito aguçado, logo lembraram à professora que iriam trabalhar encontro consonantal. Ao serem perguntados qual seria, responderam que seria a letra *R*.

No intuito de resgatar diálogos anteriores, a mestra questionou sobre a diferença entre encontro consonantal e dígrafo. Começou, juntamente com os discentes, uma seção de

explicitação de sílabas complexas: **BR – CR – DR – FR – GR – PR – TR – VR**. Ficou claro, durante a aula, que todos os dias fazia uma seção em que os discentes liam ostensivamente todo o alfabeto, os encontros consonantais e os dígrafos, isso intentando já um trabalho para além da base alfabética de escrita. Entretanto, como foi a primeira aula observada, não temos condições de afirmar que se tratava de algo sistemático em sua prática. Para nós, já é revelador que a turma prosseguia para além do sistema alfabético de escrita. Após a atividade da reflexão sobre a normatividade da língua (MORAIS, 2012), foi retomada a seção do poema: **Sopa de letrinhas**. Esse texto foi explorado em aulas anteriores. Como se tratava da primeira observação, a turma estava desenvolvendo a parte oral e escrita, abordando a compreensão das sílabas convencionais de cada palavra estudada. Por exemplo, nomes iniciados com a letra **H**, sinalizando que essa letra no início de palavras não tinha som.

A todo instante, a professora ia fazendo com que as crianças refletissem sobre a quantidade de letras, de sílabas e posição dessas unidades nas palavras (inicial, mediana e final). Dispensou uma seção para leitura de sentenças e formação de novas frases embasadas em palavras retiradas do poema. Nessa atividade, as crianças se mostraram bastante participativas, apropriando-se de novos contextos e demonstrando desenvoltura. Sublinhamos o quão importante é seguir com o ensino das unidades menores que o texto, se valendo, inclusive, de gêneros textuais que se prestem a esse trabalho. Entretanto, é crucial, conforme sublinham Moraes (2012) e Soares (2017), que essa prática seja priorizada com o letramento, ou seja, explorando as especificidades, características de cada texto, oportunizando momentos variados de leitura, compreensão e produção textuais.

Percebemos que a tessitura das atividades obedecia a uma ordem diacrônica, com metas e objetivos planejados, buscando alcançar modalidades específicas para a compreensão. Isso, em nosso entendimento, está alinhado com o que prevê os cadernos do PNAIC, que, conforme já realçamos, elenca, numa cadeia progressiva para o ciclo da alfabetização, todos os eixos de ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2012).

É oportuno ressaltar, ainda, o uso do livro didático. Um material que conta com um alto investimento e que vem sendo aperfeiçoado em seus múltiplos aspectos, inclusive o da didatização dos eixos de ensino de língua. Ao usar o livro didático, a professora utilizou metodologias adequadas, correlacionando o processo de alfabetização e letramento, como foi o caso dela ter conjugado o tratamento que deu ao poema, à sistematização do sistema de escrita alfabética e à ortografia, corroborando com o defendido por Moraes (2012) e Soares (2017).

Verificamos, em diversos momentos, que a professora priorizou as práticas de leitura e a produção de novas palavras feitas pelo próprio aluno, sempre em situações que aguçavam a curiosidade, dando um tratamento especial às dimensões sonoras e gráficas (MORAIS, 2019). Esse dado revela a variação de atividades presentes no Quadro 2. É interessante pontuar que, embora ele demonstre especificidades entre as turmas, no quesito escrita, houve aproximações entre os três anos.

Finalizando essa seção com a turma de terceiro ano, ficou evidente, no trecho da aula que segue, uma articulação entre os eixos do letramento e da alfabetização, conforme defende Moraes (2012). Em alguns momentos, notamos uma aproximação com as intervenções realizadas pela docente do segundo ano, a exemplo da ortografia. Porém, foi mais adiante na explicitação das irregularidades da norma (MORAIS, 1998). Vejamos como procedeu:

P3: Era uma vez três porquinhos felizes. O primeiro porquinho tocava flauta, o segundo porquinho tocava violino e o terceiro porquinho tocava piano [...]. Meus queridos filhinhos, vocês já têm idade o bastante e já são grandinhos o suficiente para viverem sozinhos. [...]. Os dois porquinhos entenderam a lição que o irmão ensinou, e decidiram não terem mais preguiça.

P3: Eu li a história, mas acho que não entenderam. Conversaram muito. João e Manoela, por favor, posso falar?

A1: Continue professora, eles não vão parar mesmo, esses só conversam!

P3: Eles têm que entender que tem outros alunos na sala e tem que respeitar.

A2: Ah, é a tia que manda aqui.

P3: Pare e vamos continuar.

A3: Tia, Kaio tá com a mão no ouvido. Esses meninos não param. Daqui a pouco ele vai chorar...

P3: Pois é, já falei várias vezes para vocês que o coleguinha não pode ouvir barulho, porque ele fica muito irritado. Silêncio!

Turma: Continuou com barulho.

P3: Vocês perceberam o tanto de tempo que já perdemos? Vamos voltar para a história turma.

P3: Quem entendeu a história?

Turma: Eu, eu, eu, eu, eu...

P3: Que bom! Fico feliz com isso! E qual o título da história?

Turma: Os três porquinhos.

P3: Muito bem turma, olhem para o quadro vamos trabalhar...

PORQUINHO

P3: Turma, vamos lá. Quantas letras têm a palavra PORQUINHO?

Turma: Nove, tia.

P3: Eu não ouvi, quantas?

Turma: noveeeeeeeee...

P3: Muito bem. Estão de parabéns!

P3: E quantas sílabas têm a palavra: PORQUINHO?

Turma: Todos bateram palmas e contaram: POR-QUI-NHO.

Turma: Três.

P3: Essa minha turma é show!

P3: Começa com que sílaba? E termina com que sílaba?

Turma: Começa com POR e termina com NHO.

P3: NH é um?

A4: Consoante.

A5: Consoante.

A6: Dígrafo.

P3: Alguém falou dígrafo. Muito bem, NH é dígrafo.

P3: Agora vamos realizar duas tarefas sobre os três porquinhos. Todos animados?

Turma: Sim.

P3: Vamos agora fazer outra atividade. Nessa vocês vão identificar cada desenho e nomear, ou seja, colocar o nominho da gravura dentro de cada quadrinho letra por letra. Quem tiver dúvida, eu vou ajudar, mas vocês têm que tentar fazer sozinhos. Não é pra colar do coleguinha. Já falei que quem não tenta, não aprende.

A4: Tia, **cimento** é com S ou C?

P3: Vamos lá turma. A palavra **cimento** escreve com S ou C.

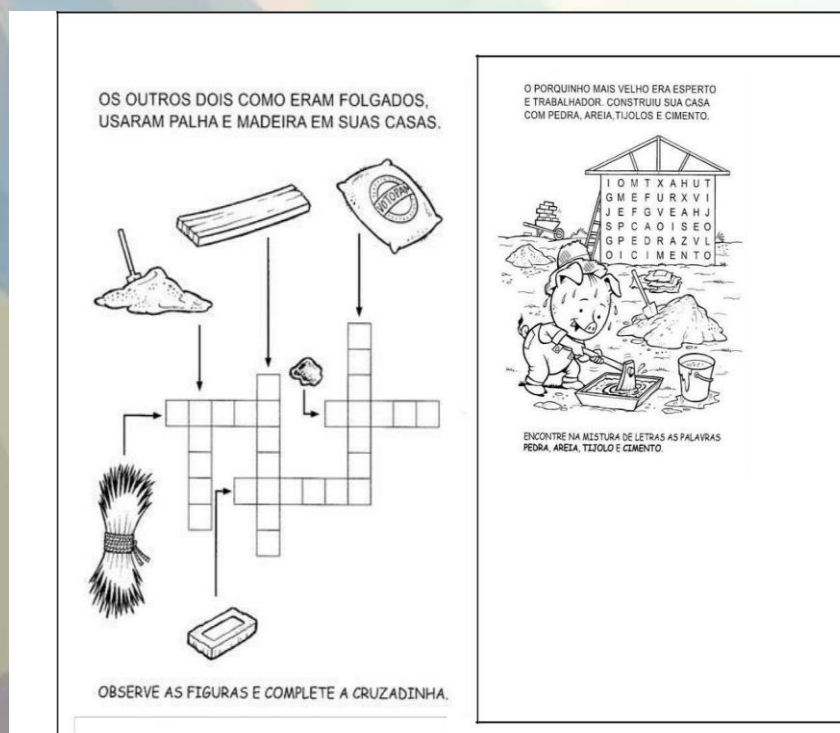
Turma: C, C,C,S,C,S,C,C, (todos falando ao mesmo tempo).

P3: Existem palavras que precisamos é decorar mesmo, **cimento**, por exemplo, tem som de **siiii**... por isso que vocês confundem, mas é escrito com C. Não esqueçam, não tem uma regra. É só memorizar mesmo.

P3: Vamos então para as atividades. (1ª observação, 3º ano, 14/04/2019).

Explicitamos, a seguir, a atividade xerocopiada dos **Três Porquinhos** que foi utilizada na primeira aula do 3º ano, ocasião em que a professora deu sequência ao ensino do sistema alfabético da escrita.

FIGURA 1 – Atividade: Os Três Porquinhos



Fonte: [Atividade do 3º ano C Escola A]

Conforme destacamos anteriormente, nesse extrato de aula ficou clara a articulação que a professora tentou estabelecer entre o letramento e a alfabetização. Chamamos a atenção, entretanto, para o fato de ela ter lido o texto, não oportunizando, por exemplo, uma leitura coletiva e/ou individual precedida pela leitura silenciosa. Entretanto, estamos no início da produção de nossos dados. No segundo semestre de 2019, daremos prosseguimento às observações, o que favorecerá apreender o que é ou não sistemático nas práticas. Quanto à articulação desses encaminhamentos com a proposição dos cadernos do PNAIC, realçamos que, no trato com os eixos do ensino de língua portuguesa, conseguimos vincular as escolhas da mestra com o que é proposto na formação. Já no que tange à leitura silenciosa, um distanciamento. Isso nos revela o quanto o chão da sala de aula é multifacetado.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o quanto a dispersão da turma não favoreceu, não potencializou um trabalho com compreensão textual. A mestra

ainda iniciou pelo título da história (pergunta explícita), mas logo seguiu com o registro no quadro, já que precisava, em nosso entendimento, controlar a turma. Talvez o não protagonismo dos estudantes estivesse interferindo nessa não inserção nas atividades. Ela chegou a reconhecer que, durante a leitura, eles conversavam muito, mas não redirecionou o comando por essa razão. Essa postura contraria uma concepção ancorada na interação contínua entre a professora, os estudantes e o objeto de conhecimento. Sem essa articulação, o processo didático não atinge resultados significativos, em nosso entendimento.

Ao explorar algumas propriedades da escrita, conseguiu maior participação dos estudantes (partição oral de palavra em sílaba, contagem de letras na palavra, por exemplo). Sublinhamos, ainda, a importância das atividades subsequentes: caça palavras e cruzadinha, o que pode favorecer maior inserção por parte dos estudantes. Entretanto, no terceiro ano, algumas dessas propriedades, conforme cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012), bem como a literatura e documentos de base legal, já poderiam ter sido consolidadas nos anos anteriores. Além do trabalho com letramento, Moraes (2012) acentua que o terceiro ano, oficialmente, é destinado a consolidar as relações grafo fônicas e avançar no ensino da ortografia.

Conforme sublinhamos, a professora reiniciou a aula realizando a compreensão textual, porém priorizando questões de fácil localização. Não enfocou aspectos inferenciais que, em nossa compreensão, teriam assegurado a participação e trazido à tona a imaginação das crianças.

Ao trabalhar a palavra **porquinho**, a professora fez exploração da palavra, incentivou a descoberta de outras e trabalhou algumas propriedades do sistema de escrita alfabética. Dispensou bom tempo da aula para formar palavras, especificando os grafemas, comparação de palavras quanto ao número de letras e o posicionamento (inicial medial ou final). Ficou notório que ela deu ênfase ao tratamento do erro em sala de aula e lançava mão, a todo momento, do cuidado com as especificidades do processo de alfabetização aliado à perspectiva do letramento.

Chamou-nos a atenção, ainda nos reportando aos dados do Quadro 2, a não exploração de rimas e aliterações. Sobretudo com gêneros textuais que permitem esse trabalho, a exemplo do poema, teria favorecido, em nosso entendimento, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um avanço na apropriação da escrita alfabética.

Acenamos, nesse momento que precede nossas considerações finais, para a importância de programas de formação do professor alfabetizador como o PNAIC que, de forma ousada, propunha pressupostos teórico-metodológicos do campo da alfabetização, objetivando, em nossa compreensão, contribuir com a redução do *apartheid* educacional (MORAIS, 2012) visível em nosso país. A seguir, sintetizamos algumas considerações do estudo, considerando o que nos é permitido dentro dos limites de um artigo.

Algumas considerações

Objetivamos analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa enquanto programa de formação continuada, bem como suas proposições didáticas, na área de língua portuguesa, sendo operacionalizadas por três professoras atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi possível visualizar que a variação no tratamento didático do sistema de escrita alfabética indica essa proposição do programa, já que as mestras estavam diversificando a exploração das várias propriedades da escrita. Entretanto, percebemos pouca mudança do que vimos, até então, no ensino de língua portuguesa, entre as turmas de segundo e terceiro anos, nos demandando uma análise mais minuciosa da existência (ou não) de uma progressão do ensino, conforme defendido pela proposta do PNAIC.

Por fim, ponderamos que as professoras investigadas vinham compreendendo a importância de se alfabetizar explorando as propriedades do sistema notacional, embora, em seus discursos, tenham explicitado, de forma marcante, a alfabetização como processo de codificar e decodificar. Também verificamos, em seus relatos, a importância de alfabetizar

letrando, considerando esses eixos com singulares, porém interdependentes. Explicitaram a necessidade de reservar momentos específicos para sistematizar o sistema notacional de escrita, mesmo trazendo algumas nomenclaturas que não denotassem um contexto contemporâneo de alfabetizar. Daí a importância de acompanhar a prática, considerando que, por vezes, o discurso ancorado em expressões técnicas, não revelam, em absoluto, as escolhas didáticas e pedagógicas acionadas na sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação Professores Alfabetizadores – Documento de Apresentação**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação Professores Alfabetizadores – Módulo I**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: Orientações Gerais**- Objetivos Diretrizes Funcionamento. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade nos ciclos de Alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. Buneos Aires. Aique Grupo Editor, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1º Edição. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

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

MORAIS. **Ortografia - Ensinar e Aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres. **A Formação do Professor Alfabetizador: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia. 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

Recebido em: 02.11.2019

Aceito em: 15.12.2019