

Laiana Abdala Martins

**CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE PROGRAMAS
FEDERAIS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de
Pós-graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Mestre em
Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Abdala Martins, Laiana

Continuidade da formação na formação continuada :
um estudo sobre programas federais no campo da
alfabetização / Laiana Abdala Martins ; orientador,
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, 2017.

148 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Formação continuada. 3. Pró
Letramento Alfabetização e Linguagem. 4. Pacto
Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. I.
Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Linguística. III. Título.

Laiana Abdala Martins

**CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE PROGRAMAS
FEDERAIS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de **Mestre em Linguística**, área de concentração Linguística Aplicada, e **aprovada** em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de junho de 2017.

Marco Antonio Martins

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (Orientadora)
PPGLg-UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Telma Ferraz Leal
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof^ª. Dra^ª. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof^ª. Dr^ª. Eloara Tomazoni
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

A meus pais, Beto e Nadja, minha irmã,
Laís, e meus avós, Alcides, Maria, Nagip e
Olina.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao Universo, à Mãe Natureza e aos Mestres Espirituais.

Aos meus pais, Beto e Nadja, pelo amor e apoio incondicionais, por sempre acreditarem em mim, estando ao meu lado em todos os momentos.

A minha irmã, Laís, pelo amor, pela cumplicidade, pelo carinho, pelo apoio, enfim, por sempre me fazer acreditar em mim mesma.

Aos queridos amigos que cultivei ao longo da vida, àqueles que fazem parte do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA), por todos os *encontros*.

À Lucilene, um anjo que a vida me trouxe, por compartilhar um pouco de toda sua luz comigo.

Às professoras constituintes da banca, Dra. Telma Ferraz Leal, Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, Dra. Eloara Tomazoni e Dra. Rosângela Pedralli, como suplente, por terem aceitado ler este texto e enriquecê-lo com suas contribuições.

E, finalmente, à minha orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, fonte de conhecimento, inteligência sem igual, por ter acreditado em mim, pela paciência, pelo carinho, pelos conflitos, pelos *encontros* que continuam me movendo.

A gente principia as coisas,
no não saber por quê,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.

O mais importante e bonito do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.

Afinam ou desafinam. Verdade maior.

Viver é muito perigoso; e não é não.

Nem sei explicar estas coisas.

Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.
(Guimarães Rosa)

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a formação continuada de professores na educação em linguagem, em se tratando dos Anos Iniciais, com enfoque na *alfabetização*, delimitando-se aos Programas Federais Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Assim, considerando a ordem de implementação desses dois Programas, o objetivo deste estudo foi relacionar o PNAIC – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o PL considerada a consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo norteou-se pela seguinte questão geral de pesquisa: **Assumindo a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se relaciona – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** Para esse propósito, o estudo apresenta em seu aporte teórico, fundamentos presentes nos documentos desses Programas, sendo eles: estudos que contemplam o *sistema de escrita alfabética* (LEMLE, 2003 [1989]; SCLiar-CABRAL, 2003); estudos acerca da *consciência fonológica/fonêmica* (desde LIBERMANN, 1973 e seus seguidores); a perspectiva dos estudos sobre a *psicogênese da aprendizagem* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]); abordagens acerca da *interação social* de base histórico-cultural, a partir de Volóshinov (2014 [1929]), englobando o pensamento vigotskiano e o Círculo de Bakhtin; e, finalmente, os estudos do *letramento*, também com enfoque na *interação social* (STREET, 1984, 2000, 2003; HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 2010 [1994]; BARTON; HAMILTON; 2003 [1998]; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). A análise desses documentos aponta para dois grandes movimentos, cada qual se desdobrando em mais dois. O primeiro – Movimento A –, o qual se nomeia *enfoque cognitivo-sistêmico* por se compreender que nele se estabelece uma conjugação do *subjetivismo* com o *objetivismo* e que ele se desdobra em: Movimento A1, sob o *enfoque processual-sistêmico*, em que o *sistema de escrita alfabética* é levado a termo sob a ótica do processamento cognitivo, e Movimento A2, sob o *enfoque psicogenético-*

sistêmico, cuja tônica está na *psicogênese* da apropriação do *sistema*. O segundo – Movimento B –, nomeado *ênfoque na interação social*, por se compreender que o foco da *língua* está na sua dimensão social, desdobra-se em: Movimento B1, em que a *cultura* é concebida como *produto da atividade humana essencial* e que se nomeia como *base histórico-cultural*, e Movimento B2, em que a *cultura* é tida na vinculação com *identidades culturais*, no qual se referenciam os *estudos do letramento*. Os resultados desta pesquisa apontam para duas questões fundantes: (i) consolidação dos avanços na valoração da apropriação do *sistema de escrita alfabética* no âmbito dos *usos sociais da escrita*; e (ii) desafios da integração – para além da articulação apenas – dos fundamentos dessa valoração ao longo desses mesmos Programas de Formação, de modo a que os docentes em processo de qualificação possam efetivamente reconhecer um percurso metodológico coerentemente ancorado em bases teóricas de filiação filosófico-epistemológica de fato convergentes.

Palavras-chave: Formação continuada. Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

ABSTRACT

The present research has as its theme the continuous formation of teachers in language education in the early years, focusing on *alphabetization*, delimiting the Federal Programs Pro-Letramento Alfabetização em Linguagem/PL and Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Then, considering the order of implementation of these two Programs, the purpose of this study was to relate PNAIC – from the philosophical-epistemological and theoretical points of view – to PL considered the consolidation of this continuous formation course in the case of teachers of the three Initial years of Elementary School. This study was guided by the following general research question: **Assuming the understanding that Continuous Education Programs in the field of education are delineated in the search for assuring teachers a course of study that contributes to qualify their teaching performance, how Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC is related – from the philosophical-epistemological and theoretical points of view – with Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL in the consolidation of this course of continuing education in the teachers of the three Initial Years Of Elementary School?** For this purpose the study presents in its theoretical base studies present in the documents of these Programs, being: studies that contemplate the *alphabetical writing system* (LEMLE, 2003 [1989]; SCLiar-CABRAL, 2003); studies on *phonological/phonemic awareness* (since LIBERMANN, 1973 and her followers); the perspective of the studies on the *psychogenesis of learning* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]); approaches on *historical-cultural social interaction*, starting from Voloshinov (2014 [1929]), encompassing the Vygotskian thought and the Bakhtin Circle; and finally, the studies of literacy, also with a focus on *social interaction* (STREET, 1984, 2000, 2003; HEATH, 2001 [1982]; BARTON, 2010 [1994]; BARTON, HAMILTON, 2003; [1998]; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). The analysis of these documents points to two huge movements each of them unfolding in two more. The first – Movement A –, which is called a *cognitive-systemic approach* because it is understood that it establishes a conjugation of *subjectivism* with *objectivism* and that it unfolds in: Movement A1, under the *procedural-systemic approach* in which the *system of alphabetic writing* is carried out under the perspective of cognitive processing and Movement A2 under the *psychogenetic-systemic approach* whose tonic is in the psychogenesis of the

appropriation of the system. The second – movement B –, named *focus on social interaction* because it is understood that the focus of the *language* lies in its social dimension unfolds in: Movement B1, in which *culture* is conceived as a *product of essential human activity* and which it is named as a *historical-cultural basis*, and Movement B2, in which *culture* is linked to *cultural identities*, in which *literacy studies* are referenced. The results of this research point to two fundamental questions: (i) consolidation of advances in the valuation of the appropriation of the *alphabetical writing system* within the scope of *social uses of writing*; and (ii) the challenges of integrating - in addition to articulation only - the fundamentals of this valuation in the course of these same Formation Programs, so that the teachers in the process of qualification can effectively recognize a methodological course coherently anchored in theoretical bases of philosophical-epistemological affiliation in fact convergent.

Keywords: Continuous Formation. Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto do Fascículo 1.	67
Figura 2 – Excerto do Fascículo 1.	67
Figura 3 – Excerto do Fascículo 1.	69
Figura 4 – Excerto do Fascículo 1.	69
Figura 5 – Excerto do Fascículo 1.	70
Figura 6 – Excerto do Fascículo 1.	71
Figura 7 – Excerto do Fascículo 1.	72
Figura 8 – Excerto do Fascículo 1.	72
Figura 9 – Excerto do Fascículo 1.	73
Figura 10 – Excerto do Fascículo 1.	75
Figura 11 – Excerto do Fascículo 1.	76
Figura 12 – Excerto do Fascículo 1.	77
Figura 13 – Excerto do Fascículo 1.	78
Figura 14 – Excerto do Fascículo 1.	80
Figura 15 – Excerto do Fascículo 4.	81
Figura 16 – Excerto do Fascículo 4.	82
Figura 17 – Excerto do Fascículo 4.	82
Figura 18 – Excerto do Fascículo 1.	84
Figura 19 – Excerto do Fascículo 1.	85
Figura 20 – Excerto do Fascículo 7.	87
Figura 21 – Excerto do Fascículo 7.	87
Figura 22 – Excerto do Fascículo 7.	88
Figura 23 – Excerto do Fascículo 7.	89
Figura 24 – Excerto do Fascículo Complementar.	90
Figura 25 – Excerto do Fascículo Complementar.	90
Figura 26 – Excerto do Fascículo Complementar.	91
Figura 27 – Excerto do Fascículo Complementar.	91
Figura 28 – Excerto do Fascículo Complementar.	92
Figura 29 – Excerto do Fascículo Complementar.	93
Figura 30 – Excerto da Unidade 1.	98
Figura 31 – Excerto da Unidade 3.	99
Figura 32 – Excerto da Unidade 3.	99
Figura 33 – Excerto da Unidade 1.	100
Figura 34 – Excerto da Unidade 1.	101
Figura 35 – Excerto da Unidade 1.	102
Figura 36 – Excerto da Unidade 1.	103
Figura 37 – Excerto da Unidade 5.	104
Figura 38 – Excerto da Unidade 5.	105
Figura 39 – Excerto da Unidade 2.	106
Figura 40 – Excerto da Unidade 6.	107
Figura 41 – Excerto da Unidade 5.	108
Figura 42 – Excerto da Unidade 1.	109

Figura 43 – Excerto da Unidade 2.....	110
Figura 44 – Excerto da Unidade 1.....	111
Figura 45 – Excerto da Unidade 3.....	112
Figura 46 – Excerto da Unidade 2.....	113
Figura 47 – Excerto da Unidade 2.....	114
Figura 48 – Excerto da Unidade 2.....	115
Figura 49 – Excerto da Unidade 2.....	116
Figura 50 – Excerto da Unidade 2.....	117
Figura 51 – Excerto da Unidade 2.....	117
Figura 52 – Excerto da Unidade 5.....	118
Figura 53 – Excerto da Unidade 2.....	119
Figura 54 – Excerto da Unidade 2.....	120
Figura 55 – Excerto da Unidade 2.....	121
Figura 56 – Excerto da Unidade 3.....	122
Figura 57 – Excerto da Unidade 2.....	123
Figura 58 – Excerto da Unidade 2.....	124
Figura 59 – Excerto da Unidade 3.....	124
Figura 60 – Excerto da Unidade 7.....	125
Figura 61 – Excerto da Unidade 3.....	126
Figura 62 – Excerto da Unidade 1.....	127
Figura 63 – Excerto da Unidade 3.....	128
Figura 64 – Excerto da Unidade 2.....	129
Figura 65 – Excerto da Unidade 3.....	130
Figura 66 – Excerto da Unidade 3.....	130
Figura 67 – Excerto da Unidade 2.....	132
Figura 68 – Excerto da Unidade 5.....	133
Figura 69 – Excerto da Unidade 5.....	133
Figura 70 – Excerto da Unidade 5.....	134

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....	19
1.1	O OBJETO DE PESQUISA	19
1.2	O PERCURSO METODOLÓGICO	23
2	BASES FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DIFERENTES ABORDAGENS	29
2.1	ARTICULAÇÃO ENTRE O <i>SUBJETIVISMO</i> E O <i>OBJETIVISMO</i> : CONVERGÊNCIA <i>COGNITIVISTA-SISTÊMICA</i>	31
2.1.1	O enfoque processual-sistêmico: um registro pontual	32
2.1.2	O enfoque psicogenético-sistêmico: uma breve retomada de abordagem amplamente conhecida	38
2.2	A <i>LÍNGUA</i> COMO <i>INTERAÇÃO SOCIAL</i> : ÂNCORAS NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM, NA PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E NA ANTROPOLOGIA DA LINGUAGEM	42
2.2.1	A cultura como produto da atividade humana essencial: base histórico-cultural.....	42
2.2.2	Os estudos do letramento: a cultura na vinculação com identidades culturais	54
3	FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS DOS PROGRAMAS: O PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM	63
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO CAPÍTULO	63
3.2	O PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ABORDAGENS <i>COGNITIVO-SISTÊMICAS</i> E ABORDAGENS COM BASE NA <i>INTERAÇÃO SOCIAL</i>	66
3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	93
4	FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS DOS PROGRAMAS: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	95
4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO CAPÍTULO	96
4.2	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ABORDAGENS <i>COGNITIVO-SISTÊMICAS</i> E ABORDAGENS COM BASE NA <i>INTERAÇÃO SOCIAL</i>	96
4.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO.....	134

CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICE A.....	146

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

Um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia, conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado, lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou —. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas. Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano)

Neste capítulo introdutório é nosso propósito precisar o objeto desta pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos dos quais nos valem. Assim, dividiremos este capítulo em duas seções: na primeira, apresentaremos o tema de pesquisa e a sua delimitação, a problematização desse objeto, e, na sequência, argumentaremos em favor da relevância desta pesquisa; já na segunda seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos que nortearam este estudo.

1.1 O OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa está inserida no universo temático da *educação em língua materna*¹ com foco na *alfabetização*, tendo como tema a formação continuada de professores na educação em linguagem, em se tratando dos Anos Iniciais, com enfoque na *alfabetização*, delimitando-se aos Programas Federais Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC.

¹ Ao longo deste estudo, os conceitos serão italizados, porque os compreendemos como tomadas metalinguísticas.

Compreendendo que a educação é um bem comum de direito a todas as pessoas, imprescindível para a promoção da cidadania e para uma crítica inserção social, tendendo a apresentar impacto nas condições gerais de vida da população (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), programas de formação continuada para professores são propostos a fim de responderem a esse desafio que se coloca na sociedade, os quais têm tido origem no Governo Federal, por meio do Ministério da Educação.

A elevação dos níveis de escolaridade da população e a igualdade no acesso à escola vêm sendo historicamente tomadas como prioridades nas políticas públicas educacionais, embora ainda estejamos bastante distantes de avanços efetivos nesse campo, como mostram inúmeros estudos, dentre os quais, em nosso Grupo de Pesquisa – Cultura Escrita e Escolarização –, Pedralli (2014), Irigoite (2011), Euzébio (2011) e Pereira (2015).

Os dados obtidos por meio do Indicador de Alfabetismo Funcional² – INAF (2011) – sugerem melhorias nos níveis de alfabetismo da população brasileira, principalmente naqueles mais iniciais, ao mesmo tempo em que não parece haver progressos no alcance dos níveis mais altos. No que diz respeito à evolução do indicador de alfabetismo da população de quinze a 64 anos, por exemplo, no período de 2001-2002 a 2011, reduziu-se à metade o percentual de pessoas consideradas *analfabetas*, caindo de 12%, em 2001-2002, para 6%, no ano de 2011. O percentual de pessoas *alfabetizadas em nível rudimentar* também diminuiu, passando de 27%, no início da década, para 21%, em 2011. Por consequência, o percentual referente aos *analfabetos funcionais*, no mesmo período, diminuiu em doze pontos, de 39% para 27%. O percentual daqueles que atingiram o *nível pleno*, entretanto, permaneceu em 26%; dentro da margem de erro, dois pontos para mais ou para menos. Além disso, de 2009 para 2011, as diferenças observadas nesta última categoria parecem insignificantes. Quanto aos *níveis de alfabetismo* por escolaridade da população de quinze a 64 anos, em 2011, podemos destacar que, mesmo nos níveis mais elevados de escolaridade, o *nível de alfabetismo pleno* está longe de corresponder à totalidade, sendo somente 35% no Ensino Médio e 62% no Ensino Superior, em que se esperaria que todos já ingressassem com *alfabetismo pleno*.

Esses dados sugerem que o ganho em termos de anos de estudo, tendo em vista que mais pessoas conseguiram ficar mais tempo na escola, não corresponde, na mesma medida, a ganhos no domínio de habilidades de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. No primeiro segmento

² Relatório divulgado em 2011, referente à última década.

do Ensino Fundamental, parece haver ganhos em relação à aprendizagem, em todo o período levantado, mas, nos graus mais elevados de escolaridade, o percentual de pessoas que atingem o *nível pleno* diminuiu.

Podemos inferir, então, que, apesar dos avanços, principalmente nos níveis iniciais de *alfabetização*, tornam-se cada vez mais latentes as dificuldades para fazer com que os brasileiros alcancem patamares superiores de *alfabetismo*. O maior acesso à educação contribui para a redução do *analfabetismo funcional*, mas os dados expostos pelo INAF (2011) sugerem que é urgente a necessidade de investimento na qualidade desse sistema, que não basta somente ampliação de horas de estudo ou (re)definições de conteúdos.

Abarcando o conjunto da população, o INAF mostra que pouco adianta uma escola de excelência que atenda a uma minoria; por outro lado, a massificação dos serviços escolares não pode se dar com o abandono da noção de qualidade. Uma nova qualidade precisa ser construída, considerando as demandas de uso da leitura, escrita e matemática não só para a continuidade dos estudos, mas para a inserção, de forma eficiente e autônoma, no mundo do trabalho e do exercício da cidadania. (INAF, 2011, p. 23)

Levando em conta essa discussão, consideramos a importância que esses Programas têm ao lidarem com a continuidade³ da formação, a exemplo dos Programas aqui analisados, PL e PNAIC, levando suporte à ação pedagógica dos professores, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem, além de concorrerem para que se desenvolva a cultura da formação continuada nas escolas, desencadeando mais ações desse tipo.

Vale ressaltar, ainda, que Programas tais como o PL e o PNAIC, de iniciativa do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, buscam diminuir a distância entre a Universidade e a Escola, ampliando o alcance das discussões feitas na esfera escolar, proporcionando, àqueles

³ Estamos cientes das complexas discussões no campo da Educação sobre *continuidade da formação* versus *formação continuada*; neste estudo, porém, tomamos essa correlação sob um enfoque bastante particular: a historicização da formação em se tratando de sujeitos que participam de ambos os Programas. Assim, arriscamos nos liberarmos das denotações intrincadas que esses termos ganham no campo educacional, para tomá-los como a serviço da historicização da autorregulação da conduta dos professores em práticas pedagógicas que efetivamente criem condições para a alfabetização dos estudantes na 'idade certa', sem intercursos de continuidade.

professores que eventualmente tenham tido uma formação precária, a oportunidade de uma formação teórica articulada com uma formação na prática pedagógica, discutindo questões que lhes permitam refletir sobre sua atuação docente. Tendo presente essa contextualização, a questão geral de pesquisa que ampara este estudo assim se enuncia: **Assumindo a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se relaciona – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Essa questão geral se desdobra em duas questões-suporte, sendo elas: 1) Que bases filosófico-epistemológicas e teórica são inferíveis (i) nos documentos do PL e (ii) nos documentos do PNAIC?; e 2) Que relações é possível estabelecer entre essas bases considerando a necessária ‘continuidade da formação na formação continuada’ – título desta dissertação?. A resposta à primeira questão ocupa os dois capítulos do percurso analítico deste estudo, enquanto a resposta à segunda questão coloca-se nas Considerações Finais dele. Em estreita convergência com a questão geral de pesquisa e seus desdobramentos, este estudo organiza-se para atender ao seguinte objetivo geral: Considerando a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, buscamos relacionar o PNAIC – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse objetivo geral desmembra-se em dois objetivos específicos, quais sejam: 1) compreender as bases filosófico-epistemológicas e teóricas que ancoram os documentos do PL e os do PNAIC – manuais/cadernos básicos para a formação; 2) relacionar essas bases sob a ótica da continuidade da formação docente na formação continuada.

O interesse deste estudo pela formação continuada com foco na *alfabetização* se deu pela minha⁴ inserção no Grupo de Pesquisa Cultura

⁴ Quando entender necessário me marcar mais na autoria dos percursos focalizados neste estudo, usarei a primeira pessoa do singular.

Escrita e Escolarização que geriu o PL, em 2011, e tem membros atuando no PNAIC, como coordenadores locais e como formadores. Além disso, em nosso Grupo de Pesquisa, tivemos a realização de dissertação de mestrado (EMERICK DE MARIA, 2015) que se debruçou sobre o PL e as reverberações desse Programa nas percepções e ações de educadores dele participantes, além de seus alunos. Logo, venho convivendo com tais Programas ao longo dos últimos anos, tendo participado do PNAIC com bolsa de apoio à gestão. Esse universo, assim, tem despertado meu crescente interesse por compreender mais efetivamente o campo da *alfabetização*.

É, ainda, importante registrar que, em meu Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Letras Português (ABDALA MARTINS, 2015), realizei estudo de caso com enfoque no *alfabetismo adulto*, cujos resultados me tocaram profundamente, requerendo de mim manter-me nesse objeto de estudo no Mestrado, no caso, na convivência com a senhora participante de pesquisa de Abdala Martins (2015), tendo levado projeto à qualificação com esse mesmo objeto. Imergindo, porém, essa senhora em quadro de depressão e desistindo do estudo no decurso dele, me vi submetida à necessidade de redesenho do objeto e compreendi que aquela participante de pesquisa possivelmente tivesse tido outra historicidade se, dentre os constituintes de sua trajetória pessoal, a escolaridade pudesse ter tido um papel mais enriquecedor, o que me fez me manter nesse campo, mas, agora, no embrião dele: a *alfabetização* nos Anos Iniciais.

No âmbito do Mestrado, embora nosso objetivo inicial fosse realizar o presente estudo sobre as bases filosófico-epistemológicas e teóricas, sobre as orientações metodológicas desses programas e sobre a sua implementação, o tempo para a realização dessa configuração mais alargada não se consolidou por isso mantivemos nosso foco apenas nas bases filosófico-epistemológicas e teóricas. Projetamos, portanto, continuidade desse estudo para o doutorado, nos enfoques de orientação metodológica e implementação.

1.2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Para as finalidades desta dissertação, esta pesquisa tem natureza *qualitativa*, o que será especificado ao longo desta seção, que se ocupa da *caracterização da pesquisa*, da apresentação do *campo* de estudo, bem como das *etapas de pesquisa*, dos *instrumentos de geração de dados* e das *diretrizes de análise* desses mesmos dados. Considerado o enfoque na

abordagem documental, entendemos que a explicitação do percurso metodológico – mais abreviada em razão desse enfoque – poderia ser feita neste capítulo introdutório, de modo a assegurar ao restante do texto continuidade teórico-analítica.

Caracterizar uma pesquisa constitui um desafio em sua origem, pois compreendemos haver, no campo científico, diferentes modos de conceber o que seja *ciência*, o que tem também implicações nas *metodologias* de pesquisa, as quais dependem substancialmente de uma escolha epistemológica, visto que um método não é neutro, pois ele depende de interesses e de preceitos e envolve regras, formatos e caminhos de procedência. Fazer *ciência* é lidar, inescapavelmente, com problemas concernentes à ideia de *verdade*, o que nos leva para discussões acaloradas atuais no embate das perspectivas tidas como *metanarrativas* e aquelas vinculadas à chamada *condição pós-moderna* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). Fazer *ciência*, entendemos, é usar um *método*, a partir de uma escolha epistemológica, em defesa de uma posição de valor.

Ainda que haja regras, formatos e caminhos a percorrer, o campo científico, apesar de seu caráter normativo, é permeado de contradições e conflitos. Minayo (2014 [2004]) aponta algumas dessas controvérsias presentes nas discussões acerca do campo científico. No que concerne às abordagens sociais – e entendemos os estudos da linguagem, aqui a modalidade escrita, como abordagem eminentemente sociocultural e histórica –, as quais não operacionalizam em números e em variáveis a lógica interna de um grupo socialmente organizado, há uma interrogação acerca do que possa ser considerado ‘científico’ ou não dentro dos resultados de que esse *método* disporá⁵.

Convergindo com o que entendemos por *sujeito*, lançamos mão de uma proposta de observação e interpretação dos fenômenos linguísticos que fosse coerente com nossas escolhas teóricas. Compartilhando de compreensões de Kleiman (2001) e Mason (1996), compreendemos ser o paradigma qualitativo e interpretativo aquele que mais nos possibilita a compreensão de contextos colocados sob escopo de pesquisa e tudo o que concerne a eles; nosso foco é, pois, na *abdução* (PONZIO; CALEFATO; PERTILLI, 2007), concebendo-a como voltada para a *afirmação* de que trata L. Ponzio (2002), convergente com o ideário bakhtiniano.

⁵ Compreendemos haver uma ampla bibliografia concernente às discussões sobre o campo científico e a validade dos métodos empregados e não nos ateremos a essa discussão de escopo mais amplo, visto que foge ao foco deste capítulo.

Esta pesquisa consiste, então, em um *estudo de caso* (YIN, 2005), o que se deu pelo “[...] desejo de se compreender fenômenos sociais complexos [...]” (YIN, 2005, p. 20), em especial, a *alfabetização* dentro dos contextos dos Programas Federais de Formação Continuada. Também “[...] o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes [...]” (YIN, 2005, p. 26).

Ao afirmarmos que esta dissertação delinea-se a partir de uma abordagem *qualitativa*, estamos propondo concebê-la à luz das abordagens sociais, as quais consideram valores culturais e representações sobre a realidade de um sujeito ou de um grupo, bem como consideram as relações existentes entre esses sujeitos, esses grupos e seus processos históricos (MINAYO, 2014 [2004]). Assim, compreendemos que, em uma abordagem que considere as relações sociais, emerge

[...] a subjetividade como fundante de sentido e defende-a como constitutiva do social e inerente ao entendimento objetivo. Essa corrente de pensamento não se preocupa com os processos de quantificação, mas [em] explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional. (MINAYO, 2014 [2004], p. 24)

Assim considerando, colocamos no campo desta pesquisa, dois Programas Federais de Formação Continuada, no âmbito da educação, no que concerne aos anos escolares de *alfabetização*, sendo eles: Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, enfoque na Alfabetização e Linguagem, e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, enfoque na Linguagem.

O PL constitui-se um recentemente encerrado – ano de 2012 – Programa de Formação Continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o qual teve por objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores; incentivar reflexões e construção de conhecimentos de modo que possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; criar a prática da formação continuada, bem como ações que a possibilitassem em parceria com Universidades, Secretarias de Educação e Escolas da Rede Pública (BRASIL, 2012).

O PL organizou, de forma integrada, por meio da Secretaria de Educação Básica, as Universidades Formadoras e as Redes Públicas de

Ensino, com os seguintes participantes: Coordenador Geral do Programa – função ocupada por professores universitários; Formador – funções ocupadas por professores universitários e pós-graduandos em Educação e Linguística; Coordenador Administrativo do Programa; Orientador de Estudos – funções ocupadas por professores graduados em Pedagogia ou Letras; e Professor Cursista – professores de redes públicas de ensino, atuando nos cinco primeiros anos da escolarização básica. O Programa teve seis etapas pré-estabelecidas, sendo elas: Apresentação do Programa; Seleção dos Orientadores de Estudos; Adesão; Formação dos Orientadores de Estudo; Formação dos Cursistas; e Revezamento da formação dos cursistas – em um primeiro ano de trabalho, a formação dava-se em uma das áreas, ou Linguagem ou Matemática, para, no segundo ano, dar-se o revezamento entre essas mesmas áreas. Cabe ressaltar que, para as atividades dos orientadores de estudos, junto aos cursistas, foram previstas quatro horas semanais, com o total de 21 encontros, ou oito horas semanais, integralizando dez encontros mais um encontro de quatro horas (BRASIL, 2012; EMERICK DE MARIA, 2015).

O PNAIC – em tese⁶, ainda em vigor no momento de fechamento deste estudo – constitui-se como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, pelos estados e municípios, a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esse Programa compreende que, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter (i) a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; (ii) o domínio das correspondências grafofônicas, ainda que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; (iii) a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar, ainda, que a organização desse Programa é a mesma do PL, em caráter ‘de cascata’. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: a formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; as avaliações sistemáticas; a gestão, mobilização e controle social. No que concerne à gestão do Pacto, ela se dá em quatro instâncias: há um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada

⁶ Mudanças político-econômicas pelas quais vem passando o país desde 2015 têm colocado em suspenso Programas Federais, inviabilizando, no momento, assertivas sobre sua continuidade.

estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. O Programa conta, ainda, com um sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto (BRASIL, 2012).

Vamos nos ater, na análise dos dados, aos documentos desses programas – o Manual, no caso do PL, e os Cadernos de Formação, no caso do PNAIC –, por compreendermos que se apresentam aí as bases filosófico-epistemológicas e teóricas de ambos os Programas em foco, o que requereu de nós enfoque na *pesquisa documental*. Vale ressaltar que a *pesquisa documental* se constituiu ferramenta importante nesta dissertação, porque é na compreensão dos documentos que está a grande matriz geradora dos Programas objeto de estudo. Ativemo-nos, pois, aos chamados *documentos secundários* (YIN, 2005), porque já amplamente dados ao conhecimento público e em franca circulação nacional tanto na versão impressa como na versão *online*.

A *análise documental*, tal qual afirma Yin (2005), é relevante para os estudos de caso, pois apresenta informações fundamentais sobre o objeto de pesquisa. Compreendemos, além disso, que a pesquisa documental faculta ao pesquisador ter contato com o que já se produziu e registrou acerca do objeto em estudo, permitindo um aprofundamento teórico, o que não seria possível por meio de outros instrumentos de pesquisa. Assim, empreendemos um percurso intenso de estudo dos manuais/cadernos-base de ambos os Programas, fazendo-o em três momentos distintos: (i) uma leitura inicial de mapeamento das informações; (ii) uma leitura de identificação do que entendíamos serem fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos desses documentos; e, finalmente, (iii) uma leitura de depreensão de excertos, tomados sempre sob forma de Figura – e não de citação –, que pudessem ser ilustrativos dos resultados das duas leituras anteriores.

Isso exigiu, como reiteraremos à frente, que fizéssemos escolhas no amplo espectro documental – sobretudo do PNAIC, com 24 Cadernos –, as quais foram norteadas pelas diretrizes que estabelecemos para o percurso analítico, tendo como critério central tratarem-se de Cadernos com enfoque específico na educação em linguagem. Logo, entendemos ter dado conta, no amplo espectro documental do PNAIC, de todos os Cadernos caracterizados por esse enfoque. Aqui, é importante ainda

marcar que, diferentemente do que fazemos em nosso Grupo de Pesquisa, no qual nos valemos de um Diagrama Integrado de base histórico-cultural para análises (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2016), realizamos um procedimento muito singular a este estudo: as diretrizes emergiram da segunda etapa de leitura documental.

Como operamos com a filiação epistêmica e não discursiva (com base em LYOTARD, 2013 [1979]; DUARTE; SAVIANI, 2010), não fazemos *análise do discurso*. Logo, ocupamo-nos da dimensão conceitual (VIGOTSKI, 2009 [1934]) dos textos em estudo e, no âmbito deles, como decorrência da segunda etapa de leitura anteriormente mencionada, os conceitos que emergiram como diretrizes de análise foram nomeados sob quatro Movimentos distintos: (i) Movimento A – *enfoque cognitivo-sistêmico* –, desdobrado em Movimento A1 – *enfoque processual-sistêmico* – e Movimento A2 – *enfoque psicogenético-sistêmico*; e (ii) Movimento B – *enfoque na interação social*, desdobrado em Movimento B1 – *enfoque histórico-cultural* – e Movimento B2 – *enfoque nos estudos do letramento*. Ao longo dos próximos capítulos, precisaremos em detalhes essa proposição conceitual, a qual, insistimos, decorreu do percurso das três leituras de estudo a que fizemos menção em parágrafo anterior. Assim, na convergência com uma das mais caras questões das *abordagens qualitativas de pesquisa*, não fomos aos dados com as diretrizes pré-definidas; elas derivaram de nossas vivências com esses mesmos dados.

Enfim, para responder à questão geral de pesquisa e a seus desdobramentos, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos: (i) este primeiro capítulo introdutório, com apresentação do objeto e da abordagem metodológica; (ii) um capítulo teórico, delineado, da mesma forma, a partir das vivências documentais; e (iii e iv) dois capítulos de análise: cada um se ocupando de um dos Programas. Desse modo, a resposta à questão geral de pesquisa exigiu de nós que, nas Considerações Finais, estabelecêssemos as relações entre os Programas que constituem eixo fundante dessa mesma questão, porque, para o fazer, precisávamos primeiramente tratar de cada um dos Programas. Como o enfoque é relacional e não comparativo – atenção para a continuidade da formação na formação continuada –, entendemos que o fecho do estudo era o lócus mais nobre para tratar desse eixo.

2 BASES FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICAS E TEÓRICAS NO CAMPO DA ALFABETIZAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE DIFERENTES ABORDAGENS

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.
(Ernani Maria Fiori)

Este estudo tem como objeto dois Programas Federais de Formação Continuada de educadores no campo da *alfabetização*. Tal objeto, na configuração sob a qual se desenha, requer o delineamento de um aporte teórico que possa ancorar a compreensão dos fundamentos sob os quais esses Programas se realizam. Assim, diferentemente do que se tende a fazer em dissertações de Mestrado, não nos parece pertinente, no presente processo de pesquisa, anunciar uma filiação teórica e aprofundar o tratamento dessa filiação. Requereu-se de nós – ainda que sob o risco da pontualidade – um tratamento que contemple diferentes perspectivas teóricas que entendemos presentes na conformação desses Programas.

Desse modo, optamos por levar a termo esse tratamento tendo como eixo articulador conhecidas concepções de *língua* discutidas por Volóshinov (2014 [1929])⁷: *subjetivismo individualista*, abordagem de enfoque idealista e/ou cognitivista; *objetivismo abstrato*, abordagem de enfoque sistêmico-estrutural; e *interação social*, enfoque com base nos *usos sociais* da língua. Compreendemos, no entanto, que, em se tratando do campo da *alfabetização*, o enfoque puramente *objetivista* tanto quanto o enfoque puramente *subjetivista* não tendem a prevalecer. Coloca-se, em lugar deles, o que entendemos ser uma articulação de ambos, convergência que vamos nomear *cognitivista-sistêmica*, que trataremos, ao longo da análise, como Movimento A, e que desdobramos em duas vertentes distintas: *enfoque processual-sistêmico*, nomeado na análise como Movimento A1, e *enfoque psicogenético-sistêmico*, nomeado na análise como Movimento A2. Entendemos, ainda, que a abordagem tangente à *interação social*, que, na análise, nomeamos Movimento B,

⁷ Usaremos, nesta dissertação, tradução para o espanhol da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tendo presente a compreensão – mantida no Grupo de Pesquisa de que faço parte – acerca dos problemas de tradução da versão para o português que circula há algumas décadas em nível nacional. Estamos cientes da publicação de nova tradução, neste ano de 2017, feita diretamente do russo, no entanto mantemo-nos na versão para o espanhol, considerando que este aporte teórico já estava concluído quando da presente publicação.

desdobra-se, e esse desdobramento tem como implicação duas diferentes formas de conceber *cultura*: uma concepção de *cultura* como produto da *atividade humana essencial* nos leva a autores como L.S. Vigotski e V. Volóchinov⁸ – e, em boa medida, também a M. Bakhtin e que nomeamos *base histórico-cultural*, na análise Movimento B1; já uma concepção de *cultura* na vinculação com identidades culturais e multiculturalismo/pluralismo remete aos chamados Estudos Culturais e nos leva aos *estudos do letramento*, sendo, na análise, Movimento B2.

Sob essa interpretação, então, dividimos este aporte teórico em duas grandes seções. Na primeira delas, tematizamos a *alfabetização* sob o nomeado *enfoque cognitivista-sistêmico* – Movimento A –, em cuja discussão nos ocupamos de dois importantes movimentos, cada um em uma subseção: (i) enfoque no *sistema de escrita alfabética* nas relações com o processamento cognitivo: o que estamos chamando de *enfoque processual-sistêmico* – Movimento A1; e (ii) enfoque na *psicogênese* da apropriação do *sistema de escrita alfabética*, o que estamos chamando de *enfoque psicogenético-sistêmico* – Movimento A2. Na segunda seção, tematizamos a *alfabetização* sob a perspectiva da *interação social* – Movimento B –, dividindo-a em duas subseções: (i) a primeira delas de *base histórico-cultural* – Movimento B1 –, com prevalência dos ideários vigotskiano e bakhtiniano; e (ii) a segunda delas, ainda no enfoque da *interação social*, mas, agora, sob o ponto de vista dos *estudos do letramento* – Movimento B2.

É importante assinalar, ainda neste preâmbulo, que nos filiamos, como Grupo de Pesquisa, à perspectiva que enfoca a interação social sob as bases vigotskiana e bakhtiniana e estamos cientes de que essa filiação incide sobre o percurso desta pesquisa. Não é nosso propósito, porém, escamoteá-la, porque tal filiação em si mesma exige que admitamos a impossibilidade de neutralidade nos usos da língua. O compromisso que nos impomos, então, é um rigoroso exercício de não procurar encontrar nos dados empíricos o que uma filiação como a nossa acolheria, mas buscar analisá-los a partir dos fundamentos epistemológicos e teóricos que entendemos passíveis de inferência com base neles⁹.

⁸ A grafia dos nomes russos será mantida como consta nas obras consultadas; quando não houver remissão a obras específicas, usaremos grafia prevalente em traduções de Paulo Bezerra e Sheila Grillo, tradutores das obras aqui em consulta de reconhecimento nacional.

⁹ Como decorrência desta filiação, é inevitável que a seção dedicada a ela, neste aporte teórico, tenha formatação de maior adensamento teórico. Assim, ainda que tenhamos procurado manter a equanimidade na abordagem, não conseguimos fugir inteiramente das contingências de nossa filiação.

2.1 ARTICULAÇÃO ENTRE O *SUBJETIVISMO* E O *OBJETIVISMO*: CONVERGÊNCIA *COGNITIVISTA-SISTÊMICA*

Nesta primeira seção, abordaremos o que vimos chamando de convergência *cognitivista-sistêmica*¹⁰, a qual se desdobra em dois enfoques: *processual-sistêmico* e *psicogenético-sistêmico*. Entendemos essa convergência a partir de nosso olhar para os materiais dos Programas de Formação Continuada, em que compreendemos uma articulação entre concepções de *língua* discutidas por Volóshinov (2014 [1929]) e já mencionadas aqui, as quais foram categorizadas por ele em dois grupos diferentes: o primeiro sendo o que chamou de *subjetivismo idealista*; e o segundo, de *objetivismo abstrato*.

A primeira corrente do pensamento linguístico, denominada *subjetivismo idealista*, dedica-se ao *psiquismo individual* ao colocar em foco a atividade mental dos sujeitos, por meio da qual se desenvolve a produção linguística, a *língua*, como produto desse processo, dessa criação individual. A segunda corrente, por sua vez, considera como objeto de estudo o sistema linguístico, estável e imóvel, de formas gramaticais e lexicais da língua, não focalizando, portanto, a fala, a *interação*. As regras linguísticas são o centro dessa abordagem (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]).

Essas duas correntes do pensamento filosófico-linguístico tendem a se conjugar, no que diz respeito ao campo da *alfabetização*, em enfoques, por exemplo, que relacionam *consciência fonêmica* e *sistema de escrita alfabética*. Em nossa compreensão, o conceito de *consciência fonêmica* (desde LIBERMANN (1973) e seus seguidores) implica processamento mental do sistema fonológico da língua e ação metacognitiva sobre esse sistema: tomar consciência de que a fala é segmentada em fonemas – é uma abordagem mentalista. Quando se propõe a articulação dessa *consciência* com o *sistema de escrita alfabética* (como em SOARES, 2016; BRADLEY; BRYANT, 1991; MORAIS, 1996; A. G. MORAIS, 2010), entendemos ocorrer um movimento *processual-sistêmico*, porque *consciência fonêmica* é da ordem do processamento cognitivo/mental – o *subjetivismo*, evocando Volóshinov (2014 [1929]) –, e o *sistema de escrita alfabética* é da ordem do *sistêmico* – *objetivismo*, evocando esse mesmo autor russo.

¹⁰ Para que o texto teórico não fique truncado, não mencionaremos mais, a partir daqui, a nomeação dos Movimentos (Movimento A e seus desdobramentos; e Movimento B e seus desdobramentos). Voltaremos a essa nomeação nos capítulos de análise à frente.

Entendemos que vale raciocínio análogo à abordagem psicogenética: quando se estabelecem estágios implicacionais de desenvolvimento cognitivo, como em Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), prevalece uma abordagem cognitivista – o *subjetivismo* de Volóshinov (2014 [1929]) –; quando esses estágios são estabelecidos em se tratando da aprendizagem do *sistema de escrita alfabética*, tendo a sílaba e o fonema/grafema como bases no traçado dos estágios, coloca-se a articulação com a dimensão sistêmica – o *objetivismo* de que trata aquele autor russo.

A partir dessa conjugação, compreendemos haver dois enfoques de trabalho na *alfabetização*. O *enfoque processual-sistêmico*, cuja discussão encontra-se na primeira subseção à frente, tem como escopo o processamento cognitivo no percurso de apropriação do *SEA*, encontrando hoje amparo nos estudos neurocientíficos (como em SCLiar-CABRAL, 2013). O *enfoque psicogenético-sistêmico*, do qual trataremos na segunda subseção, ocupa-se da *psicogênese da aprendizagem* da modalidade escrita da língua.

2.1.1 O enfoque processual-sistêmico: um registro pontual

Aquilo que nomeamos, neste estudo, como *enfoque processual-sistêmico* diz respeito a abordagens que se ocupam de como se dá o processamento cognitivo no percurso de apropriação do *sistema de escrita alfabética – SEA* –, isso no que se refere ao funcionamento do cérebro; hoje, como já mencionamos, com forte amparo em estudos neurocientíficos. Desse modo, um enfoque com essas especificidades contempla a descrição do *SEA* na articulação com o processamento cognitivo/neural, o que inclui estudos relacionados à *consciência fonológica/fonêmica*.

No que concerne ao *SEA*, tais estudos consideram que ele se estrutura, sistemicamente, no que diz respeito às relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita¹¹. No âmbito dessas relações, quer se trate da leitura ou da escrita – processos

¹¹ Usaremos *escritura* quando se tratar de produção escrita e se mostrar necessário distinguir de *escrita* como modalidade da língua.

complementares – há um conjunto de *letras*¹² que, quando entram nas palavras, assumem determinados *valores* (com base no CLG, 2012 [1916]), representando determinados fonemas; esses *valores* as constituem como *grafemas*, distintos dos demais *grafemas*, estabelecendo, assim, as relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita. Muitos são os estudos sobre esse tema, mas não nos ateremos a eles porque tais relações em si mesmas não são foco desta dissertação; logo, limitamo-nos a fundamentar brevemente esta discussão a partir da conhecida obra de Lemle (2003 [1989]) e da aprofundada abordagem de Scliar-Cabral (2003)¹³, autoras que atuam sob uma base cognitivista com atenção ao *SEA*.

É amplamente sabido que o *SEA* tem níveis de dificuldade distintos. Com base em Scliar-Cabral (2003)¹⁴, registramos haver relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas que podem ser consideradas de mais fácil apropriação. Tais relações dão-se quando, no sistema, cada *letra* corresponde a um único *fonema* e cada *fonema* a uma *letra* – nesses casos, os *valores* dos *grafemas* constituídos nessas relações tornam-se transparentes, a exemplo das relações entre p e /p/, b e /b/, t e /t/, d e /d/.

Há, também, relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas com nível de dificuldade intermediário. Nesse nível, a relação do conjunto de *letras* para o conjunto de *fonemas* na constituição dos *grafemas* e vice-versa, não é única, isto é, uma *letra* pode corresponder a mais de um *fonema*, assumindo *valores* diferentes na condição de *grafemas* distintos, assim como um *fonema* pode corresponder a mais de uma *letra*, em constituições *grafêmicas* também distintas. Vogais são bons exemplos dessas relações (SCLIAR-CABRAL, 2003).

No que concerne às relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas, há, ainda, aquelas cuja apropriação implica dificuldades mais significativas. Esse caso é representado pela concorrência de duas *letras*, representando um único *fonema* – logo, constituindo um único *grafema* dado o *valor* que assume – como ocorre com o **ch** e o **lh** dentre outros

¹² Importa o registro de que *letra* não é sinônimo de *grafema*; as *letras* distinguem-se dos *grafemas* porque estes assumem valores específicos dentro de um sistema, e tais valores se estabelecem no momento em que se dá a relação com os fonemas. Assim, *ch*, *lh*, *nh*, *ss*, dentre outros exemplos, são um único *grafema* embora sejam duas *letras* (com base em SCLIAR-CABRAL, 2003).

¹³ Trata-se de autoras que se debruçam sobre essas questões do *sistema de escrita alfabética* (*SEA*), sob bases teórico-epistemológicas diferentes entre si, embora ambas de escopo cognitivista; nossa menção a elas dá-se nos limites das alusões ao *SEA*.

¹⁴ Estamos cientes de que esta obra antecede o Acordo Ortográfico e, nessa condição, não pode documentar as mudanças dele decorrentes. De todo modo, entendemos tratar-se de um dos mais aprofundados estudos sobre o tema disponível na literatura do português do Brasil.

exemplos. Não nos ateremos, como já mencionamos, a tais particularidades da descrição do *SEA* porque ele, em si mesmo, não constitui foco desta dissertação. Essas menções pontuais objetivam tão somente sinalizar para a complexidade desse *sistema* no processo de *alfabetização* e, o mais importante, para o peso maior ou menor que é conferido a elas nos percursos dos Programas de Formação Continuada docente – objeto deste estudo –, tendo presente a impossibilidade de não haver menção ao *SEA*. Assim, ele será necessariamente foco de atenção dos formadores e dos docentes em formação; a questão é sob qual perspectiva epistemológica ele é tomado. Um *enfoque processual-sistêmico* exigirá cuidada atenção a esses níveis de dificuldade, sugerindo, muito frequentemente, uma gradação no processo de exposição da criança às relações fonêmico-grafêmicas e grafêmico-fonêmicas, como vemos em Scliar-Cabral (2003; 2013). Escreve a autora:

[...] a base dos sistemas alfabéticos, ou seja, os grafemas (formados por uma ou mais letras) representam um fonema (classe de sons com função de distinguir significados). Ora, isso vai contra a percepção que o indivíduo tem da fala antes de se alfabetizar. A fala é percebida como um contínuo, residindo aí uma das maiores dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, um trabalho sistemático tem que ser desenvolvido para que o indivíduo reconstrua de modo consciente a percepção da fala e possa desmembrar a cadeia da fala em palavras e a sílaba em seus constituintes. Além disso, até se alfabetizar, as imagens visuais são processadas simetricamente, sem que a direção dos traços para a esquerda ou direita seja diferenciada. Tanto os fonemas, quanto os grafemas que os representam, têm a função de distinguir significados. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 16)

E a estudiosa prossegue no zelo *processual-sistêmico*:

O nome da letra não representa seu valor. Outra questão teórica é desconhecer que a decodificação precisa ser aprendida pelos valores que as letras têm, muitas vezes condicionadas pelo contexto, e não por seus nomes. Isto é particularmente grave no português com os grafemas c, g, h, m, n, q, s, x,

z e todos os grafemas que representam as vogais, mas o princípio vale para todos os grafemas. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 16)

Ainda em se tratando do *enfoque processual-sistêmico*, interessamos o processamento cognitivo da fala/escrita, em que questões de *consciência fonológica/fonêmica* são incluídas. No que concerne aos estudos acerca de tal processamento cognitivo, importa destacar que a *consciência linguística* – no âmbito da qual está contida a *consciência fonológica* e, no âmbito desta última, a *consciência fonêmica* – está diretamente ligada à capacidade de compreender e refletir acerca do uso¹⁵ da língua, com foco nas expressões linguísticas em detrimento do conteúdo da mensagem – logo, envolve metacognição. Soares (2016, p. 191, grifos da autora) entende que a criança, para apropriar-se da leitura e da escrita “[...] refaz a *descoberta* de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades, tornando-se consciente da *estrutura fonológica interna das palavras* [...]”.

A dimensão mais ampla desse cientificar-se, a *consciência linguística*, não diz respeito ao uso automático da língua, mas sim à manipulação consciente das unidades linguísticas. Desse modo,

Refletir acerca do que seja a consciência linguística implica reconhecer, fundamentalmente, estes dois comportamentos linguísticos básicos: a) o uso competente da linguagem de forma espontânea e automática e b) a capacidade de focalização na expressão linguística em detrimento do conteúdo da mensagem. Trata-se, na verdade, da dicotomia entre o processamento linguístico não-deliberado e automático, fundamentado na produção e na compreensão de enunciados, e o processamento linguístico deliberado e controlado, fundamentado em comportamentos analíticos e reflexivos sobre a língua, comportamento no qual está implicada a consciência linguística. (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 16-17)

A *consciência linguística* tem focalizações diferentes, a exemplo de: *consciência sintática*, *consciência semântica*, *consciência pragmática* e a

¹⁵ Não se trata, aqui, de *enunciação*, mas de ‘realização da língua’, no sentido saussureano dessa expressão (com base no CLG, 2012 [1916]).

consciência fonológica, na qual nos ateremos, em boa medida, neste aporte teórico.

A *consciência fonológica* é definida, na maioria dos estudos acerca dela, como a habilidade para manipular as unidades fonológicas constitutivas da fala (com base em HAKES, 1980). Trata-se de compreender que o componente sonoro da língua constitui objeto de reflexão e manipulação consciente por parte do falante. Importa ressaltar, ainda, que a capacidade de manipulação das unidades fonológicas está ligada à capacidade de desempenhar tarefas, tais como apagar, adicionar ou substituir fonemas (com base em YOPP, 1988). Segundo Scliar-Cabral (2003, p. 59), é necessário compreender a diferença entre a mera percepção das distinções fonêmicas e a capacidade de manipulação consciente, tendo presente “[...] os processos automáticos perceptuais implicados na extração dos traços fonéticos das pistas acústicas, a atribuição de pesos foneticamente condicionados e sua integração que permitem diferenciar umas unidades das outras”.

Estudos sobre *consciência fonológica* (BYRNE, 1996; CIELO, 2001; MORAIS, 1991; MORAIS et. al., 1998; TORGESEN et. al., 1992) consideram três classificações: *consciência de palavra*, *de sílaba* e *de fonema*. Essas classificações são consideradas em um *continuum* de complexidade, revelando-se em diferentes momentos do processo de maturação, por haver um aumento gradual da complexidade dos processos cognitivos envolvidos. Assim sendo, a primeira *consciência* a se elicitar é a de *palavra*, seguida pela de *sílaba* e, por fim, a *fonêmica*. Essa última é favorecida pelas duas primeiras, as quais precedem a *alfabetização*. Interessa-nos aqui a *consciência fonêmica*, dado que o objeto deste estudo implica a *alfabetização* propriamente dita.

Essa *consciência*, última a emergir, “[...] envolve a capacidade de reconhecer e manipular os fonemas que constituem as palavras” (CERUTTI-RIZZATTI, 2004, p. 25). Ela torna o falante hábil na reflexão acerca dos fonemas e na manipulação dessas unidades. Importa ressaltar que essa manipulação é um processo complexo, pois requer abstração psíquica.

Os fonemas são os elementos que distinguem *wife de life*, *life de bike* [...]. Mas eles não são, geralmente, compreendidos como unidades discretas da fala; eles estão aglutinados e integrados em uma corrente contínua de som, existindo como unidades separadas somente na mente do falante. É a *consciência da natureza*

psicologicamente segmentada (enquanto oposta à natureza fisicamente contínua) da fala que chamamos de consciência fonêmica. (BYRNE, 1996, p. 41)

A *consciência fonêmica* se desenvolve, geralmente, quando o sujeito é inserido no processo de apropriação do *sistema de escrita alfabética*. Desse modo, “[...] não há **acesso consciente** ao fonema enquanto não houver aprendido do código alfabético, o que engloba, além das crianças não alfabetizadas, os adultos não alfabetizados” (CHRAIM, 2012, 40, grifos da autora).

Cerutti-Rizzatti (2004) menciona algumas tarefas que compreendem níveis de dificuldade distintos, em ordem crescente, no que concerne a essa *consciência*: apagamento, combinação, identificação, segmentação e reversão de fonemas, em posições de a) ataque/rima silábica; b) vogal/coda; c) encontro consonantal no ataque; d) encontro consonantal na coda¹⁶. Assim sendo,

Para que o sujeito se aproprie do sistema de escrita alfabética da língua é imprescindível que entenda que os grafemas na escrita são representações dos fonemas. Dessa forma, é necessário que os indivíduos em processo de alfabetização aprendam as correspondências entre fonemas e grafemas na escrita e entre grafemas e fonemas na leitura, já que o sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético (fonemas são representados por grafemas). (CHRAIM, 2012, p. 41)

Essa discussão acerca da *consciência fonêmica*, ainda que bastante abreviada aqui, justifica-se por constar nos manuais de um dos Programas Federais objeto deste estudo. Discussões no campo da *consciência fonêmica* têm ganhado espaços no meio educacional, sobretudo no campo da *alfabetização*, desde a década de 1970, a partir de pesquisas da já mencionada estudiosa Isabelle Libermann. A literatura da área (J. MORAIS, 1991; SCLiar-CABRAL, 2003; BYRNE, 1996) tem mostrado abundantemente a mútua influência entre desenvolvimento da *consciência fonêmica* e *instrução alfabética*, o que inclui vários estudos (YAVAS; HAASE, 1988; VANDERVELDEN; SIEGEL, 1995) que sinalizam que sujeitos analfabetos ou usuários de escritas não alfabéticas

¹⁶ Não nos ateremos a essas especificidades da constituição da sílaba porque foge ao escopo de nosso objeto de estudo um aprofundamento da discussão a esse nível de detalhamento.

tendem a não desenvolver essa *consciência*. Trata-se, a nosso ver, reiteramos, de uma abordagem cognitivista – *subjetivista*, com base em Volóshinov (2014 [1929]) – intrinsecamente associada a uma abordagem sistêmica – *objetivismo*, com base no mesmo autor. Por ocasião da análise dos dados, esse conceito ganhará novo destaque na discussão das con[di]vergências epistemológicas que ancoram os Programas Federais em estudo.

2.1.2 O enfoque psicogenético-sistêmico: uma breve retomada de abordagem amplamente conhecida

Ainda em uma perspectiva de convergência *subjetivista* e *objetivista*, entendemos situar-se o que estamos chamando de *enfoque psicogenético-sistêmico*, que compreendemos implicado no pensamento construtivista de Emília Ferreiro. Com uma filiação ao cognitivismo piagetiano, a ênfase que essa autora – em escritos também com Ana Teberosky – coloca nas discussões sobre *alfabetização* está intrinsecamente relacionada ao pensamento piagetiano: a *psicogênese da aprendizagem*. Nesse caso, trata-se da *psicogênese* da apropriação da modalidade escrita da língua, o que necessariamente requer a discussão das implicações cognitivas do *sistema de escrita alfabética*, daí porque o SEA ganhe projeção em sua dimensão sistêmica, mas – vale reiterar – sempre a serviço da compreensão do percurso de mudança dos modos de operar cognitivamente por parte dos sujeitos.

Sob a lógica piagetiana, o construtivismo de Emília Ferreiro interessa-nos, aqui, nas proposições que derivam de seu estudo com Ana Teberosky, sobretudo porque entendemos que um dos Programas de Formação Continuada, objeto desta pesquisa, ocupa-se fundamentalmente dos ‘níveis implicacionais de aprendizagem’, constantes em Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]), o que remete a discussões sobre o desenvolvimento de esquemas cognitivos. Ao conceber o sujeito sob uma perspectiva em que se considere especialmente sua dimensão cognitiva, o percurso, espera-se, será empreendido a partir dessa compreensão. Um sujeito, portanto, que desconhece o objeto de estudo, que não tem esquemas cognitivos prévios para tal, desenvolverá esses esquemas e, no seu percurso de desenvolvimento de cognição, irá se apropriar do *sistema de escrita alfabética*. Desse modo, o sujeito partirá de uma condição de analfabetismo para percorrer os níveis implicacionais de

desenvolvimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]) até alfabetizar-se.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram esse estudo, com base no método clínico piagetiano, com crianças de quatro a seis anos de idade, não alfabetizadas, oriundas das classes média e popular¹⁷. Tal estudo, cujo objeto era a *psicogênese da escrita*, consistia em facultar a essas crianças uma interação com a escrita, objetivando uma descrição formal dos processos de aprendizagem, bem como das concepções que esses sujeitos têm em relação à escrita, visto que eles criam hipóteses acerca dessa modalidade da língua antes mesmo de estarem inseridos na educação escolar. O estudo desenvolvido não se propunha, em sua origem, ao delineamento de um novo método de ensino, tendo presente que o enfoque das autoras era a produção de conhecimento acerca de como o conhecimento resulta da própria atividade do sujeito em desenvolvimento, na busca de uma descrição formal da cognição no que diz respeito à *alfabetização*.

Escreve Soares (2016, p. 62, grifos da autora):

[...] na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança, em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético da escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um *sistema de representação*, que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana.

As autoras de língua espanhola, a partir desse estudo, identificaram quatro níveis implicacionais de apropriação da modalidade escrita da língua, hoje amplamente conhecidos. São eles: *pré-silábico*¹⁸; *silábico*; *silábico-alfabético* e *alfabético*. Há, ainda, um nível inicial, em que “[...] *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 183, grifos das autoras). Nessa fase inicial, as crianças reproduzem traços básicos da escrita, assim, para cada forma básica da escrita – como letra de imprensa e cursiva – as crianças reproduzem os traços que concernem a essas formas. A escrita de cada criança será, portanto, diferenciada, pois importa a intenção subjetiva do escritor.

¹⁷ Mantemos, aqui, essa menção com base nas autoras, sem nos atermos a especificidades conceituais de natureza sociológica e econômica pertinentes.

¹⁸ Sobre essa nomeação, Soares (2016, p. 65) a problematiza, marcando dissociações das próprias autoras em relação a tal. Não nos ocuparemos disso porque foge ao escopo de nosso estudo.

O nível *pré-silábico* é aquele em que os traços dos grafismos estão mais próximos da forma básica da escrita. A hipótese deste nível é: “*Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 189, grifo das autoras). Ainda que a forma dos grafismos seja mais evidente, está ausente certa quantidade de grafismos para que seja possível escrever algo.

Em se tratando do nível *silábico* caracteriza-se pela tentativa de atribuir a cada letra um valor sonoro. Desse modo, a criança compreende cada letra como uma sílaba. Conforme as autoras salientam,

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 193)

O nível *silábico-alfabético*, por sua vez, caracteriza-se pela passagem da hipótese *silábica* para a *alfabética*, sem, no entanto, abandonar aquela. Nessa fase, a criança faz uma análise mais complexa do “[...] *conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...] e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica [...]*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 196 e p. 209, grifo das autoras).

Enfim, no último nível identificado pelas autoras, o *alfabético*, o qual constitui a última fase desse processo de aprendizagem, as crianças compreendem a natureza do sistema alfabético, ainda que não lidem com determinados traços ortográficos, como letras maiúsculas e minúsculas. De acordo com as autoras,

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer

que todas as dificuldades tenham sido superadas: *a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 213, grifos das autoras)

Compreendemos que esse enfoque no desenvolvimento cognitivo, sob a égide da *psicogênese* – base *subjetivista* se evocarmos Volóshinov (2014 [1929]) – associa-se, na abordagem dessas autoras, ao *enfoque sistêmico – objetivismo*, para evocar o mesmo autor russo –, dado que a proposição da gradação nos mencionados níveis ancora-se na lógica do *sistema de escrita alfabética*, daí por que o temos nomeado, neste aporte teórico, como *psicogenético-sistêmico*, o que não significa nenhuma vinculação das autoras em questão a perspectivas associacionistas, das quais elas claramente se distinguem no início de obra aqui em tela, na seguinte crítica:

[...] ao enfatizar as discriminações auditivas e visuais e a correspondência fonema-grafema, o processo de aprendizagem da leitura é visto, simplesmente, como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. Esse modelo, que é mais coerente com a teoria associacionista, reproduz, a nível de aprendizagem da escrita, o modelo proposto para interpretar a aquisição da linguagem oral. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984], p. 20.)

Trata-se, aqui, de marcar que a teoria desenvolvida por tais estudiosas busca – tal qual o faz a base piagetiana – uma descrição formal da cognição humana no que diz respeito, aqui, à *alfabetização*, nela necessariamente implicada a apropriação do *SEA*. Essa descrição, no caso dessas autoras, está intrinsecamente articulada à natureza sistêmica da escrita alfabética, daí por que a nomeação que propomos aqui – *psicogenético-sistêmica*. Logo, não se trata de tomar as autoras como estruturalistas; trata-se de conceber como a natureza sistêmica da escrita é parte importante de sua teorização.

Vale, enfim, a menção de que nos vemos desincumbidas de levar a termo um maior nível de aprofundamento conceitual desses níveis, tendo presente sua ampla circulação nos campos da Educação e da Linguística. Reiteramos, neste fecho de seção, que entendemos o registro

reconhecidamente pontual dessas abordagens teóricas como relevante para o objeto deste estudo, tal qual ele se desenha nas questões de pesquisa que o movem. Voltaremos a isso nos capítulos de análise dos dados.

2.2 A LÍNGUA COMO *INTERAÇÃO SOCIAL*: ÂNCORAS NA FILOSOFIA DA LINGUAGEM, NA PSICOLOGIA DA LINGUAGEM E NA ANTROPOLOGIA DA LINGUAGEM

Nesta segunda seção do presente capítulo, especificamos um movimento distinto da seção anterior. Naquela ocupamo-nos de resenhar brevemente dois movimentos teóricos que entendemos convergirem na atenção ao *sistema de escrita alfabética* como questão axial do percurso teórico. Fizemo-lo na articulação de duas concepções de *língua* – *objetivista* e *subjetivista* – com base em Volóshinov (2014 [1929]). Agora, focalizamos duas outras vertentes teóricas que, em nossa compreensão, associam-se por tomarem a *língua* como *interação social*. A distinção que vemos nessa tomada é a categoria que as funda: na primeira, entendemos ser o *trabalho*, o que leva à compreensão de *cultura* como produto da *atividade humana essencial*; na segunda, entendemos ser a *cultura* em si mesma a categoria fundante, tomada como manifestação antropológica na diversidade dos grupos culturais.

2.2.1 A *cultura* como produto da *atividade humana essencial*: base histórico-cultural

Com relação ao *enfoque na interação social de base histórico-cultural*, a partir de Volóshinov (2014 [1929]), concebe-se a *língua* como *lugar de interação*. Essa abordagem, para as finalidades deste estudo, engloba o pensamento vigotskiano e o Círculo de Bakhtin¹⁹ e nela importa especialmente o movimento da *língua*, na qual nada está estabelecido previamente, sofrendo alterações ao longo da *história*, do percurso em que as ações humanas se desenrolam e se estabelecem temporariamente. Ela tem sua verdadeira substância na *interação verbal*, nas relações sociais, através da *enunciação* ou das *enunciações* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]).

¹⁹ Essa aproximação de ambos os pensadores também está em Geraldi, Benites e Fichtner (2007) e Ponzio (2013; 2016).

El signo sólo puede surgir en un territorio interindividual, territorio que no es 'natural' en el sentido directo de esta palabra el signo tampoco puede surgir entre dos *homo sapiens*. Es necesario que ambos individuos estén *socialmente organizados*, que representen un colectivo: sólo entonces puede surgir entre ellos un medio sógnico (semiótico). La conciencia individual no sólo es incapaz de explicar nada en este caso, sino que, por el contrario, ella misma necesita ser explicada a partir del medio ideológico social. (VOLÓSHINOV, 2014 [1929], p. 32)

Segundo Volóshinov (2014 [1929]), a *palavra*, material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, é o signo mais puro e *neutro* da relação social. Sua pureza está em não comportar nada que não tenha sido gerado por ela mesma, e sua neutralidade está em os sentidos se estabelecerem quando se dá a *interação social*; sua neutralidade, sua *ubiquidade social*, está em a *palavra* penetrar em todas as relações entre os indivíduos, pois cada *esfera da atividade humana* “[...] posee su propio material ideológico, forma sus signos y símbolos específicos, que resultan inaplicables en otras áreas, en las que el signo se crea por su función ideológica particular y es inseparable de ella” (VOLÓSHINOV, 2014 [1929], p. 35). Os sentidos se estabelecem quando os *sujeitos* entram em *interação*, na atividade mediada pela *língua*. A *língua* constitui tal atividade humana quando compõe a *cadeia ideológica*, na *enunciação* de alguém. Assim, reafirma-se o caráter *social, histórico e ideológico* da *língua*, porque ela é fruto do trabalho humano, porque, além de referenciar o mundo mais imediato, também representa um mundo outro para além da imediatez interacional e porque ela implica sempre uma posição avaliativa, não havendo, assim, enunciado neutro.

Sob essa perspectiva, importa ressaltar, ainda, que a *língua*, nas diversas instâncias de *interação*, demanda *alteridade* e *subjetividade*, em relações que se delineiam no âmbito da organização social. Por *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), um dos pilares do pensamento bakhtiniano, entendemos a relação que se estabelece com o *outro*, pressupondo o *outro* existente, tendo, nessa relação, o *eu* constituindo-se como ser na dialogia com o *outro*, fora do esquema sujeito-objeto, mas compreendendo o esquema sujeito-objeto-sujeito. Já por *subjetividade*, concebemos a *unicidade do sujeito*, porém não como um ‘eu absoluto’, que exclui a relação *eu-outro* – concepção essa já criticada pelo Círculo –, mas como um *sujeito* que se constitui único e que ocupa um lugar único

na existência, impossível de ser ocupado por outrem, constituído na sua vivência, na sua história.

Ancorado nessa abordagem, o processo de *alfabetização* necessariamente prioriza a *língua* no uso social, tomando o *SEA* como a serviço desse uso, na modalidade escrita, e concebendo a cognição humana como implicação ontogenética para tal. Logo, o enfoque deixa de se colocar sobre a articulação *SEA/cognição* – quer sob a ótica do processamento cognitivo, quer sob a ótica do movimento psicogenético delineado nesse mesmo processamento – para se colocar sobre a *interação social* por meio da escrita.

A *língua* – nas modalidades oral ou escrita – sob esse enfoque, à luz de Ponzio (2010, 2013, 2014), coloca-se como o lugar de *encontro* entre a *palavra própria* e a *palavra outra*, entre a *subjetividade* e a *alteridade*, entre *sujeitos singulares*, não intercambiáveis, situados no tempo e no espaço. Ponzio (2010) aborda a possibilidade de uma *palavra outra* não como uma palavra individual, intercambiável, compreendida identitariamente, como submersa em uma constituição identitária, correspondente a um coletivo, a uma comunidade. Mas, sim, como uma palavra “[...] fora do seu gênero, fora da sua espécie, fora do seu papel, fora da sua identidade, [...] uma palavra outra no sentido de ‘alteridade’, não de ‘alternativa’ [...]” (PONZIO, 2010, p. 14). Essa relação entre a *palavra própria* e a *palavra outra* implica o princípio do *não-álibi da existência*: cada *sujeito*, sendo único e ocupando um lugar único na existência (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), tal como Ponzio (2010, p. 20) afirma: “Não-álibi significa sem desculpas, sem escapatórias, mas também impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo”.

O enfoque de que nos ocupamos nesta subseção, quando tomado a partir de Bakhtin (2010 [1920-1924]), no que entendemos constituir-se como eixo da arquitetônica de suas obras, atenta para o *sujeito* como *respondente*, chamado a *responder* eticamente pelos seus próprios atos, no lugar único em que ocupa no existir humano, no evento, e, como tal, um ser *responsável*, que é convocado pelo outro a esse *ato responsável*, a “dar um passo”, que lhe exige assinatura e reconhecimento, por ser unicamente seu, de modo que ninguém mais, a não ser o próprio *sujeito*, possa fazê-lo. O *ato responsável* só tem razão de ser na relação com o *outro*, na relação em que eu considero o *outro* não como apenas outro, mas como *outro* de mim.

Assim considerando, a atividade educacional no campo da *alfabetização* opera com uma concepção de *sujeito* que considera as especificidades da cognição humana, tanto quanto considera o *SEA* como

produto cultural, mas o faz com base em um *sujeito* como *histórico*, *situado* e *datado*, porque se constitui no *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), no mundo da historicidade viva, no qual as vozes sociais se encontram, podendo se contrapor umas as outras, se diluírem, polemizarem (FARACO, 2009).

É importante, assim, ainda considerar o *sujeito* na relação estreita entre *subjetividade* e *alteridade*, na qual ele se constitui. Os *sujeitos* são, pois, seres que significam, vivem significando, por meio da *língua*. Na relação de *interação*, o *sujeito* se constitui, porque o *outro* o convida a pensar, a *responder*. Nessa discussão, ganham especial sentido as relações intersubjetivas, a projeção de um percurso histórico e social em que o *grande tempo* e o *pequeno tempo* (BAKHTIN, 2011 [1979]), assim como o *grande espaço* e o *pequeno espaço* se coloquem em dialogia, porque o *sujeito* se forma na tensão entre *cotidiano* e *história*, entre *genérico humano* e *sujeito singular* (HELLER, 2014 [1970]), daí por que o enfoque nos *gêneros do discurso* ganha destaque na *alfabetização*, transcendendo a abordagem nos limites da *palavra*, da *frase* e mesmo do *texto* e, ao fazê-lo, invertendo a lógica sob a qual se linearizam em outras perspectivas: o processo vê-se ante o desafio de compreender que os *sujeitos* (i) *interagem* por meio da escrita em (ii) *esferas da atividade humana*, por meio de (iii) *gêneros do discurso*, no âmbito dos quais se materializam (iv) *textos*, compostos, por sua vez, de (v) frases, que contêm (vi) palavras, as quais se formam pelas (vii) relações fonêmico-grafêmicas (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]; VOLOSHINOV, 2009 [1929]).

Compreendemos, sob essa lógica e a partir de L. Ponzio (2002), que um *artefato* de escrita pode transcender seus próprios limites, vivendo na relação com outros *artefatos* e estabelecendo novas correlações entre os textos. Assim, um texto, sendo ele escrito ou oral, verbal ou não-verbal, não pode ser reduzido a limites definitivos, sobretudo em se tratando de textos em *gêneros do discurso secundários*. Isso implica haver *artefatos* de escrita que facultariam aos *sujeitos* transcender seu próprio contexto sociocultural imediato e seu próprio tempo. L. Ponzio (2002) expõe, no entanto, que essa possibilidade transcendente diferencia-se entre textos simples e textos complexos, o que não pode acarretar uma redução ao texto simples, visto que “[...] è alla luce del complesso che è possibile comprendere il semplice, mentre il contrario produrrebbe una interpretazione riduttiva”²⁰ (L. PONZIO, 2002, p. 89).

²⁰ “[...] é à luz do complexo que é possível compreender o simples, enquanto o contrário produziria uma interpretação redutiva” [tradução de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Giorgia Brazzarola].

Bakhtin (2011 [1979]) afirma que um texto vive apenas se em contato dialógico com outro texto e outros enunciados, não sendo este um contato mecânico que opõe elementos abstratos, tais como fonemas e frases, e delimitado ao interior do texto, em que basta a primeira fase da compreensão, que concerne à identificação, à decodificação, à compreensão do seu significado, não do seu sentido. O autor aborda, ainda, a eventicidade do texto, sendo ele individual, único e singular, de modo que, na relação dialógica estabelecida em seu interior e com outros textos, ele resulta como sendo não repetitivo e não repetível.

No que diz respeito a esse processo de decodificação do texto, bem como no que diz respeito ao processo de compreensão respondente, Bakhtin (2011 [1979]) estabelece duas lógicas ou dois polos para o texto: a primeira lógica, ou o primeiro polo, está em o texto resultar das relações estabelecidas com o sistema de signos a que pertence, na qual se exaure o significado do texto, pois “Cada texto pressupõe um sistema universalmente aceito (isto é, convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem (ainda que seja linguagem da arte)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 309); o segundo polo está na relação dialógica da constituição de sentido, não se exaurindo no seu significado, a partir da relação entre os textos, a qual é compreendida como “[...] inerente ao próprio texto mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos na comunicação discursiva de dado campo” (p. 310).

L. Ponzio (2002) afirma que o texto é um tipo particular de signo, pois, ainda que ele receba uma interpretação, por parte de um interpretante, aquilo que é novo ao interpretado, tem ele já um *sentido por si*. Essa autonomia de sentido por parte do texto não é subordinada a verificações externas de sentido, o que faz o texto ter um caráter de *iconicidade*, no sentido peirciano desse termo. À luz desse conceito de *iconicidade*, L. Ponzio (2002) compreende os textos simples e os textos complexos: a diferença entre eles é uma diferença entre o grau de *iconicidade* que eles possuem.

Os textos simples, tomados no âmbito dos *gêneros do discurso primários* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), em nossa compreensão caracterizam-se por menor grau de *iconicidade*, sendo eles, portanto, compreendidos tal qual são os *ídolos* (L. PONZIO, 2002), os quais, no que concerne a sua capacidade de visão, não são capazes de saírem da ordem da *representação*, isto é, a condição em que o *olhar* não é capaz de ver além do que está posto, limitando-se ao especular, ao fixo e imutável, que reduz o objeto a um contexto no âmbito estrito das *esferas da vida cotidiana*. Os textos complexos, compreendidos no âmbito dos *gêneros do discurso secundários* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]),

possuem maior grau de *iconicidade*, sendo concebidos como *ícones*, os quais, ao contrário dos textos simples, saem da ordem da *representação* e constituem-se na ordem da *afiguração*, na qual o *olhar* é passível de ampliação, importando o *excedente de visão*, transcendência do olhar fixo e imutável, transcendendo da cena de *representação*. Esses textos que *afiguram* são compreendidos como constitutivos da *esfera artística*.

Sob esse enfoque, entende-se que *usos sociais da escrita* que correspondem aos *gêneros do discurso secundários* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]) possuem esse maior grau de *iconicidade* porque estabelecem uma relação com passado, presente e futuro, e com os espaços distintos que tensionam o *local* e o *global*, e, ainda, porque integram grandes sistemas do âmbito da *ideologia oficial* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), que correspondem ao *mundo da cultura* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), mais especificamente, à *ciência* – em remissão aos grandes sistemas epistemológicos os quais procuram explicar o mundo, fazendo-o pela abdução –, à *arte* – que lida com questões da *infuncionalidade* –, e à *ética*, que lida com questões deontológicas do ser (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-1924]). Entendemos que esses *artefatos* de escrita que conversam com o *grande tempo* facultam aos *sujeitos* conhecerem um espaço sociocultural para além do seu e um tempo para além do seu e se colocam nas vivências sociais, de modo mais amplo ou menos amplo, desde o percurso de apropriação da escrita, na esfera escolar ou fora dela, o que tem implicações com o estudo da *alfabetização*.

No caso dos *sujeitos* aliados dos processos de escolaridade, não alfabetizados, quando esses *artefatos* de escrita se colocam na sua realidade mais imediata, nas vivências dos grupos humanos, no âmbito do local, eles tendem a se constituir como letra morta. Fora da *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920-1924]), esses *artefatos* se apresentam como mero *teoreticismo*, como mero *esteticismo*, como *ética* vazia. Há, porém, *artefatos*, no âmbito da *ideologia do cotidiano* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), dos *gêneros do discurso primários* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]) que têm lugar no cotidiano e são *assinados* pelos *sujeitos* por comporem a sua realidade imediata, a exemplo dos usos que não ganham o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2011 [1979]). Esses usos, quando se colocam nesses ambientes, tendem a não ter maior grau de *iconicidade*, o que faz com que eles se insularizem no presente, a exemplo dos usos que concernem a questões funcionais e pragmáticas.

Essas questões são relevantes no campo da *alfabetização* porque, nele a escolha dos textos nos *gêneros do discurso* não pode ter como critério apenas a conformação sistêmica, como propor leitura de poemas

porque seriam breves sob o ponto de vista da estruturação frasal. *Poemas* são *gêneros secundários*, ligados à *ideologia oficial*, do campo da *afirmação*, e sua presença no início da escolaridade é de fundamental importância para o *sujeito* compreender-se no plano do *genérico humano* no âmbito do qual a *cultura escrita* se delinea (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]; L. PONZIO, 2017 [2002]; HELLER, 2014 [1970]).

Ainda que os *sujeitos* operem com esses *artefatos* de escrita – em se tratando de *sujeitos* não escolarizados, esses *artefatos* tendem a ter recursos não verbais em abundância e a se prestarem a questões marcadamente funcionais –, constituindo, assim, usos no âmbito da *funcionalidade*, da produção de sentidos no plano da *representação* e não da *afirmação* (com base em L. PONZIO, 2017 [2002]). Não podemos afirmar, entretanto, que os usos da escrita, do âmbito do *cotidiano*, não possam ser estendidos para além de seu próprio tempo e espaço. Para que isso seja possível, o que é do âmbito da *ideologia do cotidiano*, dos *gêneros do discurso primários*, precisa articular-se com o passado, com o presente e com o futuro.

Em se tratando do processo de *alfabetização*, essa discussão ganha especial significado considerando que, não raro, abordagens dos *gêneros do discurso* desconsideram as relações aqui em foco e se colocam sob uma pseudofiliação à concepção de *língua como interação social*, lançando mão de tais *gêneros* em nome da estrutura que caracteriza o SEA. Isso nos parece ocorrer, por exemplo, quando se exageram atividades com *receitas culinárias* nos Anos Iniciais, fazendo-o muito mais em nome da menor complexidade das estruturas frasais do que em nome das razões pelas quais tal *gênero do discurso* tem sentido na *esfera doméstica* no que concerne às *interações sociais* a que se presta, sobretudo tendo presente a recomendação de zelo do afastamento das crianças de fontes de calor demandas nos processos de cocção de alimentos, por exemplo (com base em CERUTTI-RIZZATTI, 2012).

Uma abordagem que efetivamente considere a *língua como interação social* implica um processo de escolaridade – o que inclui a *alfabetização* – focado na ampliação de repertório cultural, de modo que os *sujeitos* possam se mover para além da sua realidade mais imediata (com base em BRITTO, 2012), para o que é necessário que haja o olhar de *afirmação* (L. PONZIO, 2017 [2002]), um olhar que não seja especular. Entende-se, sob essa perspectiva, que a possibilidade de ampliação de repertórios culturais se dá por meio do maior grau de *iconicidade* que caracteriza os *artefatos* de escrita dos *gêneros do discurso secundários*, bem como do maior grau de *iconicidade* dos usos

da escrita dos quais os sujeitos participam, já que esses usos têm esses *artefatos* como elementos deles constitutivos.

Nessa abordagem, compreende-se, pois, a *língua*, como facultando a atividade mediada (VYGOTSKI, 2012 [1931]) nas diferentes *esferas da atividade humana* (com base em VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), e como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]) constituída sobre o pilar da *heteroglossia*, o que implica o *auditório social*, o conjunto múltiplo de vozes que a compõe. Sob essa perspectiva, importa afirmar o caráter mediador da *língua* que, como tal, faculta que as interpretações da *realidade histórica natural e social dos sujeitos* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), nas *relações intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), sejam tensionadas no movimento dialético – à luz do pensamento vigotskiano – ou convirjam no simpósio da dialogia – à luz do pensamento bakhtiniano.

Um percurso educativo no campo da *alfabetização*, que considere essas bases, toma o papel da escrita na atividade mediada como fundante, o que leva ao conceito de *mediação*, advindo dos estudos vigotskianos. Para tanto, importa considerar a relação dialética entre o homem e o meio sociocultural e natural, destacando que, ao mesmo tempo em que o homem transforma o meio, ele transforma a si mesmo, bem como considerar que o *desenvolvimento* humano não é dado *a priori*, de modo que as funções psicológicas tipicamente humanas originam-se na *interação* do *sujeito* com o *outro* em seu contexto sociocultural. Essa relação do homem com o mundo e do homem com o *outro* não é direta, é sempre *mediada* por instrumentos e *signos*, construídos historicamente (VYGOTSKI, 2012 [1931]). As vivências são mediadas semioticamente. A *língua* – neste caso, a modalidade escrita –, portanto, sendo instrumento de mediação por excelência, também ela nunca é experienciada puramente, de forma direta e asséptica, uma vez que é envolta em qualificações, apreciações, julgamentos de valor, ideologias, motivações, em uma integração de vozes que se apõem na *cadeia ideológica*.

A *mediação* está, pois, presente em toda atividade humana, pois é por meio da *atividade mediada* que temos contato com o objeto de conhecimento, não constituindo, assim, um processo adâmico, como se começássemos tudo do zero, mas tendo os instrumentos e os símbolos construídos historicamente pela atividade humana e nos sendo fornecidos pela cultura (VIGOTSKI, 2007 [1978]; com base também em VOLÓSHINOV, 2014 [1929]). No decorrer do *desenvolvimento* do funcionamento psíquico humano, o que nos é facultado culturalmente passa por um processo fundamental de apropriação, no qual atividades

externas, atividades intersíquicas transformam-se em atividades internas, atividades intrapsíquicas.

Uma das principais características que distingue radicalmente o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a **assimilação da experiência de toda a humanidade**, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem. (REGO, 2013 [1994], p. 48, grifos da autora)

A *atividade mediada*, pois, tem papel fundamental no *desenvolvimento humano* e nos processos de *aprendizagem*. Para Vigotski (2007 [1978]), o *aprendizado* está relacionado ao *desenvolvimento*, pois aquele tem papel necessário para a consolidação do *desenvolvimento* das funções superiores organizadas culturalmente e tipicamente humanas. Oliveira (1997, p. 56) afirma que “Existe um percurso de desenvolvimento [...], pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam”. Desse modo, só o *aprendizado* pode despertar e alterar os processos de *desenvolvimento* internos do sujeito. Essa *aprendizagem* inclui sempre aquele que aprende, o sujeito menos experiente, e aquele que ensina, o sujeito mais experiente, que já tenha experienciado mais efetivamente um determinado objeto de conhecimento. É por meio do *aprendizado*, a partir da relação de interdependência entre os sujeitos, que se entra em contato com a realidade, com os conhecimentos produzidos historicamente, consolidando, assim, o *desenvolvimento*. O *aprendizado*, para Vigotski (2007 [1978]), acontece sempre envolvendo a *interação*, a *relação intersubjetiva* (WERTSCH, 1985).

Assim considerando, o processo de *alfabetização* confere especial importância à atuação docente na relação com o estudante, concebido este último em sua historicidade. Essa especificidade distingue uma abordagem educacional como esta daquelas mencionadas nas seções anteriores deste capítulo, porque o papel do *outro social*, nos processos de *aprendizagem*, é essencial no que concerne às relações entre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento*, como o conceito de *zona de*

desenvolvimento. Para que seja possível compreender o processo de *desenvolvimento* dos sujeitos, é necessário que olhemos para as suas funções psíquicas já estabelecidas, bem como para as que estão na iminência de se estabelecer (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Nessa discussão sobre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, os estudos vigotskianos se debruçam também sobre o processo de formação de *conceitos*, que remete à tensão dialética entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]). Os *conceitos cotidianos* são aqueles desenvolvidos a partir da atividade prática dos sujeitos, das interações sociais mais imediatas. Os *conceitos científicos*, por sua vez, são aqueles dos quais nos apropriamos por meio de situações formais de *ensino e aprendizagem*. Esses *conceitos* passam por um processo de *desenvolvimento*, não são aprendidos de forma definitiva. Vigotski (2009 [1934], p. 261) afirma que

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos²¹ e científicos – cabe pressupor – são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. Por um lado [...], o desenvolvimento dos conceitos científicos deve apoiar-se forçosamente em um determinado nível de maturação dos conceitos espontâneos, que não podem ser indiferentes à formação de conceitos científicos simplesmente porque a experiência imediata nos ensina que o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível depois que os conceitos espontâneos da criança atingiram um nível próprio do início da idade escolar.

É na *relação intersubjetiva* que o objeto de conhecimento – no caso deste estudo, o *sistema de escrita alfabética nos usos sociais da escrita* – será tematizado, em favor da consolidação de novas conceptualizações acerca desse objeto.

Assim, para as finalidades a que este estudo se propõe, interessa, no presente enfoque, a discussão sobre *alfabetização* na consideração de que a apropriação do conhecimento requer dos sujeitos a interação com diferentes interlocutores, em relação ao processo de *aprendizagem e desenvolvimento*, em especial com interlocutores mais experientes em se tratando desse objeto de conhecimento (com base em VYGOTSKI, 2012

²¹ Questões de tradução ora nomeiam *espontâneos*, ora nomeiam *cotidianos*. Mantemos *espontâneos* apenas nas citações, optando por *cotidianos* nas menções nossas, de modo a convergir com *cotidiano* tal qual tomamos esse conceito em Heller (2014 [1970]).

[1931]) especificamente: o *SEA*. Tendo presente, assim, uma concepção de *língua* como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VYGOTSKI, 2012 [1931]), como *lócus* para as relações interpessoais nas diferentes *esferas da atividade humana* (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), e de *sujeito* como *social e histórico*, que se constitui na *alteridade*, dá-se relevo a *língua* com enfoque na *intersubjetividade*. Desse modo, nessa perspectiva à luz do ideário histórico-cultural, fundamentalmente com os estudos da psicologia da linguagem vigotskianos, a dimensão psíquica bem como a dimensão biológica do desenvolvimento humano interessam, concebidas em convergência com a dimensão social desse mesmo desenvolvimento. Assim, cabe ressaltar que os estudos vigotskianos vão além da compreensão cognitiva do desenvolvimento humano, isto é, não denegam a importância das dimensões psíquica e biológica, ocupando-se do universo social juntamente com os universos biológico e cognitivo. Os processos de aprendizagem são pensados, portanto, por meio da relação entre os sujeitos e o objeto de conhecimento. Aqui o *sujeito* não é tomado no âmbito do racionalismo cartesiano, nem a *língua* é concebida como abstração; o sujeito é parte da *cultura* e da *história*, constituindo-se por meio de relações intersubjetivas mediadas pela *língua*, em diferentes *esferas da atividade humana*.

No que concerne à prática de ensino ancorada nesse ideário e no tangente à *alfabetização*, importa ressaltar que a criança, inserida no processo de apropriação da escrita, elicia elementos estruturais da fala egocêntrica para esse processo. Os estudos de base histórico-cultural compreendem a *fala egocêntrica* como o processamento do discurso social externo, sendo, portanto, o período de transição do discurso externo para o discurso interno (SMOLKA, 2012 [1988]). Assim, o que ocorre não é a socialização da fala individual, mas “[...] a internalização do discurso social e a sua transformação em discurso interior” (SMOLKA, 2012 [1988], p. 89). Não é o discurso interno, a fala individual, que se insere no discurso social, na realidade comum, mas é a *palavra*, material privilegiado da comunicação na vida cotidiana (VOLÓSHINOV, 2014 [1929]), penetrando a realidade comum, que constitui a subjetividade. Assim, o discurso interior comporta as marcas do discurso exterior. Smolka (2012 [1988]) relaciona o discurso interior ao discurso escrito, ao afirmar que a modalidade escrita da língua faz parte do discurso social, em sociedades marcadas pelo grafocentrismo. Para a autora, discurso interior e discurso escrito interagem e se constituem, haja vista o “[...] processo de elaboração sócio-histórico-cultural da escrita e suas condições e funções hoje [...]” (p. 90).

Ainda, para compreender o processo de *alfabetização*, à luz desse ideário, o conceito de *atividade mediada* é fundante, pois, tal qual afirma Gontijo (2003, p. 16), “As crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações com outras pessoas no decorrer da sua vida”. O que se torna uma atividade interna foi antes externa, isto é, social. De acordo com Duarte (2013 [1993], p. 79),

A objetivação do ser humano e a apropriação do que foi objetivado realizam-se sempre em condições sociais determinadas, as quais se transformam ao longo da história. Dizer que a atividade humana é sempre social equivale a dizer que ela é sempre histórica. Mas, para que a atividade do indivíduo se apresente como fundamentalmente social, não é imprescindível que ela se realize na forma de atividade imediatamente coletiva. O que define o caráter social da atividade é o fato de ela ser constituída por objetivações sociais.

Vigotski (2012 [1931]) compreende a escrita como um simbolismo inicialmente de segunda ordem, o que implica dizer que ela é constituída sistematicamente por signos que correspondem a sons e a palavras da modalidade oral da língua, sendo, por sua vez, signos de entidades reais. Desse modo, a fala é tomada como simbolismo de primeira ordem, por simbolizar diretamente entidades reais, e a escrita é tomada como de segunda ordem; no entanto, gradualmente, o elo com a modalidade falada desaparece, e a escrita passa a ser um sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais. Ao apresentar essa visão, compreendemos, com base em Gontijo (2003), que o autor russo se refere às práticas de ensino que se limitam a ensinar a modalidade escrita da língua como um processo de associação entre os sons e os sinais gráficos, de modo que a aprendizagem fique reduzida ao nível sensorial.

Cabe retomar, nessa discussão sobre *alfabetização* à luz do ideário histórico-cultural, que os estudos vigotskianos não compreendem o *desenvolvimento* como pré-condição para a *aprendizagem*, pois é à medida que a *aprendizagem* acontece que o *desenvolvimento* se consolida. Compreendemos que um trabalho docente que compreenda a relação existente entre *desenvolvimento*, *ensino* e *aprendizagem*, cria condições para que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos na ampliação de seu repertório – neste caso, sobre o *sistema de escrita*

alfabética nos *usos sociais* dessa modalidade da língua. O professor, nessa perspectiva, é o interactante mais experiente, aquele que tem sua função na atividade mediada que tematize conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, na relação que o sujeito menos experiente estabelece com tais conhecimentos.

2.2.2 Os estudos do letramento: a cultura na vinculação com identidades culturais

O enfoque desta seção continua a ser a interação social, agora sob a perspectiva dos estudos do letramento. Abordaremos, para tanto, os conceitos de letramento, eventos e práticas de letramento, modelos de letramento – autônomo e ideológico –, letramentos dominantes e letramentos vernaculares, conceitos estes discutidos por Street (1984, 2000, 2003), Heath (2001 [1982]), Barton (2010 [1994]), Barton e Hamilton (2003 [1998]), Barton, Hamilton e Ivanic (2000).

Para fins deste estudo, que tem *alfabetização* e *letramento* como conceitos implicados, juntamente com outros, cabe aqui ressaltar as proximidades e as distinções entre esses conceitos, que, por vezes, são tratados como sinônimos. A *alfabetização* está relacionada ao processo de apropriação da escrita, ao ensino e à aprendizagem do *SEA*, estando, portanto, atrelada ao processo de escolarização, à instrução formal, embora seja possível que aconteça fora da escola (BRITTO, 2005). Retomaremos esse conceito mais adiante.

O conceito de *letramento*, por sua vez, vem sendo objeto de inúmeros desdobramentos e adquirindo novas significações. Há muitas definições sobre esse fenômeno, bem como maneiras de abordá-lo, como aponta Barton (2010 [1994]). Tendemos, hoje, a nos deparar com uma variedade muito grande dessas definições, cabendo ao pesquisador problematizar a amplitude e o escopo delas (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Barton (2010 [1994]) apresenta e contrapõe-se a várias metáforas sob as quais o *letramento* tende a ser tomado, acabando por identificá-lo, atribuindo-lhe sentidos específicos. Uma dessas metáforas suscita a ausência das vivências com a escrita, tomando tais situações como ‘patológicas’, concepção que, segundo o autor, é amplamente difundida, sobretudo nos casos em que se aborda o analfabetismo e o concebe como ‘epidemia’ a ser erradicada. Palavras como ‘epidemia’ e ‘erradicação’ estão atreladas a essa metáfora; termos estes usados especificamente para falar sobre ‘doenças’. Há, ainda, outra metáfora: o *letramento* é considerado como uma ‘habilidade’ ou um conjunto de habilidades, que,

de acordo com o autor, tem suas raízes na prática educacional. Desse modo, o *letramento* é visto como uma variante psicológica que pode ser medida e avaliada. Ele registra:

Learning to read and write becomes a technical problem and the successful reader and writer is a **skilled** reader and writer. As an educational definition of literacy, this view is very powerful, and it is one which spills over into the rest of the society. It is often drawn on in government strategies for literacy. (BARTON, 2010 [1994] p. 11-12, grifo do autor)²²

O autor apresenta, ainda, outras duas metáforas para o *letramento*: a da educação tradicional como sendo ‘bancária’, também criticada por Freire (2012 [1967]); e a do *letramento* como isomorfia de acesso à informação e ao conhecimento. A metáfora da ‘educação bancária’ trata o conhecimento como um objeto a ser ‘depositado na mente de uma pessoa’, o recipiente. Barton (2010 [1994], p. 12) afirma que essas metáforas atribuem o problema do *letramento* a diversas questões: “The blame, if it is blameworthy, might be attributed to fate, the individual, the school, the family, or the social structure. Note that some metaphors are within the education sphere, while others branch out into counseling, therapy and elsewhere”. Nesse mesmo fito, afirmar que *letramento* é isomorficamente acesso à informação remete à compreensão de que ‘letrado’ é aquele que tem acesso à palavra escrita, a materiais escritos, apropriando-se, assim, de conhecimentos. Entendemos que, nessa metáfora, *letramento* é visto como competência asséptica, o que pode remeter a desdobramentos como *letramento computacional*, *letramento visual* etc., questão problematizada por Street (2000) quando chama atenção para o risco de priorização do canal – mídias eletrônicas, por exemplo – em detrimento da prática social mediada pela modalidade escrita.

Barton (2010 [1994]) propõe, então, *a metáfora da ecologia*, segundo a qual os *usos sociais da escrita* são, necessariamente, contextualizados, isto é, as atividades humanas acontecem inseridas num contexto sociocultural específico. Desse modo, levando em conta essa contextualização, o autor entende que as pessoas têm suas necessidades e seus propósitos, e o ensino da escrita deve considerar isso. Afirma:

²² Em nosso Grupo de Pesquisa, temos compreendido como desnecessárias traduções de citações em inglês e espanhol, em razão do amplo trânsito desses idiomas na esfera acadêmica.

So far I have called this a social approach to literacy. However, it is more than just adding the social as an extra dimension, a variable to be taken account of. Literacy has a social meaning; people make sense of it as a social phenomenon and their social construction of literacy lies at the root of their attitudes, their actions, and their learning (p. 28-29).

Essa compreensão assinala que os usos da escrita são regulados pelas *esferas* a que pertencem os sujeitos em *interação*, por meio de configurações particulares intrínsecas a esses contextos. Podemos afirmar, então, que a linguagem é contextualizada por conta de sua natureza, pois ela é sempre direcionada, coberta por motivações para o seu uso, cumprindo, dessa forma, um papel social. Para o autor, a abordagem ecológica do *letramento* enfatiza a diversidade dos *usos sociais* da escrita e de seus contextos estruturados. Ele entende que a

Diversity is a source of strength, the roots of the possibilities of the future. This is just as true when applied to the diversity of languages and literacies. Again, literacy has a role in maintaining diversity; it can be seen as the main force of standardization of languages, or it can have an important role in maintaining the range of variation of language. (BARTON, 2010 [1994] p. 32)

O *letramento* é um fenômeno mais amplo do que a *alfabetização*, estando esta, em nossa compreensão, contida naquele, sendo parte daquele (CERUTTI-RIZZATTI, 2012). Os *estudos do letramento* enfocam os aspectos sócio-históricos da apropriação da escrita e buscam compreender o modo como as pessoas, sendo elas alfabetizadas ou não, realizam, diariamente, os diversos usos da escrita, em diferentes *esferas da atividade humana*.

Com relação à pluralização do substantivo *letramento*, ao considerarmos a variedade de usos sociais da escrita e da natureza desses usos, na leitura que fazemos deste enfoque compreendemos que a diversidade mencionada por Barton (2010 [1994]) reside nas esferas da atividade humana no âmbito das quais, as relações ecológicas se estabelecem; assim, temos preferido adjetivar a esfera ao invés de pluralizar o substantivo ou de adjetivá-lo. Logo, parece-nos mais apropriado lidar com *letramento* na *esfera familiar*, *letramento* na *esfera*

acadêmica, letramento na esfera religiosa e afins, nas quais existem orientações de *letramento* particulares, propósitos e objetivos sociais definidos e, em agindo assim, entendemos que mantemos a categoria *trabalho* compreendido como *atividade humana* como foco central, no intuito de fugir ao risco da pluralização da *cultura* e do relativismo cultural.

Atentas a Street (2000), entendemos que o foco não está em diferentes modos e canais existentes, nos quais se encontram outras linguagens, como signos, símbolos, fotos, imagens e afins. Desse modo, parece-nos requerer atenção uso de expressões como, por exemplo, *letramento matemático* e *letramento computacional*, visto que *letramento*, nesses casos, aparece como sinônimo de *competência*. Quanto a diferentes usos e conotações do termo *letramento*, consideramos que ele só pode ser utilizado quando a escrita, em alguma medida, está presente ou pode ser inferida. Street (2000, p. 18) afirma que “In characterising literacy as multiple²³, it is very easy to slip into then assuming that there is a single literacy associated with a single culture, so that there are multiple literacies just as there are, supposedly, multiple cultures”. Para o autor, ainda, essa relação entre *um letramento* e *uma cultura* é equivocada, de modo que “[...] culture is a process that is contested, not a given inventory of characteristics” (STREET, 2000, p. 19).

Na discussão desse enfoque nos parece necessário abordar sobre quais *letramentos* são dominantes e quais são marginalizados²⁴, visto que são contestados pelas relações de poder presentes nas *esferas da atividade humana*, em contextos estruturados e moldados, as quais regulam as *práticas de letramento* e, conseqüentemente, seus *eventos de letramento*.

Na abordagem deste quarto enfoque, é pertinente mencionar os conceitos de *modelo autônomo* e *modelo ideológico* de *letramento*, cunhados por Street (1984), na relação com os *letramentos dominantes e vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]), bem como sua relação com as dimensões *global* e *local*, a fim de ampliar e intensificar os estudos sobre os *usos sociais da escrita*, de modo a discutir acerca da “grande divisão” (STREET, 1984) no campo dos *estudos do letramento*. No que diz respeito ao *modelo autônomo do letramento*, o domínio da escrita é representado como algo que deve ser ensinado e algo a ser

²³ Entendemos essa distinção do autor como marcação em relação ao chamado Grupo da Nova Londres, cujo enfoque são os múltiplos letramentos.

²⁴ Ainda que vejamos nesses casos a força da categoria *trabalho*, entendemos prevalecer a categoria *cultura* por entendemos que, a despeito de essa ‘dominação’ derivar, em boa medida, de questões de ordem socioeconômica, ela perpassa diferentes *esferas da atividade humana*.

adquirido, isto é, as pessoas precisam aprender uma forma de decodificar as letras e, com essa habilidade puramente técnica, poderão fazer o que quiserem. Isso nos leva a pensar em ‘pessoas letradas’, aquelas que aprenderam o sistema de escrita e utilizam a modalidade escrita da *língua*, preferencialmente no âmbito da erudição; e em ‘pessoas iletradas’, o que, em muitos contextos ainda remete a sociedades consideradas ágrafas, que não desenvolveram a escrita, hoje em número reduzido, a exemplo de grupos tribais cuja língua não conta com a modalidade escrita. Esse modo de pensar o *letramento*, afirma Street (1984), toma a escrita como imanente ao sistema, fora das práticas sociais, dissociando, assim, as dimensões social e política, nas práticas de leitura e escrita.

Importa ressaltar que, ao caracterizar o *letramento* como *autônomo*²⁵, atribui-se essa autonomia à prática de escrita, que está presa em si mesma e completa-se em si mesma. As atividades de leitura e escrita, nesse caso, não estabelecem relação com o contexto de sua produção. De acordo com Kleiman (1995, p. 21-22), “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto as) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]”.

Ainda, com base nesse *modelo*, a escrita é dissociada das especificidades culturais e econômicas, a qual nós aprendemos a utilizar e, com ela, podemos fazer o que quisermos, pois seu aprendizado tem efeito sobre outras práticas sociais e cognitivas independentemente da historicidade dos sujeitos. Adotar esse modelo implica concordar, também, com seus pressupostos, entendendo que há relações estreitas e causais entre o domínio da escrita e o desenvolvimento de uma sociedade. Um *modelo* alternativo é proposto por Street (1984), o qual concebe leitura e escrita vinculadas às práticas sociais, não mais como uma habilidade técnica, mas considerando o processo histórico, o conteúdo contextualizado, as situações de comunicação nas quais os textos são produzidos (implicando, assim, na noção ecológica do *letramento*, como a concebe Barton (2010 [1994]), discutida, anteriormente, neste projeto).

O modelo ideológico alternativo de *letramento* oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de *letramento*, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Esse modelo

²⁵ É importante ressalvamos que, nos estudos do *letramento*, *autonomia* não tem o sentido que assume nos estudos vigotskianos: no campo do *letramento*, referencia a assepsia do contexto social, portanto *autonomia* é objeto de crítica; no ideário vigotskiano, ao contrário, *autonomia* implica apropriação do conhecimento, portanto é a meta dos processos educacionais.

parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo autônomo – propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social, e não meramente uma habilidade técnica e neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. (STREET, 2003, p. 4)

Para Street (2003), o *modelo ideológico de letramento* lança um olhar mais atento culturalmente às *práticas de letramento* das sociedades, bem como aos *eventos de letramento*, atentando para a dimensão de poder conferida aos processos de leitura e de escrita, tanto quanto para os significados culturais. No *modelo ideológico*, não se pode pensar o *sujeito* fora das suas relações intersubjetivas, importa sua especificidade, tanto quanto a dos grupos sociais nos quais tais *sujeitos* se inserem e nos quais se constituem.

É importante ressaltar que esse modelo traz consigo um novo olhar para o fenômeno do letramento. “O modelo ideológico [...] não deve ser entendido com uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 39). Street (2003) não entende, pois, esses modelos como opostos polares, mas como o *ideológico* envolvendo o *autônomo*. Cabe à escola – considerado, aqui, o processo de *alfabetização* – atenção para as implicações do *modelo autônomo de letramento*, na busca de transcendê-lo em favor de ações educacionais comprometidas com os *usos sociais* da escrita, o que converge com configurações do *modelo ideológico de letramento*, a fim de não marginalizar as *práticas* e os *eventos de letramento* nos quais os sujeitos estão inseridos, bem como não marginalizar os *letramentos vernaculares*.

Ainda aqui vale a distinção entre *eventos* e *práticas de letramento*, relevante para a discussão dos estudos do *letramento* e para os propósitos deste estudo. A noção de *eventos de letramento* deriva dos estudos de Heath (2001 [1982], p. 50), a qual os caracteriza como

[...] occasions in which a piece of writing is integral to the nature of the participants interactions and their interpretative process and strategies. Familiar literacy events for mainstream preschoolers are bedtime stories, reading cereal boxes, stop signs, and televisions ads, and interpreting instructions for commercial games and toys. In such literacy events, participants follow

socially established rules for verbalizing what they know from and about the written material. Each community has rules for socially interacting and sharing knowledge in literacy events.

Para Barton (2010 [1994]), os *eventos* são a unidade básica de análise nos *estudos do letramento*, visto serem atividades em que a escrita desempenha algum papel, assume alguma função social. Barton e Hamilton (2003 [1998], p. 114) afirmam que “Los textos son una parte crucial de los eventos letrados, de tal forma que el estudio de la literacidad es en parte un estudio de textos, de la manera como se han producido y se han usado”.

Street (2003, p. 7) concebe haver vantagens para os estudos do *letramento* em se tratando de ver, nos *eventos*, a escrita cumprindo seus diversificados papéis:

[...] permite aos pesquisadores, da mesma forma que aos profissionais, focalizar uma situação específica em que as coisas estejam acontecendo, e em que se possa vê-las – esse é o evento clássico de letramento, em que conseguimos observar um evento que envolva a leitura e/ou a escrita [...].

A participação em *eventos de letramento* diferentes, em diversas *esferas da atividade humana*, tende a ressignificar nossas representações de mundo, do mesmo modo como incidimos nas representações subjetivas de outrem, porque é nessas ressignificações que nos formamos. A *interação* se dá por meio da língua, por meio do compartilhamento da escrita e da leitura, constituindo, assim, os *eventos*.

Cabe ressaltar que, ao entendermos os *eventos* como atividades, práticas sociais, nas quais a escrita está presente e exerce uma função, estamos abrangendo, também, atividades diárias cotidianas e não somente as atividades institucionalizadas, sem descurar, porém, da relevância dessas últimas. Já nas primeiras horas do dia, ao lermos o jornal ou enviarmos uma mensagem eletrônica, o *evento* acontece. Segundo Barton (2010 [1994], p. 3), “Already, in the beginning of the day, there have been several literacy events, each quite different from the other”.

Complementando o conceito de *eventos de letramento*, há o conceito de *práticas de letramento*, cunhado por Street (1988), a fim de dar conta das estruturas sociais nas quais as atividades de leitura e escrita encontram-se inseridas e são delineadas. Barton e Hamilton (2003 [1998], p. 113) definem *letramento* “[...] como un conjunto de prácticas sociales

que pueden ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos”. Nesse sentido, as *práticas de letramento* implicam valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, apoiando-se no mundo individual e no social. Os autores entendem ainda que “Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios” (p. 113).

Hamilton (2000, p. 18) propõe a metáfora do *iceberg*, a fim de explicitar as relações existentes entre os *eventos* e as *práticas*. Ela entende que

[...] visible literacy events are just the tip of an iceberg: literacy practices can only be inferred from observable evidence because they include invisible resources, such as knowledge and feelings; they embody social purposes and values; and they are part of a constantly changing context, both spacial and temporal. It is only some visual traces of literacy practices that are captured in still photographs – observable, but frozen moments of a dynamic process. Even aspects of literacy practices that seem clearly visible in events are in fact defined only in relation to cultural knowledge that the viewer brings. It might therefore be more precise to say that all elements of practices are inferred from the images.

Nesse sentido, os *eventos* são unidades observáveis e passíveis de serem fotografadas, são a parte visível do *iceberg*; enquanto as *práticas*, não. É a partir dos *eventos* que inferimos as *práticas* que caracterizam as vivências dos sujeitos, as valorações que eles mantêm quanto à leitura e à escrita, repercutindo, assim, no modo como concebem e lidam com os *eventos*.

Outro ponto a se destacar sobre as *práticas de letramento* é a historicidade em se tratando de cada sujeito. Os *eventos*, aquilo que nos é dado observar, podem ser similares, mas as *práticas*, o modo como cada sujeito concebe a escrita, seus usos, os valores que atribui a eles nas relações com o outro, são profundamente diferentes. Assim, compreendemos que as *práticas* implicam idiosincrasias nas vivências com a escrita, implicam a historicidade de tais *sujeitos* com essa modalidade da língua.

Tomamos as especificidades culturais, porém, com base na metáfora da *ecologia*, proposta por Barton (2010 [1994]), em que

entendemos haver *usos sociais da escrita dominantes* e valorizados institucionalmente, bem como *usos sociais da escrita* que não são submetidos a regulamentos formais de instituições sociais *dominantes*, mas que têm suas origens na vida cotidiana (BARTON; HAMILTON, 2003 [1998]). Não se trata, porém, de taxá-los como *simples* ou *complexos*, como ressalta Barton (2010 [1994], p. 38), “So-called simple and complex forms of literacy are in fact different literacies serving different purposes”.

Importa, assim, considerar tanto as convergências quanto as distinções entre os *letramentos dominantes* e os *letramentos vernaculares*, bem como as tensões existentes entre eles. Segundo Barton e Hamilton (1998), “Dominant literacies are those associated with formal organizations, such as those of education, law, religion, and the workplace” (p. 252). Os *letramentos dominantes* são aqueles culturalmente organizados, que têm suas origens nas próprias instituições a que servem e são submetidos às relações de poder. Os *dominantes* ganham maior projeção espacial e temporal em relação aos *vernaculares*, e isso se deve à compreensão, alerta Barton (2010 [1994]), de que os *letramentos vernaculares*, surgindo no cotidiano dos sujeitos, estão submetidos ao processo contínuo da história da vida desses sujeitos – na tensão com a história de seu grupo social e da sociedade mais ampla –, o que faz com que esses usos menos formais não possam ser fixados nem no espaço nem no tempo. “Current literacy events and practices are created out of the past, in an ongoing process of maintaining, development and change. Literacy practices are therefore not absolute and fixed for all times, either for an individual or for a society” (BARTON, 2010 [1994], p. 53).

Com relação ao fenômeno do *letramento*, ele comporta os *usos sociais* da escrita situados, marcados geográfica e historicamente, tal qual aborda Barton (2010 [1994]) ao propor a metáfora da *ecologia*, já mencionada nesta dissertação. Em se tratando da esfera escolar, especificamente, esses *usos sociais da escrita*, em anos iniciais, demandam que os *sujeitos* se apropriem do *sistema de escrita alfabética*, o que nos leva para a sequência deste estudo, com os capítulos respectivos à análise dos dados.

3 FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS DOS PROGRAMAS: O PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM²⁶

Para que as luzes do outro sejam percebidas por mim, devo por bem apagar as minhas, no sentido de me tornar disponível para o outro.
(Mia Couto)

Este percurso de análise se organiza a fim de responder à questão geral de pesquisa, a qual retomamos aqui: Assumindo a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se relaciona – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para tanto, esta análise subdivide-se em dois capítulos: em cada um deles, discutiremos as bases filosófico-epistemológicas e teóricas que inferimos pautarem os documentos-base de cada Programa – um Programa focalizado em cada capítulo. Nas Considerações Finais, ocupamo-nos de relacioná-los para atender ao eixo da questão geral de pesquisa.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO CAPÍTULO

Em se tratando da organização dos documentos dos Programas, compreendemos haver neles uma conjugação de bases filosófico-epistemológicas e teóricas distintas, o que parece se justificar considerando que a esfera escolar, diferentemente da esfera acadêmica, não tem o desiderato de ortodoxia em uma única vertente epistemológica e teórica. Ao que parece, costumadamente, tende a ocorrer uma aproximação de diferentes vertentes.

Uma análise desses documentos nos leva à compreensão da existência de dois movimentos específicos, nos Programas, às vezes em

²⁶ Essa sequência de abordagens – primeiro, PL; depois, PNAIC – deriva da ordem em que esses Programas foram implementados.

maior aproximação entre si e, às vezes, em maior distanciamento entre si: entendemos haver um movimento que vimos chamando de *enfoque cognitivo-sistêmico* – Movimento A – por entendermos que nele se estabelece uma conjugação do *subjetivismo* com o *objetivismo*, como os concebe Volóshinov (2009 [1929]); e outro movimento focado na *interação social* – Movimento B. Entendemos, ainda, que, ao longo do percurso de desenvolvimento do conteúdo constitutivo desses documentos, a dimensão *cognitivo-sistêmica* apresenta dois desdobramentos: um em que o *sistema de escrita alfabética* é levado a termo sob a ótica do processamento cognitivo – nomeamos esse primeiro desdobramento como *enfoque processual-sistêmico* – Movimento A1 –; e outro em que o tónus parece estar na psicogênese da apropriação do SEA – nomeamo-lo como *enfoque psicogenético-sistêmico* – Movimento A2. O movimento focado na *interação social* também parece conter desdobramentos: um em que a *cultura* é concebida como *produto da atividade humana essencial* e que nomeamos *base histórico-cultural* – Movimento B1; outro em que ela é tida na vinculação com *identidades culturais* – Movimento B2 – que referenciamos como *estudos do letramento*. Esses movimentos já foram apresentados no capítulo anterior, que contém o aporte teórico desta dissertação. Precisaremos, portanto, a compreensão da existência desses dois movimentos, com seus desdobramentos, ao longo do percurso de análise, neste e no próximo capítulo.

Neste primeiro capítulo de análise, então, tematizamos as bases filosófico-epistemológicas e teóricas que inferimos no Manual do PL. Como mencionamos anteriormente, esses documentos tiveram uma produção compartilhada, congregando vários autores de diferentes núcleos de pesquisa de diversas universidades, o que buscaremos assinalar ao longo desta seção.

No PL, os professores cursistas, como subsídio para que desenvolvessem suas atividades, contaram com um documento organizado em nove fascículos, sendo o penúltimo deles voltado aos tutores, e o último, tomado como fascículo complementar. Os fascículos que compõem o Manual do PL são, nesta ordem: *Fascículo 1 – Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento* – produzido por docentes²⁷ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); *Fascículo 2 – Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação* – também

²⁷ Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria das Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira da Costa Val, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro.

produzido por docentes²⁸ da UFMG; *Fascículo 3 – A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino* – produzido por docentes²⁹ da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); *Fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura* – também a cargo de docentes³⁰ da Unicamp; *Fascículo 5 – O Lúdico na Sala de Aula: Projeto e Jogos* – conteúdo a cargo de docentes³¹ da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); *Fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas reflexões* – produção conjunta de docentes³² da UFPE e UFMG; *Fascículo 7 – Modos de Falar / Modos de Escrever* – produzido por docentes³³ da Universidade de Brasília (UnB); *Fascículo Complementar* – produzido por docente³⁴ da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), além do *Fascículo do Tutor – Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria*. Este último não será objeto de análise nesta dissertação, considerado nosso enfoque estrito nas questões de Linguagem. Tal autoria compartilhada sinaliza para distintos núcleos de pesquisa, sugerindo, por implicação, filiações filosófico-epistemológicas e filiações teóricas distintas, o que – reiteramos – compreendermos ser característica de Programas de Formação Continuada de extensão nacional, como os que são objeto deste estudo.

Tanto no presente capítulo – foco no PL – quanto no seguinte – foco no PNAIC – analisaremos apenas parte dos documentos – neste caso, os Manuais –, considerada a impossibilidade, para fins de uma dissertação de Mestrado, de uma análise exaustiva dos fascículos – PL – e das unidades – PNAIC – que compõem os Programas em estudo sob todos os contornos em que esses documentos são configurados e a todos os temas a cuja discussão se prestam. O critério de seleção do conteúdo a ser abordado na análise tem, pois, como eixo central tratar especificamente de questões afetas ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa – neste caso, sob a designação de Linguagem. Sob esse critério maior, coloca-se outro critério complementar e que constitui questões-suporte

²⁸ Antônio Augusto Gomes Batista, Ceres Salete Ribas da Silva, Maria das Graças Bregunci, Maria Lúcia Castanheira, Sara Mourão Monteiro.

²⁹ Ana Lúcia Guedes-Pinto (Coordenação), Leila Cristina Borges da Silva, Roseli Aparecida Cação Fontana, Maria Cristina da Silva Tempesta, Aline Shiohara (fotografia/imagens).

³⁰ Adriana Silene Vieira, Célia Regina Delácio Fernandes, Márcia Cabral da Silva, Milena Ribeiro Martins.

³¹ Telma Ferraz Leal, Márcia Mendonça, Artur Gomes de Morais, Margareth Brainer de Queiroz Lima.

³² Artur Gomes de Morais, Ceris Ribas da Silva, Eliana Borges Albuquerque, Beth Marcuschi, Maria das Graças C. Bregunci, Andréa Tereza Brito Ferreira.

³³ Márcia Elizabeth Bortone e Stella Maris Bortoni-Ricardo.

³⁴ Maria Beatriz Ferreira.

desta dissertação: conteúdo com enfoque nas bases filosófico-epistemológicas e teóricas. Assim, não organizaremos a análise por fascículos (PL) ou Unidades (PNAIC), mas pela natureza dos conteúdos respectivos a esses critérios.

Sublinhamos, pois, a importância dos critérios postos aqui: conteúdo no campo da educação em linguagem e enfoque filosófico-epistemológico e teórico. Mantivemos rigoroso cuidado com esses critérios de modo a poder afirmar que não descuidamos, no todo documental, dos Fascículos – PL – e dos Cadernos – PNAIC – relevantes sob esses dois critérios, o que descarta, de antemão, qualquer atributo de aleatoriedade: nossas escolhas não foram randômicas, nem tampouco pontuais, foram cuidadosamente tomadas em respeito a esses critérios. Assim, entendemo-nos eximidos da eventual pecha de termos sido seletivos no tratamento do material em análise; houve, sim, seleção, mas meticulosamente fundada nos critérios aqui mencionados.

3.2 O PRÓ-LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ABORDAGENS *COGNITIVO-SISTÊMICAS* E ABORDAGENS COM BASE NA *INTERAÇÃO SOCIAL*

Passamos, então, a analisar as bases filosófico-epistemológicas e teóricas que inferimos no Manual do PL. Como mencionamos anteriormente, este documento teve uma produção compartilhada, congregando vários autores de diferentes núcleos de pesquisa de diversas universidades. O enfoque analítico nos remete, então, diretamente ao *Fascículo 1 – Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento*, no qual são apresentados conceitos-chave fundamentais à compreensão da proposta deste Programa e ao desencadeamento das discussões realizadas, sendo eles: *língua e ensino de língua; alfabetização; letramento; e ensino de língua escrita*.

Neste primeiro Fascículo, encontramos, no que se refere à concepção de *língua*, uma forte marcação de bases sistêmicas, com atenção às relações grafêmico-fonêmicas, questão cara à abordagem que vimos nomeando como *processual-sistêmica* – Movimento A2 – e da qual se ocupam autores a exemplo de Scliar-Cabral (2003). Como, porém, mostra a Figura 1 a seguir, esse sistema, é colocado na dependência da *interação social*, já que na dependência da interlocução.

Figura 1 – Excerto do Fascículo 1.

Língua e ensino da língua

A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos).

Fonte: Brasil (2012, p. 9).

Os autores sublinham essa dependência, quando escrevem na sequência:

Figura 2 – Excerto do Fascículo 1.

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Fonte: Brasil (2012, p. 9).

No conteúdo da Figura 2 se prenuncia um movimento ligado ao conceito de *letramento* e aos *gêneros – textuais* ou *do discurso*³⁵, remetendo a concepções com enfoque na *interação social* – Movimento B –, que vimos nomeando respectivamente como *estudos do letramento* no Movimento B2, e *base histórico-cultural* no Movimento B1. Trata-se, em nossa compreensão, de uma abordagem ainda inicial, em se tratando sobretudo dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011 [1952-1953]) – para nós, *base histórico-cultural* – Movimento B1 –, se considerarmos o adensamento que essas discussões ganharam posteriormente, já que, embora estejamos consultando a edição de 2012 (edição revista e ampliada) que foi base para a participação de nosso Grupo de Pesquisa neste Programa – do que tratamos no Capítulo Introdutório –, os fundamentos do PL datam da primeira metade dos anos 2000.

Parece coexistirem, na Figura 1, duas perspectivas: uma que não descarta do sistema e outra que o coloca na dependência da *interação social*, conforme vemos na Figura 1. Vemo-las como sendo ‘duas’ perspectivas, embora articuladas, porque compreendemos que, sob o ponto de vista dos fundamentos epistemológicos, a descrição sistêmica se sustenta como tal na dissociação do uso; o pensamento saussureano,

³⁵ Estamos mantendo esta alternância por ora, embora, ao longo deste capítulo, assinalemos a opção dos autores por *gêneros textuais*.

constituído a partir do conceito de *valor*, é robusto exemplo disso (CLG, 2012 [1926]). Escreve Ilari (2004, p. 63, grifos do autor): “Falar em *valor linguístico* a propósito de Saussure, é antes de mais nada, ressaltar a natureza opositiva do signo”. E é dessa natureza opositiva que emerge a descrição dos sistemas linguísticos – e o *SEA* é exatamente isto: um sistema. A ampla descrição que Scliar-Cabral (2003) faz do *SEA* do português do Brasil está ancorada no conceito saussureano de *valor*, o que ganha destaque em muitos dos títulos da obra desta autora aqui mencionada, como em “Valores atribuídos aos grafemas” (p. 43) e tantos outros de igual natureza. Sob a marcação de que *grafemas* emergem quando se atribui *valor* às *letras*, escreve essa autora:

Para a aprendizagem dos princípios do sistema alfabético do português do Brasil, o professor deverá estar atento às realizações de seu aluno³⁶, pois os valores das letras (grafemas) não serão os mesmos para todos [...]. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 30)

Já quanto à interlocução – mencionada na Figura 1 – assenta-se em uma concepção de *língua* como *interação social* (Movimento B), que, como marca Volóshinov (2009 [1929]), concebe *signo* de modo diametralmente distinto do ideário saussureano, entendendo-o como necessariamente posto na cadeia ideológica, o que tira de foco a descrição fundada na opositividade e na negatividade, bases do mencionado conceito de *valor*. Logo, entendemos colocar-se, nesta explicitação da concepção de *língua*, que abre o *Fascículo 1*, uma articulação dessas duas concepções, em que pesem distinções radicais entre elas sob a ótica acadêmica.

Essa articulação contém, pois, compreensão da *língua* como um sistema de formas gramaticais e lexicais e, também, compreensão de um ensino que deve ser pensado levando em conta diferentes formas de se expressar, em diferentes *esferas da atividade humana*, tendo como lastro, ainda que incipiente, o entendimento de que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011 [1952-1953], p. 262). Os autores compreendem que o ensino deve ser calcado nas diferentes possibilidades desse mesmo uso da *língua*, como sugere a Figura 3 a seguir:

³⁶ Enfoque na variação linguística.

Figura 3 – Excerto do Fascículo 1.

Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o

desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua).

Fonte: Brasil (2012, p. 9).

Ainda na Figura 3, coloca-se a negação da tradição transmissiva de memorização, amplamente criticada por Ferreiro e Teberosky (1991 [1985], p. 28), no movimento que vimos chamando de *psicogenético-sistêmico* – Movimento A2: “Qual é a justificativa para se começar pelo cálculo mecânico das correspondências fonema/grafema para então se proceder, e somente então, a uma compreensão do texto escrito?”. Na Figura 3, há, ainda, a concepção de que a aula, por si só, já é exemplo de uma das diversas formas de uso da língua; assim, não teria como o professor descurar desses diferentes usos.

Em articulação com o conteúdo da Figura 3 e no que concerne à *alfabetização*, os autores chamam atenção para uma matriz histórica muito fortemente ligada à dimensão puramente sistêmica. Trata-se de um período em que o conceito de *alfabetização* sobrelevava aspectos da língua que concernem a essa dimensão, com destaque às relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita, como se coloca na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Excerto do Fascículo 1.

Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”; e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Fonte: Brasil (2012, p. 10).

A partir dos anos 1980, esse conceito sofreu mudanças e, em muitos contextos educacionais no Brasil, passou a englobar outros

aspectos do processo de apropriação da modalidade escrita da língua, como vemos na Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Excerto do Fascículo 1.

A partir dos anos 1980, o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Fonte: Brasil (2012, p. 10).

Desse modo, o ensino da língua ganhou outros contornos, passando a, não só compreender o *SEA* e suas especificidades, mas a conceber a *psicogênese da aprendizagem*, requerendo, como já mencionamos, discussões das implicações cognitivas do *sistema*. Mortatti (2000) discute demoradamente boa parte desse percurso, mesmo que com enfoque geográfico específico. Esse movimento de mudança aqui mencionado é de interesse do tema deste capítulo porque nos parece sinalizar claramente para uma busca de dissociação dos autores – e, por implicação, do Manual do PL, na função que lhe cabe – de abordagens *objetivistas abstratas* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). O *sistema* é objeto de atenção cuidada no presente *Fascículo*, mas com o zelo de marcar essa dissociação; logo, o movimento *processual-sistêmico* – Movimento A1 – está presente, mas não com foco em si mesmo.

Na sequência do registro explícito das filiações conceituais, os autores cotejam os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, sinalizando para diferentes possibilidades de filiação quanto a esse cotejo, como na Figura 6 a seguir, cujo conteúdo lembra estudos fundantes de Soares (1998; 2004) e Kleiman (1995), nos quais distinções entre *alfabetização*, *alfabetismo* e *letramento* foram amplamente discutidas.

Figura 6 – Excerto do Fascículo 1.

Com o surgimento dos termos **letramento** e *alfabetização* (ou *alfabetismo*) *funcional*, muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir **alfabetização e letramento**. Passaram a utilizar o termo **alfabetização** em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram, correspondentemente, a reservar os termos **letramento** ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”.

Fonte: Brasil (2012, p. 10).

Nessa Figura, no entanto, entendemos colocar-se uma constatação de diferentes modos de relacionar os conceitos, mas não propriamente uma filiação explícita a um desses modos, o que tributamos a controversas formas de lidar com essas mesmas relações, do que é exemplo a conhecida contraposição a seguir, uma resposta de Emília Ferreiro a entrevista sobre o tema:

Há algum tempo, descobriram, no Brasil, que se poderia usar a expressão *letramento*. E o que aconteceu com a *alfabetização*? Virou sinônimo de *decodificação*. *Letramento* passou a estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele que se passa a perceber a função social do texto (FERREIRO, s.d., p. 3).

Mais adiante – Figura 7 a seguir –, agora com enfoque específico no conceito de *letramento*, como é trazido pelos autores do Fascículo em apresentação, vemos uma convergência com abordagens fundantes desses estudos no Brasil, considerando os usos em práticas sociais do aprendizado da escrita, como em Kleiman (1995, p. 18-19): “Podemos definir hoje letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”, permitindo inferir a crítica que essa autora ratifica de Street (1984) acerca das tensões entre *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento*. Segue a mencionada Figura:

Figura 7 – Excerto do Fascículo 1.

Implícita nesse conceito está a idéia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Fonte: Brasil (2012, p. 11).

Ainda nessa marcação, que converge com o movimento da *interação social* – Movimento B –, no que diz respeito aos *estudos do letramento* – Movimento B2 –, os autores registram compreender *letramento* como ‘resultado’ do processo de *alfabetização* contemplado o uso da modalidade escrita nas práticas sociais. Segue Figura 8 na qual isso se coloca:

Figura 8 – Excerto do Fascículo 1.

Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento* ou de **letramentos**, no plural.

Você verá que...

... ao longo dos demais fascículos desta coleção.

Fonte: Brasil (2012, p. 11).

Nessa Figura, porém, entendemos colocarem-se duas questões que merecem problematização: tomar ‘usos sociais da escrita’ como ‘competência’, o que é objeto de crítica de Street (2000, p. 19), que escreve: “[...] the further extensions of ‘multi-literacy’ into, for instance, political literacy, or emotional literacy, thereby using the term as a metaphor for competence. That is ne of the dangers of this approach”; assim como compreender o *letramento* em níveis, o que se contrapõe a considerações de Barton (2010 [1994]), sobre a impossibilidade de tomar desse modo o que ele chama de *ecologia da escrita*. Já, a concepção que fecha a Figura anterior sobre a pluralidade do *letramento*, tomado como

tipos, suscita compreensões vinculadas ao chamado Grupo da Nova Londres (com base em ROJO, 2009).

Essas considerações são importantes porque entendemos haver uma marcação da *interação social* – Movimento B –, no desdobramento dos *estudos do letramento* – Movimento B2 –, conceito que, aliás, compõe o título do Manual em análise, havendo, no entanto, em nossa compreensão, uma justaposição de diferentes perspectivas sob as quais o conceito é tomado, do que é exemplo significativo a Figura 8 anterior.

Ainda na discussão explicitamente conceitual contida no Fascículo 1, no que se refere ao *ensino da língua escrita*³⁷, os autores reiteram a compreensão de que a *língua* é um *sistema*, cuja apropriação é tida como condição básica para o uso dessa modalidade da língua, sob recomendação de que seja contextualizado, estruturado para e no uso. Na discussão acerca da invariabilidade das relações grafêmico-fonêmicas e fonêmico-grafêmicas nos diferentes *gêneros* – tomados como *textuais* –, coloca-se o acento efetivamente sistêmico, já que o *valor* de que se revestem os *grafemas* é da ordem do sistema (CLG, 2012 [2016]) e não da ordem do uso, na mais precisa marcação saussureana na *língua* e não na *fala*. Logo, não podem variar no uso. Segue a Figura:

Figura 9 – Excerto do Fascículo 1.

A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. Explicando e exemplificando: as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do gênero textual em que aparecem e da esfera social em que circule; numa piada ou nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras.

Fonte: Brasil (2012, p. 11).

Ainda na Figura 9, merece atenção registro explícito aos *gêneros*, tomados como *gêneros textuais*, o que sugere a vertente genebrina, do que é exemplo a menção, nas referências deste Fascículo, à obra organizada por Dionísio, Machado e Bezerra (2002), na qual Marcuschi (2010)³⁸

³⁷ Não nos ateremos a questões como a que se coloca aqui: *língua escrita*, quando, em uma alusão sistêmica, tem-se apenas a *língua*; a *escrita* não é *língua*, mas *modalidade da língua*. Desdobramentos conceituais dessa ordem não serão objeto de nossa atenção; assim, fica apenas a ressalva da ciência acerca deles.

³⁸ A edição usada pelos autores do Fascículo é da editora Lucerna, enquanto a que estamos usando é a edição esta mesma obra pela editora Parábola, daí a diferença de ano.

[2002], p. 19) escreve: “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”. Essa é uma questão relevante para as finalidades desta seção porque remete à *interação social* – Movimento B –, sob a perspectiva *histórico-cultural* – Movimento B1 –, não na filiação bakhtiniana, mas em filiação que tem o pensamento vigotskiano como uma de suas matrizes (com base em SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A discussão dos conceitos, neste Fascículo, está organizada em cinco eixos principais para o aprendizado da modalidade escrita da língua, organizados, em síntese, através de quadros, cada um deles desdobrado em objetivos que devem pautar as atividades escolares. Os quadros são: Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Produção de textos escritos; e Desenvolvimento da oralidade. Tais quadros organizam-se em gradações de tons de cinza, indicando procedimentos metodológicos da ordem de *introduzir, consolidar e retomar* os enfoques de cada objetivo de aprendizagem.

Vemos nesses quadros a materialização da articulação entre o Movimento A1 – *enfoque processual-sistêmico* e os Movimentos B1 – *foco histórico-cultural* – e B2 – *estudos do letramento*. Explicitemos isso melhor apresentando cada um dos Quadros.

No Quadro 1 – Figura 10 a seguir – coloca-se ênfase na imersão nos *usos sociais da escrita*, com atenção ao conceito de *letramento* e seus desdobramentos – Movimento B2 –, do que são exemplos objetivos que focam em conhecer como a modalidade escrita da língua se coloca na vida social, daí por que termos como *uso* e *cultura* são recorrentes nos objetivos, remetendo a compreensões fundamentais de Kleiman (1995); Soares (1998); Street (1984); Barton (2010 [1994]), entre outros estudiosos que chamam atenção para a importância de considerar a escrita nos *usos sociais*. Segue o Quadro 1:

Figura 10 – Excerto do Fascículo 1.

Quadro 1			
Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer os usos e funções sociais da escrita	I/T/C	T/C	T/C
Conhecer usos da escrita na cultura escolar	I/T/C	T	R
Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar:	I/T/C	T	R
(i) saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar	I/T/C	T	R
(ii) desenvolver capacidades específicas para escrever	I/T/C	T	R

Fonte: Brasil (2012, p. 16).

Já no Quadro 2, coloca-se a tônica na lógica do *SEA* – Movimento A – *enfoque cognitivo-sistêmico* –, mais amplo, com especial destaque, porém, para o Movimento A1 – *enfoque processual-sistêmico* –, do que são exemplos os objetivos que sublinham a importância de se compreender desde a orientação espacial da escrita, implicando a complexidade da segmentação do *continuum* da fala, até questões ligadas ao reconhecimento da invariância nos tipos de letra e, o foco nodal, as relações entre grafemas e fonemas, questões caras a abordagens como de Scliar-Cabral (2003).

Figura 11 – Excerto do Fascículo 1.

Quadro 2			
Apropriação do sistema de escrita: conhecimentos e capacidades			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas	I/T/C	R	R
Dominar convenções gráficas:	I/T/C	R	R
(i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	I/T/C	R	R
(ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase	I/T/C	R	R
Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.	I/T/C	T	R
Conhecer o alfabeto	I/T	T/C	R
(i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras	I/T	T/C	R
(i) Conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva)	I/T	T/C	R
Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita	I/T	T/C	R
Dominar as relações entre grafemas e fonemas	I	T/C	T/C
(i) Dominar regularidades ortográficas	I	T/C	T/C
(ii) Dominar irregularidades ortográficas	I	I/T	T/C

Fonte: Brasil (2012, p. 18).

Ainda que o enfoque seja *processual-sistêmico*, não vemos, no Quadro 2 e nas explicações dadas para ele ao longo do Fascículo, a ‘tradição’ na ênfase estrita na gradação sistêmica, que recomenda o zelo em apresentar primeiramente os grafemas cujo *valor* prevê uma correspondência mais isomórfica entre *letra* e *fonema* antes daqueles em que essa correspondência é menos transparente, contrapondo-se, por exemplo, a que se ensine o nome das letras por conta dessa dificuldade, percurso que se ancora em métodos de *alfabetização* de base fônica (com base em SCLiar-CABRAL, 2013). O que vemos é uma recomendação de ‘progressão’, nos objetivos que fecham o Quadro 1, a qual chama

atenção para essas regularidades e irregularidades, mas não condiciona o trabalho com a escrita ao domínio delas, como vemos na Figura 12 a seguir, sobretudo no quadro verde em destaque nela:

Figura 12 – Excerto do Fascículo 1.

A leitura e a produção escrita, em princípio, seriam atividades que exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita. No entanto, é possível ler e escrever pequenos textos, com autonomia ou ajuda do professor ou da professora, mesmo antes de ter domínio do sistema de escrita.

Por exemplo, na situação de escrever listas úteis de nomes, de objetos ou de decisões, etiquetas que servirão para organizar a sala de aula, pequenos avisos, etc., o aluno se vê desafiado a grafar as palavras que quer empregar e isso provoca a necessidade de refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba pode ser representado na escrita. A criança terá então que se esforçar para distinguir os fonemas que compõem tais palavras e descobrir possibilidades coerentes de escrever os “sons” identificados, apoiando-se nos princípios e regularidades que já tiver apreendido, mas também buscando soluções inéditas.

Considerando a complexidade do sistema, é importante que se leve em conta, no trabalho de alfabetização, o princípio de progressão do mais simples ao mais complexo.

Adotar um princípio de progressão não significa impedir os alunos de ver o que ainda não está na ordem prevista nem deixar de responder a perguntas deles sobre conteúdos planejados para serem tratados posteriormente. O contato dos alunos com textos autênticos e a produção de escrita espontânea, em muitas ocasiões, podem estimular discussões sobre relações fonema-grafema, mesmo que estas não sejam aprofundadas naquele momento.

Fonte: Brasil (2012, p. 34).

No Quadro 3, a seguir, entendemos haver uma articulação entre o Movimento A, mais amplo – *enfoque cognitivo-sistêmico* –, o qual prevalece, e o Movimento B1 – *base histórico-cultural*, o qual se coloca, mas nos limites do que entendemos ser uma espécie de ‘contexto de uso’, que aparece de modo menos preciso conceitualmente. Segue o Quadro 3:

Figura 13 – Excerto do Fascículo 1.

Quadro 3			
Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes			
Capacidades, conhecimentos e atitudes	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C

Fonte: Brasil (2012, p. 40).

O enfoque *cognitivista-sistêmico* – Movimento A – parece-nos bastante claro no primeiro bloco de objetivos desse Quadro 3, nos quais se coloca a *capacidade de leitura*, compreendida pelo cognitivista J. Morais (1996, p. 112) como “[...] aquela parte do conjunto dos recursos mentais que nós mobilizamos ao ler e que é específica da atividade de leitura, ou seja, não é posta em jogo em outras atividades”, a saber: decodificação das palavras. Também na segunda parte dos objetivos desse

mesmo Quadro, mantém-se o enfoque cognitivista no destaque a questões como antecipação do conteúdo do texto, confirmação de hipóteses, compreensão global do texto e questões afins, que remetem a autores como Beaugrande (1998), que trata de modelos cognitivos globais de texto, e ao próprio J. Morais (1996, p. 112), que, paralelamente à *capacidade de leitura* propõe a *atividade de leitura*, conceituada como “[...] o conjunto de eventos que se passam no cérebro e no sistema cognitivo que o cérebro suporta, assim como nos órgãos sensoriais e motores. O Pisa³⁹, conhecido indicador de habilidades de leitura, de fundamentação cognitivista, tende a operar com questões como essas. A menção a *gêneros* aparece pontualmente, muito ligada ao conceito pouco preciso de *contextualização*, no indício de que o Movimento B1 – *base histórico-cultural* – seja tomado apenas como ‘pano de fundo’ para contextualização do processamento cognitivo. Ainda que o texto correspondente a esses objetivos abra mais a questão, essa condição de ‘fundo’ nos parece permanecer, como vemos na Figura 14 a seguir:

³⁹ O Programa Internacional de Avaliação de Alunos é realizado com jovens de quinze anos em países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Participam também da avaliação jovens de alguns países convidados, como é o caso do Brasil. O Pisa, realizado a cada três anos, visa avaliar o desempenho dos alunos nas áreas de leitura, matemática e ciências (<http://portal.inep.gov.br/pisa>).

Figura 14 – Excerto do Fascículo 1.

(i) Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor ou a professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos lingüísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.

Assim, antes da leitura – feita em voz alta pelo professor ou pela professora, em grupos ou individualmente pelos alunos – é bom propor às crianças perguntas como: o texto que vamos ler vem num jornal? num livro? num folheto? numa caixa de brinquedo? que espécie (gênero) de texto será esse? para que ele serve? quem é que conhece outros textos parecidos com esse? onde?

Outro tipo de procedimento importante para desenvolver a capacidade de compreensão é buscar informações sobre o autor do texto, a época em que ele foi publicado, com que objetivos foi escrito. Esses dados permitem situar o texto no contexto em que foi produzido e ampliam a compreensão e o prazer pela leitura, além de contribuir para a formação de um leitor cada vez mais bem informado e interessado, mais capaz de tirar proveito do que lê.

Fonte: Brasil (2012, p. 44).

Este Quadro 3 articula-se com o *Fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura*, no qual o enfoque parece estar muito centradamente no livro como *artefato* (HAMILTON, 2000), nos suportes de leitura. Como a biblioteca em si mesma, como instituição escolar, foge à delimitação de nosso objeto de estudo, limitamo-nos, aqui, a menções a este Fascículo que sinalizem para os fundamentos tematizados nesta seção. E, para isso, a discussão sobre suportes de leitura nos parece relevante. Segue a Figura 15:

Figura 15 – Excerto do Fascículo 4.

Os suportes dos textos na formação do leitor

Se, diferente destas experiências, a sua escola *tem* uma biblioteca, convém conhecê-la bem para utilizá-la da melhor forma possível. Para isso, convidamos você a refletir a respeito de alguns aspectos dos materiais que lemos.

Quando pensamos em leitura, logo imaginamos um conjunto de produções escritas em papel — publicadas em livros, jornais ou revistas. Porém, não é só aí que estão os textos escritos. Lidamos com a leitura o tempo todo, já que fazemos parte de uma sociedade *grafocêntrica*, em que a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões. Estes são alguns dos diferentes suportes do texto.

Fonte: BRASIL (2012, p. 16).

Entendemos esse enfoque no *suporte* como pertinente ao tema deste capítulo porque ele parece se reiterar ao longo do Fascículo 4, em questão, seja no que diz respeito a como os livros, na condição de *artefatos*, se organizam na biblioteca, como se delineiam na espessura e nas ilustrações — o que tem implicações quando da tomada em empréstimo por parte dos alunos (mais finos ou mais grosso; com ou sem figuras) —, se estão em bibliotecas ou, em não havendo bibliotecas, como podem ser organizados nas sala de aula e questões afins.

A pertinência que vemos é prevalecer, ali, uma abordagem de leitura que entendemos de tónus intransitivo (BRITTO, 2015): formar leitores, educar para ler e expressões semelhantes — sem o objeto da leitura —, que nos parecem possíveis quando o enfoque se mantém na cognição humana, na base cognitivista que entendemos compor o Movimento A do qual vimos tratando ao longo desta análise. Nessa prevalência, porém, vemos aberturas iniciais para a transitividade: ler textos em *gêneros do discurso*, como nos parece sinalizado nas duas Figuras que seguem. Na primeira delas — Figura 16 —, o conteúdo mantém-se em um olhar intransitivo — ler — e, ao final, marca a transitividade — ler o quê. Já na segunda, Figura 17, o foco do conteúdo é a *atividade de leitura* (J. MORAIS, 1996), eixo cognitivista anteriormente mencionado, mas há uma breve alusão a *gênero textual*, ainda que restrita à adequação da entonação na leitura oral; de todo modo, ao mencionar *gênero*, há sinalizações para a transitividade da leitura.

Figura 16 – Excerto do Fascículo 4.

Como temos visto, muitas histórias de leituras de leitores experientes revelam que seu sucesso deve-se a uma prática mais ampla de leitura. Eles foram expostos a diversas situações: escutaram histórias na infância, criaram histórias a partir das ilustrações nos livros, leram sozinhos, leram também com colegas e professores(as), em silêncio e em voz alta, compartilharam leituras em casa, na escola e na vida. Também tiveram contato com diversos materiais escritos: Bíblia, jornais, revistas, livros infantis, gibis, lista telefônica, dicionários,

Fonte: Brasil (2012, p. 29).

Figura 17 – Excerto do Fascículo 4.

É fundamental que os alunos vivenciem diversas situações de leitura. Nesse sentido, a leitura deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, envolver toda a comunidade escolar, e ser a sua prioridade número 1. Você, melhor do que ninguém, conhece seus alunos e sabe os assuntos de maior interesse para eles. Leia bastante para seus alunos e procure envolvê-los com um ritmo adequado, uma entonação caprichada e compatível com o gênero textual, usando todos os recursos possíveis para cativar seus ouvintes. Além de você, o aluno também precisa ler para os colegas.

Depois de ouvir você ou o colega ler em voz alta, para que essa leitura faça sentido na vida dos alunos, seria interessante todos comentarem sobre o que ouviram, que sentido aquilo teve para cada um. Se houver diferenças de interpretação, é interessante discutir os argumentos, com a sua mediação, para negociar os sentidos do texto. Um mesmo texto pode ser entendido de diversas maneiras por diferentes leitores, mas há limites para a liberdade de interpretação. Como já

Fonte: Brasil (2012, p. 30).

Sobre a transitividade da leitura, concepção essencialmente vinculada ao Movimento B1, escreve Britto (2015, p. 66):

O que há de se considerar que o hábito da leitura não é bom ou mau em si mesmo, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual ou coletivamente. Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar-se sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que indagar também sobre os objetos

sobre o qual ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Retomando o Fascículo 1 e os quadros que o constituem, e com atenção ao do Quadro 4, relativo à produção textual, entendemos que a mesma tônica de enfoque *cognitivo-sistêmico* – Movimento A – prevalece, agora expandindo-se um pouco mais para o território da Linguística Textual, com o conceito de *coerência* (CHAROLLES, 1997 [1978]) e ocupando-se também de questões de ‘revisão’, ligadas à norma padrão (com base em FARACO, 2008). O Movimento B1 – *base histórico-cultural* –, também aqui parece restringir-se à contextualização da escrita – não tomando a *interação social* como originária dela, da escrita –, talvez, porém, com abertura de um espaço mais efetivo para esse Movimento B1 do que vemos no Quadro 3, considerando a recomendação inicial de que a produção textual se dê no âmbito dos *gêneros* – usados sem a adjetivação *textual* ou *do discurso* – e não fora deles, o que remete às condições de produção para escrever textos na escola, ênfase de Geraldini (2013 [1991]), ancorado em Volóshinov (2009 [1929]) e Bakhtin (2011 [1952-1953]). Acréscimo, neste Quadro 4, é o cuidado com a variação linguística, em sintonia com Labov (2008 [1972]). Segue o Quadro 4:

Figura 18 – Excerto do Fascículo 1.

Quadro 4			
Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Fonte: Brasil (2012, p. 47).

No último deles, o Quadro 5, entendemos que o enfoque se coloca na *interação social*, o que nos levaria ao Movimento B, mas, diferentemente de como concebemos esse Movimento, aqui se coloca em evidência uma outra compreensão de *interação social*, que já vinha sendo assinalada nos quadros anteriores e que ganha especial espaço no Fascículo 7: o enfoque sociolinguístico, com destaque a questões de

variação linguística e de *registros*, abordagens da já mencionada base laboviana, com o adicional da *escuta*, ainda embrionária em uma discussão que parece ter filiação à escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLS, 2004). Segue o Quadro 5:

Figura 19 – Excerto do Fascículo 1.

Quadro 5			
Desenvolvimento da Oralidade: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Participar das interações cotidianas em sala de aula:	I/T/C	T/C	T/C
escutando com atenção e compreensão	I/T/C	T/C	T/C
respondendo às questões propostas pelo(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
expondo opiniões nos debates com os colegas e com o(a) professor(a)	I/T/C	T/C	T/C
Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extra-escolar	I/T/C	T/C	T/C
Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada	I	T	T/C
Planejar a fala em situações formais	I	T	T/C
Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão	I	T	T/C

Fonte: Brasil (2012, p. 54).

Essa compreensão de *interação social* de base laboviana é distinta daquela que marcamos como Movimento B: quer no Movimento B1, baseado na filosofia da linguagem bakhtiniana e na psicologia da linguagem vigotskiana, quer no Movimento B2 – baseado na antropologia da linguagem. Essa distinção se deve, em nossa compreensão a que o enfoque laboviano não parece ter como ancoragem a historicidade da

interação social por meio da língua, mas, sim, as relações entre a configuração sistêmica do uso da língua e o pertencimento sociocultural dos usuários dela; o que se coloca como *histórico* é o movimento de mudança no sistema (com base em LABOV, 2008 [1972]).

Os estudos labovianos tendem a estar, assim, muito focados na descrição sistêmica dos usos da língua, não concebida em si mesma, mas nas relações com o mencionado pertencimento sociocultural, o que, em nossa compreensão, é percurso muito distinto do que fazem os estudos sobre *gêneros do discurso* e sobre *letramento*, ambos muito estreitamente vinculados a questões filosóficas e antropológicas mais amplas. Sobre a abordagem sociolinguística, escreve Faraco (2001, p. 3):

Mesmo quando, na dialectologia e na sociolinguística, o falante parece surgir como elemento relevante para o estudo dos fenômenos sociolinguísticos, não se vai, de fato, muito além de um ser genérico e quase abstrato, em quem interessa tão somente identificar algumas poucas características de sua situação no mundo e observar repercussões dessas características sobre sua pronúncia, sua sintaxe e seu léxico. Esses estudos dão de fato atenção aos elementos linguísticos em variação e não ao próprio falante. Esse continua aí a ser um ente não problemático acerca de quem pouco se precisa dizer.

Isso nos leva diretamente ao Fascículo 7, que aborda os modos de falar e de escrever. Os autores discutem a integração entre esses dois modos, apresentando, para tanto, um trabalho pedagógico numa classe de alfabetização. Compreendemos que a *interação social*, neste Fascículo, aparece, direcionada ao preconceito linguístico, remetendo a conhecidos estudos de Bagno (2003 [1999]), e à variação linguística, sob a mencionada fundamentação laboviana. No trabalho apresentado destacam aprendizado dos estudantes:

Figura 20 – Excerto do Fascículo 7.

Também já são capazes de perceber que as diferenças na fala no campo e nas cidades não impedem a compreensão, e acompanham bem o raciocínio da professora quando esta os leva a concluir que o português falado em áreas rurais não se caracteriza como erro, apenas é diferente do português falado em áreas urbanas.

Fonte: Brasil (2012, p. 15).

Figura 21 – Excerto do Fascículo 7.

Um deles diz: “Cada pessoa fala de um jeito, se mora na cidade fala do jeito do povo da cidade, se mora na roça fala do jeito do povo da roça”. A essa altura, a Professora introduz duas perguntas-chave: sobre o entendimento mútuo entre falantes de variedades diferentes e sobre o juízo de valor relativo ao certo e ao errado.

Fonte: Brasil (2012, p. 15).

Vemos, nesses encaminhamentos – Figura 22 a seguir –, busca por articulações com o que vimos chamando de Movimento B2 – *estudos do letramento* –, sob um enfoque que entendemos igualmente distinto das escolas de base, como do Reino Unido (STREET, 1984; 1988; 2000; 2003). Assim como em Bortoni-Ricardo (2004), parece-nos que o tópus está nas relações entre oralidade e escrita mais do que na escrita como *ecologia* (BARTON, 2010 [1994]). Segue a Figura 22:

Figura 22 – Excerto do Fascículo 7.

De fato, a questão da inteligibilidade é complexa. Os brasileiros que têm pouca escolarização e conseqüentemente pouco contato com a cultura de letramento podem ter muita dificuldade para entender o discurso de um evento de letramento, como o de um jornal televisivo, uma entrevista de um político ou de um cientista no rádio ou na televisão. Essa dificuldade de entendimento tem de ser levada em consideração porque representa um forte entrave para a inclusão social da população iletrada em nosso país.

Fonte: Brasil (2012, p. 16).

No conteúdo dessa Figura 22, vemos uma compreensão de *evento de letramento* como conceito muito vinculado à escolaridade, o que nos parece distinto da discussão seminal de Heath (2001 [1982]), para quem um *evento de letramento* é toda situação em que a escrita desempenha algum tipo de papel. Essa concepção foi amplamente referendada por Street (1984; 1988; 2000; 2003), por Barton (2010 [1994]), por Hamilton (2000) e, no Brasil, por Kleiman (1995). Na Figura 22 em questão, coloca-se a pouca escolarização como dificuldade para entender um *evento de letramento* e, ainda que se exemplifique de que *evento* se está tratando, parece haver uma estreita vinculação entre ‘ser escolarizado’ e ‘entender *evento de letramento*’, o que, em nossa compreensão destoa diametralmente da base etnográfica que levou Heath (2001 [1982]) a propor o conceito de *evento*.

Bortoni-Ricardo⁴⁰ (2004, p. 61-62) entende por *evento de letramento* “eventos mediados pela língua escrita” e reconhece as fronteiras tênues que se estabelecem com a oralidade, sugerindo um “contínuo oralidade-letramento”. Essa compreensão da autora parece-nos mais próxima da *ecologia* da escrita (BARTON, 2010 [1994]), no entanto o foco nas distinções e aproximações entre oralidade e escrita parece sobrepor-se ao foco na compreensão da mencionada *ecologia* da escrita, questão-mor, em nossa compreensão, dos *estudos do letramento*. Esse

⁴⁰ Mencionamos essa linguista, aqui, por ser uma das autoras do presente Fascículo.

tom nas relações oralidade/escrita – logo, enfoque nas especificidades das modalidades da língua – parece prevalecer no Fascículo 7.

Na Figura 23, a seguir, entendemos estar a reiteração da compreensão de Faraco (2001) sobre a abordagem sociolinguística, que registramos anteriormente: a tônica está nas relações entre a configuração do léxico e da gramática e o pertencimento social dos sujeitos e não exatamente em como a língua se coloca a serviço da *interação social* historicizada. Os autores, abordando a variedade linguística, trazem especificidades do sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. O destaque no quadro verde lateral é a morfologia da concordância.

Figura 23 – Excerto do Fascículo 7.

Quando prestamos atenção à fala dos alunos no diálogo com a professora, observamos várias características. Vamos comentar algumas delas. O aluno A12 falou: “*e nós moramo aqui na cidade, falamo igual as pessoa da cidade.*” Veja que o som (ou melhor dizendo) o fonema /s/ foi suprimido três vezes. Em “as pessoa” vemos que o aluno marcou o plural no artigo “as” mas não repetiu a marca de plural no nome “pessoa”. Esse uso é muito freqüente quando estamos falando sem prestar muita atenção à forma de nossa fala.

Geralmente fazemos a concordância nominal colocando a marca de plural nos elementos que ocorrem à esquerda

Sugerimos a você ficar atento(a) ao uso de plurais nos nomes, tanto em textos que você estiver lendo quanto na sua própria fala e na fala de seus alunos, colegas, amigos...

Fonte: Brasil (2012, p. 16).

Finalizando a abordagem dos Fascículos, passamos ao último deles, o qual se coloca como ‘complementar’ ao material. Nele há menções com mais vagar aos *gêneros*, tratados como *textuais* ou *discursivos* – adjetivação tomada a partir da alternância ‘ou’ –, discussão feita a partir de relatos de prática pedagógica, o que tem forte presença neste Fascículo, a fim de propor uma reflexão acerca das questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da escrita, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como na Figura que segue:

Figura 24 – Excerto do Fascículo Complementar.

Ao pensar no como falar ou escrever e, de modo especial, na intenção que permeia essas ações, a pessoa precisa optar por um determinado gênero discursivo ou textual. Assim, a escolha do gênero decorre das necessidades imediatas dos sujeitos que atuam no processo interlocutivo (locutor e interlocutor), do tema sobre o qual se fala ou escreve e dos objetivos que determinam tal processo (que têm a ver com a intencionalidade do texto). Isso denota que, ao assumir uma proposta de trabalho que se assenta na vivência interativa da linguagem e, por consequência, no letramento, o(a) professor(a) precisa proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais. É o que fez a já mencionada professora de 3ª série, ao desenvolver mais algumas atividades relacionadas ao tema *História de Vida*:

R E T O M A N D O

No fascículo 4 propusemos outras atividades que tomam como ponto de partida os nomes das crianças e as suas descrições.

Fonte: Brasil (2012, p. 18).

Na Figura 25, a seguir, mantém-se o foco nos gêneros, sublinhando a transitividade da leitura (BRITTO, 2015) de que tratamos anteriormente e, assim, marcando uma forte presença do Movimento B, com ênfase na *interação social*. Segue a Figura:

Figura 25 – Excerto do Fascículo Complementar.

O ato de ler supõe uma certa experiência textual, como o contato e a familiaridade com diferentes gêneros e estruturas textuais, de forma que o aluno perceba que ler um texto informativo é diferente de ler uma instrução, ler uma notícia é diferente de ler uma história, e assim por diante. Os gêneros textuais constituem, como você viu na unidade anterior, tipos específicos de textos que se caracterizam por determinado conteúdo temático, por certa estrutura ou forma de composição (narrativa, descritiva, dissertativa, instrucional, etc.) e por um estilo específico (ligado à escolha e uso da linguagem).

Para fazer do aluno um leitor, a escola deve oportunizar-lhe condições de vivenciar, desde a alfabetização, a funcionalidade de cada gênero e da própria linguagem escrita. Foi o que aconteceu com os alunos da professora

R E T O M A N D O

Esta discussão reitera algumas questões já apontadas no fascículo 4, no item *Leitura na Escola*.

Fonte: Brasil (2012, p. 25).

Nessas Figuras 24 e 25, vemos tônica no Movimento B1 – *base histórico-cultural* –, o que se reitera na Figura 26 a seguir, na qual inferimos articulação desse Movimento B1 com o Movimento B2 – *estudos do letramento* –, consolidando fundamentos na *interação social*

do modo como a concebemos no que vimos chamando de Movimento B. Segue a Figura 26:

Figura 26 – Excerto do Fascículo Complementar.

Síntese da unidade

Utilizar a escrita alfabética e preocupar-se com a forma ortográfica é um dos objetivos do trabalho com a Língua Portuguesa no primeiro ciclo ou série do Ensino Fundamental. A necessidade do aprendizado do sistema de escrita decorre do fato de que há uma inter-relação entre a alfabetização – que consiste basicamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita – e o letramento. Este, segundo Soares (2003), supõe a compreensão das funções da escrita, o convívio do aluno com diferentes gêneros textuais e portadores de textos, e o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Embora processos distintos, a alfabetização e o letramento completam-se e se complementam, sendo indissociáveis.

RETO MANDO

Estes conceitos fundamentais podem ser consultados nos verbetes do Fascículo 1, onde vimos que “não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando.”

Fonte: Brasil (2012, p. 19).

Também neste Fascículo, vemos a forte presença da abordagem cognitivista, no Movimento A, quer no Movimento A1, do que a Figura 27 a seguir nos parece exemplar, quer no Movimento A2, o que ilustra a Figura 28.

Figura 27 – Excerto do Fascículo Complementar.

2.1 Estratégias de leitura

Para Soares (1998), dentre outras habilidades/capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto focado. Por outro lado, essas habilidades/capacidades são desenvolvidas à medida que o leitor, no ato de ler, faz uso das chamadas estratégias de leitura. Considerando a necessidade de que você reconheça a importância que as estratégias de leitura têm no processo de construção de sentido do texto e a necessidade de o (a) professor(a) desenvolver uma prática em que elas sejam contempladas, proponho-lhe que leia o relato a seguir, referente a uma prática de leitura desenvolvida pela professora Sandra, em turma de 4ª série:

Fonte: Brasil (2012).

Nessa Figura 27, vemos enfoque explícito nas estratégias de leitura, o que remete a abordagens cognitivistas como as de Sodré (1998,

p. 22, grifos da autora), na qual a autora ocupa-se exatamente de ‘estratégias cognitivas de leitura’; definindo o que é ler, escreve: “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Há menção, na Figura em questão, a Magda Soares, estudiosa que não descarta da dimensão cognitiva do processamento da escrita – Movimento A, tal qual o nomeamos aqui –, do que é exemplo recente obra sua (SOARES, 2016).

Já na Figura 28, a seguir, mantém-se, em nossa compreensão o Movimento A, agora sob o enfoque do Movimento A2 – *enfoque psicogenético-sistêmico* –, com alusão explícita à abordagem psicogenética de base piagetiana.

Figura 28 – Excerto do Fascículo Complementar.

Várias questões pontuadas pela professora Karine podem servir de base para sua reflexão. Por exemplo: ao fazer aos alunos uma pergunta simples – o que poderiam fazer para lembrar de todos os nomes – ela desafiou-os a refletir e a perceber que o registro escrito seria a única maneira de não se esquecerem dos nomes. Além de criar naquele momento uma necessidade real para a escrita dos nomes, a professora oportunizou às crianças vivenciarem a função social da escrita e entendê-la enquanto registro que pode extrapolar o tempo e o espaço. Por outro

lado, ao propor aos alunos que escrevessem os nomes do “seu jeito”, ela não só respeitou as hipóteses que eles provavelmente vinham construindo, como os incitou a pensar sobre a escrita: quantas e que letras usar, em que ordem e posição, como relacionar fonemas (sons) às respectivas letras. Em outros momentos, a professora propiciou aos alunos essa reflexão por meio do manuseio, pelas crianças, do alfabeto móvel, como você terá a oportunidade de ver no vídeo que acompanha este fascículo. Afinal, como afirma Teberosky (1989), escrever o próprio nome parece uma peça-chave para a criança começar a compreender o funcionamento do sistema de escrita.

Fonte: Brasil (2012, p. 9).

Na ação pedagógica da professora, inferimos uma marcação acerca da *psicogênese da escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]), em conjunto com a noção de *sistema* (SCLIAR-CABRAL, 2003), uma vez que essa marcação requer uma discussão das implicações cognitivas do SEA, a serviço da compreensão do percurso de mudança dos modos de

operar cognitivamente por parte dos sujeitos – Movimento A2, em nossa nomeação neste estudo.

Ao final do Manual, ainda neste Fascículo Complementar, coloca-se uma síntese que compreendemos ilustrativa de toda a discussão que fizemos, neste capítulo, sobre fundamentos do PL: a articulação entre o que vimos nomeando como Movimento A – *ênfoque cognitivo-sistêmico* – e o que vimos nomeando como Movimento B – *interação social*. Segue Figura:

Figura 29 – Excerto do Fascículo Complementar.

Síntese da unidade

Como você teve a oportunidade de constatar, é no texto que a linguagem se materializa como discurso significativo, como forma de alguém, o autor ou locutor, dizer algo (oralmente ou por escrito) a outro alguém, o interlocutor, com uma determinada intenção e com a clareza necessária para que a interlocução realmente aconteça. No que se refere à produção escrita, essa materialização pressupõe a realimentação constante, pelo(a) professor(a), dos dois processos que são básicos no ensino e aprendizagem da língua escrita: o da alfabetização, pelo qual as crianças compreendem o funcionamento do sistema alfabético de escrita; e o do letramento, pelo qual elas interagem com a diversidade de textos que permeiam o dia-a-dia.

Foi possível perceber, no decorrer da unidade, que tanto em relação à produção textual quanto ao trabalho pós-produção (que envolve a reestruturação e a correção), é preciso aceitar o desafio de uma prática em que, assumindo uma postura dialógica com seus alunos, os professores e professoras possam contribuir para que eles cheguem à almejada competência textual e, por consequência, ao uso criativo e crítico das práticas sociais de leitura e escrita.

Fonte: Brasil (2012, p. 41).

Nessa última Figura, quanto ao Movimento B, vemos: (i) interlocução discursiva; (ii) letramento; (iii) diversidade de textos que permeiam o dia a dia; (iv) postura dialógica com os alunos; e (v) práticas sociais de leitura e de escrita. No Movimento A, vemos: (i) funcionamento do sistema alfabético da escrita; e (ii) competência textual.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

No fecho deste capítulo, entendemos plenamente reiterado o percurso que se anunciava para o Manual do PL, no que diz respeito aos fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos marcados na Figura 1 que inicia o presente capítulo: um enfoque no *sistema* como estando na dependência da *interação social*, o que endossa nossa compreensão de que o Manual se organiza na articulação do Movimento A – *cognitivo-sistêmico* – com o Movimento B – *interação social*. Entendemos, porém,

que o conceito de *interação social* coloca-se de modo bastante aberto, contemplando inclusive abordagens de base laboviana. As discussões sobre *gêneros* – tomados marcadamente como *textuais*, no indício de uma filiação à escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e menos à filosofia bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1952-1953]), parecem-nos ainda bastante embrionárias, o que converge com a época em que o conteúdo do Manual se delineou, primeira metade dos anos 2000, período em que essas escolas de pensamento ainda não tinham ganhado a projeção que têm hoje.

Reitera-se, pois, neste final, nosso entendimento de que há aproximações de vertentes filosófico-epistemológicas e teóricas distintas, não raro mesmo antagônicas – se tomarmos, por exemplo, abordagens com o foco saussureano no valor e abordagens com foco bakhtiniano na natureza ideológica do signo; assim como abordagens sociolinguísticas que mencionam ‘níveis de letramento’ e abordagens da antropologia da linguagem que o tomam como ecologia. Por outro lado, também reiteramos nosso entendimento de que à esfera escolar não compete o purismo epistemológico delegado à esfera acadêmica. A questão que se coloca é o desafio de evitar o conhecido ‘mix teórico’ que tende a se manifestar em muitos espaços escolares com base nos Programas de Formação Continuada (com base em EMERICK DE MARIA, 2015), discussão à qual voltaremos nas Considerações Finais desta dissertação.

4 FUNDAMENTOS DOS DOCUMENTOS DOS PROGRAMAS: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.
(Paulo Freire)

Ainda com o fito de responder à questão geral de pesquisa – **Assumindo a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se relaciona – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental?** –, neste capítulo, discutiremos as bases filosófico-epistemológicas e teóricas que inferimos pautarem os documentos do PNAIC no que concerne à área de Linguagem. Como reiteramos em capítulo anterior, não esperamos um purismo em se tratando dessas bases, tendo presente aproximação de diferentes vertentes, porque Programas tais como este tendem a congregar um movimento de produção academicamente compartilhada dos documentos.

Reputamos esse compartilhamento como grande avanço nos percursos de formação, concebido como uma busca por abrir espaços para atuação de diferentes universidades. No caso do PNAIC, esse processo nos parece acentuar-se em relação ao PL por uma questão especialmente importante: enquanto o PL abriu tais espaços com clara marcação de fronteiras – cada universidade produzindo um Fascículo específico ou mais de um deles –, o PNAIC o fez na busca pela articulação entre as universidades ao longo de todo o documento, sem essa mesma marcação.

Esse percurso, que compreendemos especialmente enriquecedor, trouxe, porém, em nossa compreensão, o custo de maior alternância interna entre fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos, como discutiremos neste capítulo.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS DO CAPÍTULO

No PNAIC, os materiais didáticos fornecidos aos professores cursistas são, como já mencionamos, tidos como um dos quatro eixos estruturantes do Programa, compostos por conjuntos de artefatos específicos para a *alfabetização*, sendo eles: livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD) e manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também fornecidos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à *alfabetização*; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização; além dos Cadernos de Formação, distribuídos para os cursistas do Programa. Os professores cursistas do PNAIC, no que concerne à área de Linguagem, contaram com um amplo material dividido em três anos, sendo cada um deles composto por oito Unidades (APÊNDICE A), em um total de 24 delas.

Reiteramos, aqui, nossa atenção tão somente aos conteúdos focados na educação em linguagem, em um todo cuja abordagem se mostra bastante diversificada, o que inclui discussões sobre temas como *inclusão*, *direitos de aprendizagem*, *avaliação*, *currículo*, *O lúdico* e questões congêneres. Empreendemos, portanto, o estudo do todo das 24 Unidades componentes do documento-base do PNAIC e, nesse todo, ativemo-nos à compreensão dos fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos no que concerne à educação em linguagem, nos Movimentos já reiteradamente mencionados ao longo desta dissertação.

4.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ABORDAGENS COGNITIVO-SISTÊMICAS E ABORDAGENS COM BASE NA INTERAÇÃO SOCIAL

Em se tratando, então, do PNAIC, entendemos, sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico, uma articulação entre o que

vimos nomeando, ao longo da presente análise, como Movimento A – *ênfoque cognitivo-sistêmico* – e Movimento B – *ênfoque na interação social*. Compreendemos que essa articulação perpassa as Unidades dos três anos dos Cadernos de Formação. Diferentemente do PL, tal qual já mencionamos, vemos, nos documentos foco do presente capítulo, uma compartimentação menos explicitada da coocorrência desses Movimentos. No PL, como tratamos no capítulo anterior, quer nos parecer que tais Movimentos A e B emergiam mais distintamente, tomados em Fascículos distintos. Já no PNAIC, parece-nos haver um imbricamento desses Movimentos A e B ao longo das Unidades de cada ano, com coocorrência e alternância internamente em uma mesma Unidade, o que, reiterando, tributamos ao enriquecedor esforço de articulação das diferentes universidades ao longo de toda a textualização.

É importante, no entanto, destacar que, ao longo do percurso analítico e, sublinhamos, no que tange à educação em linguagem, entendemos haver prevalência do Movimento A – *ênfoque cognitivo-sistêmico* –, sobretudo em se tratando do Movimento A2 – *ênfoque psicogenético-sistêmico*. Quer nos parecer que o Movimento B, embora decisivamente presente ao longo das 24 Unidades, tende a se colocar mais como um necessário ‘pano de fundo’. Como mostraremos, ao longo deste capítulo, a coocorrência de três abordagens parece ilustrativa dessa condição do Movimento B, a saber: (i) há reiterada menção ao conceito de *gêneros textuais* – sobretudo nos Anos 1 e 2 –, o que evoca a escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), mas há, também, no Ano 3, menção ao conceito de *gêneros do discurso/discursivos* com citações a Bakhtin (2011 [1952-1953]), sugerindo ausência de alinhamento conceitual de base ao longo do documento, o que não acontece com o ideário construtivista, nem com a abordagem do *SEA*; (ii) registra-se o ênfase em *textos diversificados* – Ano 2 –, tomados quase que ‘fora dos gêneros’; (iii) o conceito de *letramento* parece estar ‘em perspectiva’, como nas reiteradas menções ‘alfabetização na perspectiva do *letramento*’.

Em coerência ao que já foi colocado ao longo desta dissertação, como não pautamos nossa análise pela busca de ‘encontrar esses Movimentos A e B nos documentos’ – ao contrário, chegamos à

proposição deles, os Movimentos, como decorrência⁴¹ do cuidadoso estudo documental de ambos os Programas –, no presente capítulo, diferentemente do anterior, não dividiremos a análise em cada um dos Movimentos, exatamente porque, como já mencionado, vemos uma imbricação deles do início ao final, reiterando a prevalência que entendemos haver no Movimento A, sobretudo A1. Um dos muitos exemplos que vemos dessa articulação explicita-se na Figura 30 a seguir, em que J. Piaget figura como exemplar do Movimento A e L. Vigotski como exemplar do Movimento B.

Figura 30 – Excerto da Unidade 1.

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

Fonte: Ano 3 (p. 13).

⁴¹ Reiteramos que chegamos a esses Movimentos pelo estudo documental a partir das lentes teóricas; logo, a designação desses Movimentos não constitui categoria aleatória: cada Movimento aqui nomeado decorre de duas origens: (i) a manifestação empírica documental – como os textos de ambos os Programas tratam a educação em linguagem; e (ii) os conceitos teóricos do campo da Linguística, com especial destaque às concepções de *língua*. Assim, entendemo-nos desobrigados de uma maior explicitação acerca de ‘Donde saíram esses Movimentos?’, os quais são tomados como diretrizes analíticas, dado que, no campo da Linguística, parece-nos amplamente sabido que tais Movimentos têm as concepções de *língua* como base, o que discutimos demoradamente no aporte teórico desta dissertação. Desse modo, as concepções de *língua*, como a Linguística as toma, são o fundamento teórico para tal.

Essa mesma articulação aparece em várias considerações ao longo das Unidades, como nas Figuras 31 e 32 a seguir:

Figura 31 – Excerto da Unidade 3⁴².

<p>É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão</p>	<p>sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente.</p> <p>Entretanto, para levar os alunos à apropriação da escrita alfabética e das práticas sociais de leitura e produção de textos de</p>
--	--

Fonte: Ano 2 (p. 20).

Figura 32 – Excerto da Unidade 3.

A partir da proposta de "alfabetizar letrando", os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA.

Fonte: Ano 3 (p. 6).

Considerada a compreensão dessa articulação, importa-nos marcar o que entendemos ser uma prevalência do Movimento A1, anunciando-se já na primeira Unidade do Ano 1 dos Cadernos de Formação, onde se

⁴² Ao longo deste capítulo, várias dentre as Figuras veiculadas terão frases cortadas no início e no final delas. Esses cortes são necessários em nome de nossa disposição de manter a menção aos documentos apenas sob forma de Figura; eles, no entanto, não prejudicam a discussão porque, quando aparecem, sinalizam que o foco da análise está nas frases completas contidas na Figura.

apresentam as concepções e os princípios que pautam a prática pedagógica na *alfabetização*, marcando a *psicogênese da escrita* – abordagem que permeia todos as Unidades dos Cadernos –, como locus de mudança do panorama da *alfabetização* no Brasil, como mostram as Figuras 33 e 34 a seguir – nesta última, os níveis implicacionais de apropriação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]), que serão recorrentemente reiterados ao longo do documento.

Figura 33 – Excerto da Unidade 1.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na retenção, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético.

Fonte: Ano 1 (p. 16).

Figura 34 – Excerto da Unidade 1.

Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita *pré-silábica*, em que não há correspondência grafofônica, depois passariam pela escrita *silábica*, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Fonte: Ano 1 (p. 17).

No contexto das Figuras 33 e 34 imediatamente anteriores, compreendemos haver a assunção dos autores desta Unidade acerca do advento do pensamento construtivista dessas autoras como uma importante influência para novas práticas de *alfabetização*, o que decorre de sua base psicogenética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]). Em 35 a seguir, mais uma das implicações dessa atribuição de importância: a ovacionada superação dos textos artificiais, cartilhados que tendia a vigorar nos processos pedagógicos nesse campo (com base em MORTATTI, 2000). Ainda nessa Figura 35, possivelmente em nome de sublinhar a dimensão social dos *usos da escrita*, seguramente constitutiva do ideário construtivista, mas mais em uma dimensão interacionista do que sociointeracionista, os autores fazem coocorrer outros estudiosos em sua argumentação.

Figura 35 – Excerto da Unidade 1.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “linguagem que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles.

Fonte: Ano 1 (p. 16-17).

Aqui, entendemos haver uma delicada articulação entre o pensamento construtivista e tais abordagens de outros autores, o que permite aos produtores da presente Unidade atribuir ao enfoque psicogenético, em proeminência, atenção aos *usos* e às funções da linguagem, terminando por lhes conferir a possibilidade de menção a conceitos como *gêneros* – aqui, não adjetivamos, se *do discurso* ou *textuais* –, cujo fundamento é uma concepção de *língua* como *interação social*, que vimos nomeando Movimento B, neste caso, mais especificamente o foco histórico-cultural, Movimento B1 (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Assim, compreendemos que a articulação do Movimento A – *enfoque cognitivista-sistêmico* –, em que se privilegiam noções de processamento cognitivo/mental em articulação com noções do *SEA* e de suas especificidades – ao Movimento B1 é a razão que possibilita o conteúdo final da Figura 35 anterior.

Ainda nessa articulação, o enfoque nos *gêneros* – agora sob a adjetivação *textuais*, que reputamos em vinculação à Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) – reitera-se como fundante do planejamento da ação pedagógica e, nessa condição, suscita tratar-se de fundamento conceitual no que respeita à filiação filosófico-epistemológica e teórica, como na Figura 36 a seguir:

Figura 36 – Excerto da Unidade 1.

dia.” (KLEIMAN, 2005, p.34). É com base nestas ideias que tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem a cada um.

Fonte: Ano 1 (p. 8).

Os *gêneros* são mencionados mais pontualmente ou mais efetivamente no decurso das 24 Unidades. Entendemos que a Figura 37, a seguir, é ilustrativa da condição de ‘pano de fundo’ do conceito de *gêneros*, o que seguramente não o destitui de importância, mas talvez o destitua de maior cuidado com a precisão epistemológica. Em 37, vemos menção a M. Bakhtin, na obra ‘clássica’ em que o autor trata do tema, a qual, a despeito das diferentes edições, data de 1952-1953. No conteúdo da Figura, porém, a menção é a *gêneros textuais*, quando o autor russo trata de *gêneros do discurso*. Não nos parece que possam ser sinônimos, porque entendemos que os *gêneros*, para o Círculo de Bakhtin, têm uma *dimensão verbal* e uma *dimensão social* (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), o que sinaliza para eventual problematização de uma nomeação menos precisa no uso do adjetivo/locução adjetiva.

Figura 37 – Excerto da Unidade 5.

Por que ensinar gêneros textuais na escola?

Maria Helena Santos Dubeux
Leila Nascimento da Silva

Em uma perspectiva sociointeracionista, os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilhar as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. (SANTOS, MENDONÇA E CAVALCANTE, 2006).

Nesse sentido, a língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma

construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos. Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Diferentes textos assemelham-se, como diz Bakhtin (1997), porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos. Para melhor entendermos essa discussão, é importante focar as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais.

Para compreendermos essas relações entre tipos textuais e gêneros, passamos a

Fonte: Ano 2 (p. 6).

Já na Figura 38, na sequência, coloca-se uma aposição de autores da escola de Genebra e do Círculo de Bakhtin. Compartilhamos com Geraldí (2010a) a compreensão de que a escola de Genebra tende a objetificar os *gêneros do discurso* à medida que lhes confere tratamento reificado, ontológico. Entendemos que essa condição menos fundante do conceito de *gêneros* ao longo do documento é razão da ausência de maior precisão tanto na adjetivação quanto na posposição entre autores distintos. Entendemos, ainda, que o fecho da Figura 38 sinaliza para essa coocorrência problemática: quando M. Bakhtin é mencionado, o foco parece estar na ‘modelização’, e, como entende Faraco (2007), a filosofia

bakhtiniana não se presta a modelizações de qualquer ordem. Segue a Figura 38:

Figura 38 – Excerto da Unidade 5.

Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são partilhados conhecimentos comuns. Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros. Desse modo, novos gêneros textuais vão se constituindo, em um processo permanente, em função

fim. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nós os enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”

Observamos que para Bakhtin (1997), os gêneros exercem certo efeito normativo. Por funcionarem como modeladores dos discursos em qualquer situação de interação verbal, os falantes recorrem a eles. Por possuírem aspectos relativamente estáveis/comuns, os gêneros servem como modelos, de modo que textos diferentes são aponta-

Fonte: Ano 2 (p. 7).

Ainda no que se refere à ancoragem nos *gêneros*, tanto quanto a essa menor precisão epistemológica, a articulação entre o Círculo de Bakhtin e os *estudos do letramento* também suscita o mesmo zelo e, reiteramos, trata-se do Movimento B, no qual não entendemos haver a mesma coerência teórica e a mesma profundidade conceitual que vemos na abordagem do Movimento A, ao longo do documento. Na Figura 39, a seguir, há, por exemplo, menção a ‘níveis de letramento’, na articulação com ‘esferas da atividade humana’. Se evocarmos o conceito de *ecologia* de Barton (2010 [1994]), parece-nos que, em se tratando do conceito de *letramento*, qualquer nivelamento se torna problemático. Compreendemos possível tratar de ‘níveis de alfabetismo/de escolaridade’, porque compartilhamos com aquele autor que nivelar *letramento* implica destituí-lo de sua dimensão *ecológica*, tão importante à abordagem antropológica. Segue a Figura 39:

Figura 39 – Excerto da Unidade 2.

Os gêneros textuais como objetos de ensino e como instrumentos de interação

A defesa de que o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento dos alunos decorre da perspectiva bakhtiniana que evidencia que "cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (BAKHTIN, 2000: p. 279). Nessa perspectiva, os gêneros circulam na sociedade. Introduzindo-os na escola, fazemos com que o que se ensina na escola seja mais claramente articulado ao que ocorre fora dela.

Fonte: Ano 3 (p. 20).

Ainda no que respeita à ancoragem na escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), que nos parece prevalecer nos Anos 1 e 2, a proposta de ação metodológica por meio de *sequências didáticas*, tal como prevê essa mesma escola, tem forte presença no documento, como exemplificamos na Figura 40 a seguir.

Figura 40 – Excerto da Unidade 6.

Com uma proposta voltada para o ensino da língua, Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) consideram que uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. O trabalho escolar se organizará em função de um conjunto de atividades, sobre gêneros que o aluno não domine. Para esses autores, a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que são distintos os seguintes componentes de forma sequenciada: apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2, módulo "n"; produção final.

Fonte: Ano 1 (p. 29).

Entendemos que os autores procuram, em alguma medida, salvaguardar os leitores da objetificação dos *gêneros*, o que é foco de aguda crítica de Geraldí (2010a), quando registram o cuidado para não os estratificar pelos anos da seriação escolar, como na Figura 41 na sequência. De todo modo, parece-nos que o conteúdo da Figura em questão corresponde internamente ao enfoque do linguista brasileiro, segundo o qual temos convertido práticas em objetos ontológicos, na busca questionável de modelizar o pensamento bakhtiniano.

Figura 41 – Excerto da Unidade 5.

Em relação a esta questão, um primeiro aspecto merece ser discutido: não se trata de criar uma espécie de gradação dos gêneros e começar a estabelecer uma hierarquia entre eles, determinando quais devem ser explorados em cada ano. A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é que esta progressão seja garantida por meio do aprofundamento dos objetivos didáticos. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/ciclos/séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa (*aprendizagem em espiral*).

É preciso pensar problemas de linguagem de diferentes níveis de dificuldade que vão se aprofundando com o avançar da escolaridade. Tais problemas estariam relacionados às capacidades de linguagem: capacidades de ação (representação do contexto social, no qual a situação de interação está inserida), capacidades discursivas (estruturação discursiva dos textos) e capacidades linguístico-discursivas (escolha de unidades linguísticas) (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Para realizar esse trabalho progressivo com os gêneros, o professor precisa conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almeçadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Então, diagnosticar sempre deve ser sua primeira ação.

Fonte: Ano 3 (p. 7).

Ainda quanto ao Movimento B, na mencionada articulação entre os quatro desdobramentos dos Movimentos A e B, os autores inserem discussão acerca do *letramento* – que vimos nomeando aqui como Movimento B2 –, sob a argumentação de que a apropriação do *sistema de*

escrita alfabética se consolida na interação dos aprendizes com diferentes textos em atividades significativas, conforme Figura 42 a seguir. Como vemos, a menção está na Unidade 1 do Ano 1, marcando o início do processo de formação docente.

Figura 42 – Excerto da Unidade 1.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento.

Fonte: Ano 1 (p. 17).

Essa articulação com os *estudos do letramento* – Movimento B2 – nos parece bastante marcada ao longo do documento – ainda que, em nossa compreensão, na mencionada condição de ‘estar em perspectiva’ –, tomada como parte do planejamento da ação pedagógica, tal qual consta na Figura 43 a seguir, com menção a Kleiman (2005) e ao conceito de *práticas de letramento* (STREET, 1988):

Figura 43 – Excerto da Unidade 2.

Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. Como bem destaca Kleiman (2005, p.33):

Fonte: Ano 1 (p. 7).

Os autores ocupam-se, nesse enfoque, de discussões que focalizam distinções e aproximações entre *letramento* e *alfabetização*, muito intensamente discutidas no Brasil, sobretudo na segunda metade da década de 1990 e na primeira metade dos anos 2000 (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; BRITTO, 2004). Nesse propósito, marcam o zelo em relação a se evitar o espontaneísmo, considerando que a exposição aos *usos da escrita*, por si só, não assegura o processo de *alfabetização*, o que nos parece claro na Figura 44 a seguir.

Figura 44 – Excerto da Unidade 1.

Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

Fonte: Ano 1 (p. 22).

Assim, o *SEA*, também em sua dimensão processual, é posto em conjugação com o conceito de *letramento*, no que estamos compreendendo uma articulação entre os dois grandes Movimentos A e B.

Já a compreensão do que seja *letramento* aparece explicitamente na Unidade 3 do Ano 1, como mostra a Figura a seguir, que toma o conceito como relativo aos *usos sociais da escrita* (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998), o que decorre de textos seminais como Street (1984) e Heath (2001 [1982]). Ao fazê-lo, articula o Movimento B2 com o Movimento B1, na evocação aos *gêneros* – agora como *textuais* –, o que reitera o conteúdo da Figura 44 anterior.

Figura 45 – Excerto da Unidade 3.

Afinal, o que é LETRAMENTO ?

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

Fonte: Ano 1 (p. 7).

Como vimos assinalando, esta Figura 45 parece definir *letramento* na articulação com *gêneros*, o que tende a ter curso na esfera escolar e na esfera acadêmica, mas, em nossa compreensão, sinaliza para a imprecisão que vimos mencionando. A vasta literatura sobre *letramento* hoje disponível ancoraria uma menção a *eventos de letramento* e a *práticas de letramento* como fundantes da definição desse conceito (HEATH, 2001 [1982]; STREET, 1988, 1984; Barton, 2010 [1994]; Hamilton, 2000).

Na compreensão dos *gêneros textuais* como fundamentos do planejamento da ação pedagógica – que vemos explicitamente ao final da Figura 35 registrada há algumas páginas –, os processos de *leitura* e *produção de textos* são tematizados, assim como o desenvolvimento da *oralidade*, para o que concorre a *análise linguística*. Essas questões são tomadas com base no conceito de *gêneros textuais*, evocando o Movimento B1. Aqui, também, vemos o que entendemos ser uma clara articulação desse Movimento B1 com o Movimento A1, considerado o processamento cognitivo da língua (J. MORAIS, 1996; SCLiar-CABRAL, 2003; SOLÉ, 1998), como vemos na Figura a seguir, na qual os dois grandes movimentos caros aos estudos cognitivistas da leitura estão colocados: (i) capacidade da leitura; e (ii) atividade da leitura (J. MORAIS, 1996).

Figura 46 – Excerto da Unidade 2.

A leitura

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente.

Fonte: Ano 1 (p. 8).

Paralelamente a esse enfoque no processamento cognitivo – tomado, reiteramos, na articulação com os *gêneros textuais* –, colocam-se questões de *textualidade*, como *coerência* e *coesão* (CHAROLLES, 1978; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983) – Figuras 47 e 48 a seguir –, as quais lidam com esse mesmo processamento no âmbito do conceito de *textualidade*; logo, transcendem o enfoque estrito na *capacidade de leitura* e na *atividade de leitura* (J. MORAIS, 2006), para concebê-las na interação de um leitor com um autor, em um texto empírico, portanto ‘real’. Já na menção aos *objetivos da leitura*, coloca-se novamente a vinculação aos *usos sociais da escrita*, numa articulação explícita entre o Movimento A enfoque *cognitivista-sistêmico* (J. MORAIS, 2006) e o enfoque na *interação social* – Movimento B.

Figura 47 – Excerto da Unidade 2.

tica seja fundamental na escola. Quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas

Fonte: Ano 1 (p. 9).

Figura 48 – Excerto da Unidade 2.

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento.

Fonte: Ano 1 (p. 9).

Quanto à produção textual, mantém-se o enfoque nos *usos sociais da escrita*, suscitando os *gêneros* – Movimento B1 –, em uma explícita articulação com o Movimento A2, *enfoque psicogenético-sistêmico*, como entendemos estar nas Figuras 49 e 50 a seguir. Na Figura 49,

coloca-se a importância de escrever textos nos *gêneros* (seminalmente em BAKHTIN, 2011 [1952-1953]; GERALDI, 1997); já na Figura 50, explicita-se o cuidado com os níveis implicacionais da apropriação da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]).

Figura 49 – Excerto da Unidade 2.

A produção de textos

Quando se fala em escrita, no primeiro ano, é comum que se associe esta atividade a uma escrita alfabética, à produção de um texto longo, geralmente narrativo, o que leva o professor a adiar esta prática. Entendemos

que o texto a ser escrito pelas crianças pode ser longo ou curto, conhecido ou não. A letra de uma cantiga, uma quadrinha, um poema, um provérbio, um dito popular, uma história, um bilhete, um cartaz, um aviso são alguns exemplos de textos a serem escritos em sala de aula. A escolha do que a criança irá escrever irá depender da situação comunicativa proposta pelo professor.

Fonte: Ano 1 (p. 9).

Figura 50 – Excerto da Unidade 2.

Levar a criança a escrever “do jeito que acha que é” é uma maneira de incentivá-la a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao seu leitor. Quando

Fonte: Ano 1 (p. 9).

O enfoque na *interação social* mantém-se nas discussões sobre *oralidade*, em bases que evocam, portanto, o Movimento B1, como entendemos haver na Figura 51 a seguir. Concebemos também aqui a proeminência da escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) pela ênfase atribuída às tipologias textuais. Essa ênfase se coloca também na Figura 52 – agora com foco na escrita –, em que vemos interposições de *gêneros* e *tipologias*, em uma ilustração da precisão pouco cuidada com que o Movimento B1 nos parece desenvolvido ao longo do documento.

Figura 51 – Excerto da Unidade 2.

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar.

Fonte: Ano 1 (p. 11).

Figura 52 – Excerto da Unidade 5.

<p>1) Textos literários ficcionais</p> <p>São textos voltados para a narrativa de fatos e episódios do mundo imaginário (não real). Entre estes, podemos destacar: contos, lendas, fábulas, crônicas, obras teatrais, novelas e causos.</p>	<p>3) Textos com a finalidade de registrar e analisar as ações humanas individuais e coletivas e contribuir para que as experiências sejam guardadas na memória das pessoas</p> <p>Tais textos analisam e narram situações vivenciadas pelas sociedades, tais como as biografias, testemunhos orais e escritos, obras historiográficas e noticiários.</p>
<p>2) Textos do patrimônio oral, poemas e letras de músicas</p> <p>Os textos do patrimônio oral, logo que são produzidos têm autoria, mas, depois, sem um registo escrito, tornam-se anônimos, passando a ser patrimônio das comunidades. São exemplos: as trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios. Também fazem parte do segundo agrupamento os poemas e as letras de músicas.</p>	<p>4) Textos com a finalidade de construir e fazer circular entre as pessoas o conhecimento escolar/científico</p> <p>São textos mais expositivos, que socializam informações, por exemplo, as notas de enciclopédia, os verbetes de dicionário, os seminários orais, os textos didáticos, os relatos de experiências científicas e os textos de divulgação científica.</p>

Fonte: Ano 3 (p. 8).

O Movimento B ancora também as discussões sobre análise linguística, em flagrante adesão às proposições que se historicizaram em nível nacional nas últimas três décadas, como em importantes estudos de Geraldí (1997) e Britto (1997). O enfoque – recomenda-se explicitamente na Figura 53 a seguir – não deve estar nas normatizações (com base em FARACO, 2008). Aqui, o *SEA* coloca-se claramente em favor da *interação social*. Reiteramos a compreensão de que, em todo o quadro documental do PNAIC aqui em estudo, essa dependência se estabelece – o *SEA* a serviço dos *usos sociais da escrita*, como vimos no PL. O que nos chama atenção, em se tratando do PNAIC, é a excelência, a precisão e a progressão com que questões atinentes ao Movimento A são tomadas; não entendemos possível dizermos o mesmo sobre o Movimento B. Segue a Figura 53:

Figura 53 – Excerto da Unidade 2.

A análise linguística - apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

A apropriação do sistema de escrita está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua. O processo de análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltado para as reflexões acerca da língua e de seu funcionamento e é necessário que seja desenvolvido concomitantemente com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral.

Assumimos a posição de Morais (2012, p. 160) de que

"[...] a escola NÃO deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizandos, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional."

Fonte: Ano 1 (p. 12).

Essa articulação, sobretudo entre o Movimento A2 – *ênfoque psicogenético-sistêmico* – e o Movimento B1 – *ênfoque histórico-cultural* –, explicita-se na Figura 54 a seguir, cujo mote é organização do trabalho pedagógico – o Movimento A2 é nomeado *abordagem construtivista* e o Movimento B1 é nomeado *abordagem sociointeracionista*:

Figura 54 – Excerto da Unidade 2.

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

Fonte: Ano 1 (p. 19).

Nesse percurso de articulação, o *SEA* tem especial destaque, com o cuidado técnico de diferenciação entre *sistema notacional* e *código*, diferenciação na qual nos parece estar o embrião da articulação do que é do âmbito da *cognição* com que é do âmbito do *sistema*, o que nos levou a nomear o Movimento A de *ênfase cognitivo-sistêmico*, no que vimos propondo conceber como vinculação do *objetivismo abstrato* e do *subjetivismo idealista* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). A Figura a seguir nos parece ilustrativa dessa articulação.

Figura 55 – Excerto da Unidade 2.

Dispomos, atualmente, de uma série de teorias e pesquisas demonstrando que o alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de "código", como discutiremos na próxima seção. Por a escrita alfabética ser um sistema notacional, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som.

Fonte: Ano 1 (p. 7).

O cuidado com as discussões respectivas ao Movimento A, a precisão, a técnica e o aprofundamento, mostram-se ao longo de todo o documento, do que é indicadora a Figura 56 a seguir, respectiva ao movimento de finalização da formação, no terceiro Ano. Parece-nos haver um cuidado com a progressão dos conhecimentos endereçado aos alfabetizadores, de modo que a gradação sob a qual eles são tomados contribua para a apropriação da complexidade de que se revestem (com base em SCLiar-CABRAL, 2003).

Figura 56 – Excerto da Unidade 3.

O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral

Quando falamos sobre ensino da ortografia no ano 3, estamos nos referindo à necessidade de chamar a atenção dos alunos para algumas relações som-grafia presentes na norma.

Algumas daquelas relações já vão se estabelecendo durante a apropriação do SEA. Antes de nos dedicarmos ao ensino que reflete sobre determinadas regularidades ortográficas, é necessário compreender como a norma ortográfica do português está constituída.

Nossa norma ortográfica apresenta casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras.

As **correspondências regulares** podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. A apropriação dessas restrições se dá através da compreensão dos princípios gerativos da norma, isto é, das regras.

As **correspondências irregulares**, por outro lado, não apresentam uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra ou o dígrafo que deverá ser usado. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos (MORAIS, 1998)¹.

As regularidades diretas são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (é o caso de P, B, T, D, F, V). Por exemplo, o P representará sempre o fonema /p/ (pato, capa, chapéu, entre outras), indepen-



Fonte: Ano 3 (p. 20).

Nessa Figura 56, vemos forte presença do Movimento A1 – *ênfase processual-sistêmico*, com ênfase na complexidade do processamento cognitivo do SEA (SCLIAR-CABRAL, 2003). Um pouco mais adiante – Figura 57 a seguir –, na mesma Unidade, coloca-se o Movimento A2 – *ênfase psicogenético-sistêmico*, com ênfase na gradação desse mesmo processamento cognitivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991 [1984]). No texto que segue a Figura 56, há uma ampla e detalhada descrição dos níveis implicacionais dos fundamentos construtivistas, com fartos exemplos de escritas das crianças, do que damos uma mostra nas Figuras 57 e 58. Nesta Figura 56, importa atenção para a nomeação com base em imagens isoladas, cujo fito parece ser o diagnóstico de em quais níveis as crianças se encontram, o que se dá fora de textos nos *gêneros*, suscitando fragilidades nesse processo de

articulação, das quais nos ocuparemos nas Considerações Finais desta dissertação.

Figura 57 – Excerto da Unidade 2.

O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o SEA

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

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: **pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.**

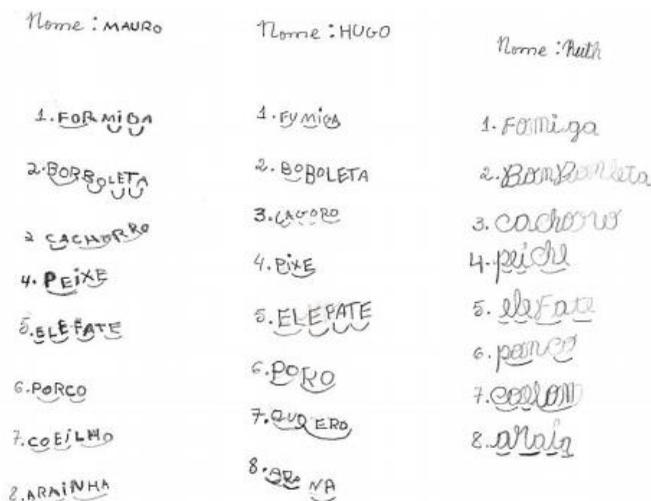
Fonte: Ano 1 (p. 11).

Figura 58 – Excerto da Unidade 2.



Fonte: Ano 1 (p. 16).

Figura 59 – Excerto da Unidade 3.



Fonte: Ano 2 (p. 14).

As discussões de base construtivistas, respectivas ao que vimos nomeando como Movimento A2 são largamente postas ao longo do percurso de formação, com vagar e aprofundamento, mostrando-se exemplos de escrita de crianças e se fazendo registros teóricos. Sobre essa mesma psicogênese, timidamente há pontuações respectivas ao

Movimento B1, neste caso ao ideário vigotskiano, como na Figura 60 a seguir, em mais uma evidência do que entendemos ser uma excelência de menor monta no tratamento do Movimento B – se comparada ao tratamento do Movimento A – ao longo do documento.

Figura 60 – Excerto da Unidade 7.

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL:
conceito desenvolvido pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vygotsky (1896-1934) que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real (representado pelo que a criança consegue fazer de forma independente) e o nível de desenvolvimento potencial (relativo ao que a criança consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de outro parceiro mais experiente).

Fonte: Ano 2 (p. 13).

Ainda em se tratando da articulação entre o propósito de precisar o que seja o *SEA* e fazê-lo sem perder de vista o enfoque construtivista – articulação entre os Movimentos A1 e A2, vemos a Figura que segue:

Figura 61 – Excerto da Unidade 3.

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Trata-se, portanto, de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever.

Fonte: Ano 2 (p. 06).

No conteúdo da Figura 61, compreendemos estar um prelúdio da justificativa desse imbricamento de teorias. Não sendo possível considerar o objeto do percurso de *alfabetização* como somente a apropriação do *SEA*, tampouco como somente a *interação*, inferimos aí uma tentativa de minimizar a dicotomia entre esses caminhos. Assim, os autores afirmam que o conhecimento de hipóteses de escrita (FERREIRO, TEBEROSKY, 1991 [1984]) se constitui ferramenta para a compreensão do *SEA* (SCLIAR-CABRAL, 2013), ao passo que a compreensão de uma evolução por estágios apresenta limitações, não sendo possível categorizar as crianças nesse processo.

A tematização no Movimento A, no que respeita à articulação entre os Movimentos A1 e A2, tem reiterada marcação ao longo do documento, do que é exemplo a Figura que segue, cujo conteúdo tematiza uma estreita articulação entre a complexidade do *SEA* e os níveis implicacionais de apropriação da escrita.

Figura 62 – Excerto da Unidade 1.

assim, diferenciar as crianças alfabéticas das alfabetizadas.

As crianças alfabéticas são as que conseguem compreender o sistema notacional e que, por isso, são capazes de ler e escrever palavras (ainda que apresentem dificuldades) e, às vezes, frases e pequenos textos. As crianças alfabetizadas, além de serem alfabéticas, são capazes de ler e produzir textos de diferentes gêneros.

Essa concepção é contrária à concepção de que a alfabetização é a aprendizagem de um código, que seria ensinado por meio de métodos de ensino – ora analíticos ora sintéticos, que concebem o sujeito como mero receptor de conhecimento. Essa perspectiva permeou o ensino durante muito tempo, no nosso país, e, com base nesse conceito restrito, defendia-se que a

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

Segundo Ferreiro e Teberosky (1979), para se alfabetizar, a criança precisa

Fonte: Ano 2 (p. 14).

O mencionado cuidado com a precisão dos níveis implicacionais de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) reitera-se ao longo do documento, do que a Figura a seguir é mais um dos muitos exemplos. Além desse cuidado, coloca-se também o zelo em articular o Movimento A2, *enfoque psicogenético-sistêmico* – com os demais Movimentos, sobretudo com o Movimento A1 – *enfoque processual-sistêmico*, no que vimos compreendendo como uma significativa expertise dos autores no que tange ao Movimento A como um todo.

Figura 63 – Excerto da Unidade 3.

hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita:

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

Fonte: Ano 2 (p. 8).

Ainda neste Movimento A, agora com enfoque no Movimento A1, surgem a evocação do conceito de *consciência fonológica*⁴³, o que se coloca em articulação com objetivos de aprendizagem vinculados à metacognição no que diz respeito às relações entre o processamento da

⁴³ Dentre as universidades envolvidas neste Programa, constam importantes produções sobre *consciência linguística*, a exemplo de estudos de Artur Gomes de Morais (UFPE). Reconhecemos a importância da obra deste autor para os estudos da área, mas não a resenhamos nesta dissertação porque o conceito de *consciência linguística*, em seus desdobramentos, é constituinte deste estudo, todavia não o centro dele. Desse modo, assim como o fizemos com todos os demais conceitos, mantivemos nossas resenhas nos autores fundantes de cada um desses conceitos. Por ocasião de nosso percurso de Doutorado, voltaremos a essas importantes referências nacionais de que não pudemos nos ocupar por ora.

fala e o processamento da escrita (HAKES, 1980), como na Figura 64 a seguir:

Figura 64 – Excerto da Unidade 2.

O papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA

Desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar **consciência fonológica** e o aprendizado da escrita alfabética. Mas, afinal, o que é consciência fonológica?

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras (cf. BRADLEY; BRYANT, 1987; CARDOSO-MARTINS, 1991; FREITAS, 2004; COMBERT, 1992). Sim, além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora.

Fonte: Ano 1 (p. 19).

No conteúdo da Figura anterior vemos, ainda, articulada a compreensão de que o processo de *alfabetização* exige uma capacidade de compreender e refletir acerca do uso da língua, focando expressões linguísticas, o que envolve metacognição. Desse modo, afirmando que a *alfabetização* requer um trabalho de reflexão, os autores destacam a manipulação consciente das unidades linguísticas (YOPP, 1988; SOARES, 2016). Seguem outras Figuras em que isso se coloca:

Figura 65 – Excerto da Unidade 3.

A consciência fonológica e sua relação com o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e de sua consolidação

Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conheci-

mento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. O que é, então, consciência fonológica? A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (COMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006).

Essa capacidade não é constituída por uma única habilidade, que a criança teria ou não, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolveriam em momentos diferentes (GOUGH; LARSON; YOPP, 1995). Dentre as

Fonte: Ano 2 (p. 9).

Figura 66 – Excerto da Unidade 3.

2) Atividades envolvendo consciência fonológica

A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico. Segundo Combert (2003), as atividades metalinguísticas são atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre seu uso. Consistem 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 determos nas habilidades metafonológicas ou consciência fonológica.

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. Para esse último grupo, foco deste caderno, sugerimos as seguintes atividades, envolvendo a consciência fonológica:

Fonte: Ano 3 (p. 11).

Nesse enfoque dado à *consciência fonológica* nos parece que se opera uma manutenção quase que estrita no Movimento A1 – *enfoque processual-sistêmico* –, evanescendo-se a ocupação dos autores em promover as articulações que tendem a sustentar a lógica sobre a qual se assentam as diferentes Unidades⁴⁴. Possivelmente isso se dê por conta da complexidade desse conceito que, apesar de estar amplamente dado na esfera acadêmica, desde Libermann (1973) e seus seguidores, ainda parece ser desconhecido por muitos alfabetizadores na esfera escolar. Ainda que essa quase ‘asepsia’ no Movimento A1 se coloque nessa abordagem da *consciência fonológica*, vemos, porém, que o que entendemos ser uma forte presença do pensamento de Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]) também se registra aqui, em uma espécie de concessão de ruptura dessa ‘asepsia’ apenas a esse Movimento A2, como na Figura a seguir. Vemos, como razão para essa articulação, o que entendemos ser uma proeminência do pensamento construtivista – Movimento A2 – sobre os demais Movimentos que vimos mencionando ao longo desta análise.

⁴⁴ Reiteramos, aqui, conteúdo de nota anterior acerca da *consciência linguística*, destacando, nossa ciência de que que autores como Artur Gomes de Moraes propõem articulações desse conceito – em seus desdobramentos – com o pensamento de Emília Ferreiro e com os estudos do letramento (com base em CHRAIM, 2012). Trata-se, pois, de prospecções que nos autoimputamos para os estudos de Doutorado.

Figura 67 – Excerto da Unidade 2.

Para compreender a relação entre partes orais e escritas das palavras, as crianças se beneficiam muito da materialização que a forma escrita das palavras lhes proporciona. Assim como defende Ferreiro (2003), e foi comprovado por Bradley e Bryant (1987), poder montar e desmontar palavras e poder observar a sequência de letras de palavras parecidas são importantes suportes cognitivos para as crianças pensarem nos segmentos sonoros, muito mais abstratos e sem uma aparência material. Não é à toa que, ao serem solicitadas a pensar sobre fonemas, muitas crianças se referem às letras das palavras, pois essas formas gráficas são muito mais "palpáveis" e "observáveis" como unidades.

Fonte: Ano 1 (p. 24).

Também em 68 a seguir, entendemos haver o que estamos compreendendo como *ênfase processual-sistêmico*, visto que a compreensão do SEA e suas especificidades se conjugam à noção de *consciência linguística*. Novamente aqui, a articulação é ‘concedida’ ao Movimento A2.

Essa prevalência do construtivismo reitera-se, também, nas discussões mais focadas na *textualidade*, como entendemos haver na Figura 67 a seguir, cujo conteúdo parece tomar o pensamento construtivista como motriz do foco na *textualidade*, fazendo-o no âmbito estrito da negação de textos tidos como ‘artificiais’. Na Figura 68, logo na sequência, veiculamos o início da Unidade em questão, cujo enfoque, em nossa compreensão, está no conceito de *texto* não claramente associado ao conceito de *gênero* – questão que registramos no início deste capítulo. Após ela, apomos a Figura 69, que abre essa mesma perspectiva. Assim, ainda que haja menções pontuais ao conceito de *gênero*, parecemos claramente secundarizado. Na Figura, vemos uma ainda incipiente articulação dos Movimentos A e B; parece-nos, no entanto, que o Movimento B coloca-se mais uma vez como ‘pano de fundo’ para A. E, em assim sendo, o conceito de *texto*, ainda que se defenda sua diversidade, tende a se limitar ao Movimento A1. Seguem as Figuras:

Figura 68 – Excerto da Unidade 5.

O rompimento da concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. Arelada a esta compreensão, veio também a de que é por meio da interação com os usos e funções da língua escrita que a aprendizagem ocorre. Assim, fica claro não mais haver sentido em se trabalhar com os alunos os textos "artificiais" encontrados em cartilhas.

Fonte: Ano 1 (p. 7).

Figura 69 – Excerto da Unidade 5.

Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando

Fonte: Ano 1 (p. 6).

Figura 70 – Excerto da Unidade 5.

- ler textos não verbais, com compreensão;
- ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia;
- ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações;
- localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- apreender assuntos / temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia;
- interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Fonte: Ano 1 (p. 11).

4.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Ao final deste capítulo, reiteramos termos inferido uma forte presença de Ferreiro e Teberosky (1991 [1985]) ao longo das diferentes Unidades, na articulação com os demais Movimentos. Os autores, nessa articulação, parecem-nos buscar pôr em diálogo, no texto documental, fios que carregam um enfoque na dimensão cognitiva e na descrição do *SEA*, o que estamos nomeando aqui, para fins analíticos, como Movimento A, com aqueles que enfocam a *interação* e os *usos sociais* da modalidade escrita da língua, o que estamos compreendendo como Movimento B. Desse modo, ao longo dos textos dos Cadernos de Formação, compreendermos dar-se uma proposta de diálogo entre esses Movimentos, mas, no que respeita à excelência, ao rigor e à precisão das discussões, parece-nos que o Movimento A está claramente em vantagem, isso a carecer novos estudos que aprofundem mais efetivamente esta discussão, o que entendemos transcender a formação de Mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que empreendemos ao longo do percurso deste estudo visaram ampliar as discussões acerca da continuidade de Programas de Formação, com enfoque na alfabetização, no âmbito do Pró-Letramento Linguagem e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para tanto, nos debruçamos sobre os documentos desses Programas, a fim de responder à seguinte questão geral de pesquisa: **Assumindo a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC se relaciona – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem/PL na consolidação desse percurso de formação continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Em estreita convergência com a questão geral de pesquisa, este estudo norteou-se pelo seguinte objetivo geral: Considerando a compreensão de que Programas de Formação Continuada, no campo da educação, delineiam-se na busca por assegurar aos professores um percurso de estudo que contribua para qualificar sua atuação docente, buscamos relacionar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC – sob os pontos de vista filosófico-epistemológico e teórico – com o Programa Pró-Letramento Linguagem/PL no que concerne à consolidação desse percurso de Formação Continuada em se tratando dos docentes dos três Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cientes dos desdobramentos e dos desafios referentes a esse contexto, o aporte teórico deste estudo abordou as diferentes perspectivas filosófico-epistemológicas e teóricas em que os documentos oficiais desses Programas parecem se ancorar mais efetivamente ou menos efetivamente. Assim considerando, apresentamos estudos que contemplam o *sistema de escrita alfabética*, a partir de Lemle (2003 [1989]) e Scliar-Cabral (2003); além de estudos acerca da *consciência fonológica/fonêmica*, desde Libermann (1973) e seus seguidores; a perspectiva dos estudos sobre a *psicogênese da aprendizagem*, com base em Ferreiro e Teberosky (1991 [1984]); as abordagens acerca da *interação social* de base histórico-cultural, a partir de Volóshinov (2014 [1929]), englobando o pensamento vigotskiano e o Círculo de Bakhtin; e os *estudos do letramento*, também com enfoque na *interação social*,

evocando Street (1984, 2000, 2003), Heath (2001 [1982]), Barton (2010 [1994]); Barton, Hamilton (2003 [1998]), Barton, Hamilton e Ivanic (2000).

Em se tratando das leituras dos documentos e, conseqüentemente, da análise empreendida, compreendemos haver um reconhecimento acerca da necessária *articulação* entre o *SEA* e o uso social da escrita, de modo que aquele esteja a serviço deste, questão fundamental na ancoragem filosófico-epistemológica e teórica do processo de alfabetização. Essa articulação entre ambos, em se tratando da história da *alfabetização* no Brasil, deixa de polarizar o que é do âmbito do *sistema* e o que é do âmbito da *interação social*. Compreendemos ser um avanço, na e para a área da educação, a não exacerbação, de um lado, do *SEA* ou, de outro lado, da interação social destituída dele. Importa, pois, uma abordagem educacional sem descurar de um e de outro.

Entendemos que os quatro Movimentos que inferimos haver nos documentos constituem-se Movimentos inerentes ao percurso de *alfabetização*, visto serem dele constitutivas tanto uma perspectiva *sistêmica* (LEMLE, 2003 [1989]; SCLIAR-CABRAL, 2003), ancorada no conceito de *valor* (CLG, 2012 [1916]), quanto uma perspectiva que considere o processamento cognitivo (SOARES, 2016; BRADLEY; BRYANT, 1991; MORAIS, 1996; A. G. MORAIS, 2010), por meio do qual ocorre apropriação desse sistema, assim como uma perspectiva que coloque em proeminência que a *língua*, em ambas as modalidades, só existe por conta de haver *interação social*, o que suscita *historicidade* e *cultura*.

Sob o ponto de vista do *sistema*, há implicações de níveis de dificuldades diferentes, considerado o conceito de *valor*. Para a educação, interessa a gênese desse Movimento, que é iminentemente *cognitivo-sistêmico*. Reiteramos, no entanto, que esse percurso de apropriação do *sistema*, contido no Movimento A2, que requer processamento cognitivo, o Movimento A1, só faz sentido se estiver a serviço da *interação social*, e não há, entendemos, como essa *interação* acontecer fora do *gênero do discurso* e dos *usos sociais da escrita*.

Importa marcar, mais uma vez, a importância de o processo de formação de professores contemplar esses quatro grandes Movimentos. Consideramos, portanto, que a *articulação* deles é um avanço especialmente relevante para a área, ressaltando que, no PL, há uma abordagem embrionária deles, a qual se desdobra e se alarga no PNAIC, dando uma continuidade à formação proposta.

Essa articulação, no entanto, ao mesmo tempo em que traz tais avanços, gera custos. Entendemos que eles residem na aproximação de

epistemologias tão flagrantemente distintas. A esfera escolar, diferentemente da acadêmica, tal qual já mencionamos, não tem compromisso com o purismo, a ortodoxia teórica. Entendemos, porém, que, estando incumbida da produção de teorias, compete a essa mesma esfera acadêmica problematizar as razões pelas quais uma *articulação* da ordem que inferimos nos documentos desses Programas precisa recorrer a bases tão notoriamente distintas sob o ponto de vista filosófico e epistemológico. Compreendemos ser um desafio para a esfera acadêmica, que é o lócus de onde emanam os Programas de Formação, um esforço de produção teórica que faculte a mentores e produtores de Programas como esses transcenderem o foco de *articulação* para um foco de integração dos Movimentos aqui tematizados. Mencionamos, ao longo de toda a análise, que nos deparamos com tal processo de *articulação* entre as diferentes perspectivas, e não de *integração* delas, porque importa que problematizemos se um processo de integração seria efetivamente possível entre perspectivas com bases epistemológicas assim distintas.

Parece-nos inequívoco que a formação docente para o percurso de alfabetização tem de contemplar: (i) *SEA*; (ii) processamento cognitivo do *SEA* na leitura e na escrita; (iii) condição instrumental – no sentido vigostkiano do termo – do processamento cognitivo do *SEA* para a *interação social*, que implica *historicidade* e *cultura*; e (iv) contornos antropológicos, sociais, etnográficos desse todo. No desiderato de articulação desses Movimentos, entendemos que ambos os Programas se relacionam efetivamente, criando condições para que os docentes em formação compreendam a indissociabilidade desse todo. O custo, porém, que se coloca é como, em nome dessa indissociabilidade, se estejam pospondo fundamentos que têm sua origem delineada exatamente pela mútua oposição, valem ver, a exemplo disso, as concepções de *língua* como as faz confrontar Volóshinov (2009 [1929]).

Quem, portanto, depara-se diante da necessidade de promover a *articulação* aqui em questão são os autores de tais documentos que, na sua condição de comentadores teóricos e não de fundadores de teorias, veem-se impossibilitados de outro movimento para além dos limites da posposição dos fundadores de teorias. Aqui, pois, coloca-se, em nossa compreensão, um grande desafio para a esfera acadêmica: produzir conhecimentos de escopo filosófico-epistemológico e teórico que facultem novos tempos nas discussões sobre *alfabetização*, de modo que se transcenda um período em que um grande avanço foi conquistado – não é mais possível pensar a apropriação/processamento do *SEA* sem a *interação social* –, mas se está sob as contingências de ter de fazê-lo

sacramentando aproximações filosófico-epistemológicas e teóricas cujos fundadores, se pudessem ser consultados, talvez não as endossassem.

Assim considerando, passadas décadas de polarização, sobretudo dos Movimentos A1 e B1, agora, sob os auspícios de um tempo em que a *articulação* deles, mais que esperada, é contingencial, cumpre advogarmos em favor de nova produção de conhecimento nesses campos, de modo que consigamos contemplar essas perspectivas sob a égide da *integração* e não mais da *articulação*, fazendo-o sem incidir no custo da aproximação de bases tão distintas.

Isso é especialmente importante porque, quando essas bases se conformam em Programas de Formação Continuada, essas aproximações tendem a incidir nos processos de formação, quando, por exemplo, os professores não conseguem articular *SEA* aos *usos*, porque essa *articulação* não se configura simples na metodologia, exatamente porque é artificializada no escopo dos fundamentos. Parece-nos que seja possível uma mudança metodológica de fato apenas se a raiz filosófico-epistemológica e teórica estiver assossegada. Quando esse enraizamento ainda padece de aquietação, há rupturas e sequelas na abordagem metodológica, porque a coerência não se delineia desde a matriz.

Sob essa interpretação, entendemos que a resposta à questão geral de pesquisa sintetiza-se deste modo: as relações entre PL e PNAIC estão postas sob os auspícios da *articulação* dos quatro Movimentos mencionados – no PL, menos visivelmente o Movimento A2. Coloca-se, agora o desafio de que os próximos Programas que se delineiem para objetivos de Formação Continuada possam progressivamente passar a contar com uma nova excelência da esfera acadêmica: uma produção de conhecimentos de ordem filosófico-epistemológica e teórica que *integre* de fato os Movimentos de que nos ocupamos ao longo deste estudo. Sem dúvida, tarefa para algumas décadas.

REFERÊNCIAS

ABDALA MARTINS, Laiana. **Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras Português) – Universidade Federal, 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é? Como se faz?** 24. ed. São Paulo: Loyola, 2003 [1999].

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-1924].

_____. **Problemas na poética de Dostoievski** [tradução Paulo Bezerra]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** [tradução Paulo Bezerra]. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952-1953], p. 261-306.

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2 ed. UK: Blackwell Publish, 2010 [1994].

_____.; HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 2003 [1998].

_____.; _____.; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Phonological skills before and after learning to read. In: BRADY, S.A.; SHANKWEILWR, D.P. (Eds) **Phonological process in literacy: a tribute to Isabelle Y. Libermann**. LIA PUBLISHR, 1991.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 05-21.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Consciência fonêmica e aprendizado da leitura e da escrita**: implicações fonêmicas de uma orientação mais sintética ou mais global de alfabetização. Rio Grande do Sul, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, S. S. ; IRIGOITE, J. C. S. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: Angela B. Kleiman; Juliana Alves Assis. (Org.). **Significados e ressignificações do letramento**. 11ed. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016, v. 1, p. 143-167.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Pulcinelli, OTONI, Paulo. **O texto**: leitura e escrita. 2 ed. Campinas/SP: Pontes, 1997.

CHRAIM, Amanda. **As relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Edição Comemorativa. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1993].

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia. (Org.) **O**

interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercados da Letras, 2007.

_____. **Norma culta:** desatando os nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1991 [1984].

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João, 2010a.

GERALDI, J. W.; BENITES, B.; FICHTNER, M. Transgressões convergentes: Vygotsky, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização:** a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). **Situated Literacies:** Reading and Writing in Context. Londres: Routledge, 2000.

HAKES, D.T. The development of metalinguistic abilities in children. New York: Springer Verlag, 1980.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology:** a reader. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história** [tradução Carlos Nelson Coutinho & Leandro Konder]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1970].

IPM – Instituto Paulo Montenegro & Ação Educativa. **INAF BRASIL 2011:** principais resultados. São Paulo: IPM / Ação Educativa, 2011.

IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem:** a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

- KLEIMAN, Angela (Org.). Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In:_____. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2003 [1989].
- L. PONZIO. Testi primari e testi secondari. In:_____. **Visioni del testo**. Edizioni B.A. Graphis, 2002, p. 5-45.
- _____. La relazioni del testo. In:_____. **Visioni del testo**. Edizioni B.A. Graphis, 2002, p. 89-128.
- LIBERMANN, Isabelle Y. Segmentation of the spoken word and reading aquisition. **Bulletin of the Orton Society**, v. 23, 1973, p. 65-77.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].
- MINAYO, Maria Cecília de Souza Minayo. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [2004].
- MORAIS, Arthur Gomes. A consciência fonológica de alfabetizando jovens e adultos e sua relação com o aprendizado da escrita alfabética. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MORAIS, A.G.(Org.) **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Unesp, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001 [1997].
- PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. Dissertação (Mestrado em

Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. A concepção bakhtiniana do ato – como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável** [tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24], p.09-38.

_____. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. Tradução: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. In: MIOTELLO, Vladimir. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2013 [1994].

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral** [tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes & Izidoro Blikstein]. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SAVIANI, Dermeval; DUARTE; Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático da alfabetização**: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura**. Letras de Hoje (Online), v. 48, 2013, p. 277-282.

_____. **Sistema Scliar de Alfabetização - Fundamentos**. 1ed. Florianópolis: Editora Lili, v. 1, 2013, 240p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012 [1988].

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) **The written world**: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marylin; JONES, Kathryn (Orgs.) **Multilingual literacies**: reading and writing different worlds. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.17-29.

_____. **Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento**. TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE 'LETRAMENTO E DIVERSIDADE', outubro de 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1978].

_____. **A construção do pensamento e da linguagem** [tradução Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VANDERVELLDEN, M.C.; SIEGEL, L.S. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy: a developmental approach. **Reading Research Quarterly**. v. 30, out/nov/dez, 1995. p. 27-65.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Trad. Lydiá Kuper. Madrid: Machado Libros, 2012 [1931].

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaiévich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje** [tradução Tatiana Bubnova]. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2014 [1929].

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

YOPP, H. K. The vality and reability of fonemic awareness test. **Reading Research Quarterly**, v. 23, 1988, p. 159-177.

APÊNDICE A

ANO 1	
UNIDADE 1	Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios
UNIDADE 2	Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa
UNIDADE 3	A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
UNIDADE 4	Ludicidade na Sala de Aula
UNIDADE 5	Os Diferentes Textos em Salas de Alfabetização
UNIDADE 6	Planejando a Alfabetização; Integrando Diferentes Áreas do Conhecimento – Projetos Didáticos e Sequências Didáticas
UNIDADE 7	Alfabetização para Todos: Diferentes Percursos, Direitos Iguais
UNIDADE 8	Organização do Trabalho Docente para a Promoção da Aprendizagem

ANO 2	
UNIDADE 1	Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e Monitoramento do Processo de Ensino e de Aprendizagem
UNIDADE 2	A Organização do Planejamento e da Rotina no Ciclo de Alfabetização na Perspectiva do Letramento
UNIDADE 3	A Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização
UNIDADE 4	Vamos Brincar de Construir as Nossas e Outras Histórias
UNIDADE 5	O Trabalho com Gêneros Textuais em Sala de Aula
UNIDADE 6	Planejando a Alfabetização e Dialogando com Diferentes Áreas do Conhecimento
UNIDADE 7	A Heterogeneidade em Sala de Aula e os Direitos de Aprendizagem no Ciclo de Alfabetização
UNIDADE 8	Reflexões sobre a Prática do Professor no Ciclo de Alfabetização: Progressão e Continuidade das Aprendizagens para a Construção de Conhecimentos por Todas as Crianças

ANO 3	
UNIDADE 1	Currículo Inclusivo: O Direito de ser Alfabetizado
UNIDADE 2	Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização
UNIDADE 3	O Último Ano do Ciclo de Alfabetização: Consolidando os Conhecimentos
UNIDADE 4	Vamos Brincar de Reinventar Histórias
UNIDADE 5	O Trabalho com os Diferentes Gêneros Textuais em Sala de Aula: Diversidade e Progressão Escolar Andando Juntas
UNIDADE 6	Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em Diálogo com os Diferentes Componentes Curriculares
UNIDADE 7	A Heterogeneidade em Sala de Aula e a Diversificação das Atividades
UNIDADE 8	Progressão Escolar e Avaliação: O Registro e a Garantia de Continuidade das Aprendizagens no Ciclo de Alfabetização