

**Universidade Federal de Santa Catarina**

**A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO  
LETRAMENTO:  
O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA-PNAIC/MEC-2012-2013**

**Talita Bernardino**

**Florianópolis  
2013**

**Talita Bernardino**

**A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO  
LETRAMENTO:  
O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE  
CERTA-PNAIC/MEC-2012-2013**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência para  
obtenção do grau de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lilane Maria de Moura  
Chagas

**Florianópolis  
2013**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

TALITA BERNARDINO

### **A COMPREENSÃO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC/MEC-2012-2013**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência para  
obtenção do grau de Licenciatura em  
Pedagogia da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

---

Orientadora: Lilane Maria de Moura Chagas

---

Membro da Banca Examinadora: Maria Aparecida Lapa de Aguiar

---

Membro da Banca Examinadora: Nilcéa Lemos Pelandré

---

Suplente: Chirley Domingues

Florianópolis, 04 de Julho de 2013.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (Parâmetros Curriculares Nacionais- Língua Portuguesa. 1997, p.15).

## RESUMO

Neste trabalho, *A compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento: o programa nacional de alfabetização na idade certa-pnaic/mec-2012-2013*, apresentamos, por meio de análise documental, o programa lançado recentemente pelo governo federal em parceria com os estados, municípios e universidades, também em prol da formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC-Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Além de apresentarmos o programa, destacamos também suas compreensões de alfabetização na perspectiva do letramento e suas questões teórico-metodológicas que propõem atividades inovadoras nas práticas dos professores. Para melhor apresentarmos o PNAIC, recorreremos a outros programas e documentos que constituem políticas de formação continuada para professores dos anos iniciais para compreender a complexidade das categorias alfabetização e letramento e como elas se constituem no ensino da língua materna para as crianças no início do ensino fundamental. Para tal compreensão, buscamos ainda realizar uma breve conceitualização do que se entende por “processos de alfabetização na perspectiva do letramento”.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Letramento, Linguagem Escrita

## **ABSTRACT**

In this work, we introduce a program released recently by the Federal Government, in partnership with States, Cities and Universities, that works towards the continuing education for literacy teachers: PNAIC - Pact for the Alphabetization in the Correct Age. After introducing the program, we also present its conceptions surrounding alphabetization in the perspective of literacy and its theoretical and methodological questions, also proposing innovative activities to the teacher's work. Besides presenting PNAIC, we use other programs and documents that constitute mechanisms of continuing education for teachers of the early years to comprehend the complexity of activities such as alphabetization and literacy and how they are related to the teaching of the mother tongue for children in the beginning of the basic education.

**Keywords:** Alphabetization, Literacy, Written Language

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1 PROGRAMAS NACIONAIS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO .....	14
1.1 A constituição e a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	15
1.2 O programa do Pró-Letramento .....	20
1.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização na perspectiva do letramento .....	24
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RESSALTANDO CONCEITOS .....	28
2.1 Alfabetização .....	28
2.2 Letramento .....	31
2.3 PNAIC- Apresentação e Concepções .....	34
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	36
REFERÊNCIAS .....	38

## INTRODUÇÃO

É intrigante perceber que no século XXI ainda existem crianças sendo alfabetizadas de um modo mecânico, tradicional e ultrapassado. Refiro-me a algumas escolas e professores que ainda estão lidando com a alfabetização e o desenvolvimento da linguagem escrita como se este processo se referisse exclusiva e estritamente ao fato de saber ler e escrever. Muitos estudiosos da educação, ciências sociais e até mesmo da área da psicologia já expuseram seus estudos (pesquisas, experimentações e constatações) relativos a uma alfabetização em que, além de aprender a ler e escrever, a criança possa perceber e compreender a função social da escrita, seus diferentes gêneros, sua função simbólica, as diferenças que podem existir entre a língua falada e a escrita, seus processos psicológicos, entre outros. E é sobre a alfabetização na perspectiva do letramento que irei discorrer neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Vivemos em uma sociedade que é constituída por uma cultura predominantemente escrita, e, a todo o momento, em todos os lugares, somos cercados pela linguagem escrita. Sabemos que desde que nasce, a criança já está inserida em uma sociedade onde as diferentes formas de linguagem estão extremamente presentes. Com o passar do tempo, a criança vai se desenvolvendo biológica e psicologicamente, internalizando os modos de comunicação do meio em que interage, o que lhe possibilita falar e se expressar de diferentes formas.

A linguagem escrita também se constitui como uma forma de expressão (de necessidades e pensamento) e comunicação, dizemos que ela *também* se constitui como uma forma de expressão e comunicação por não ser ela a única forma, pois ao longo do desenvolvimento da vida em sociedade, os homens criaram, e recriam a todo o tempo, diferentes maneiras de se comunicar com o próximo (de modo verbal ou não verbal), de entendê-lo e se fazer entendido. Entre as mais diversas formas de expressão podemos citar como exemplo o gesto, o desenho (vale lembrar que estes se constituem como a primeira forma de comunicação entre os humanos), a dança, a modelagem, o teatro, a música (as artes em geral), o choro (no caso de crianças pequenas) e posteriormente a fala, entre outras. Desde que nasce, estando inserida na vida em sociedade, a criança já se depara com boa parte dessas linguagens.

Com o passar do tempo e por meio das interações sociais, ela vai se

apropriando delas.

Diferentemente da aquisição da fala e de outras formas de linguagem não verbal, a linguagem escrita não acontece tão cedo e espontaneamente. No entanto, ela permeia as relações da criança desde o seu nascimento. Segundo Luria (1998, p. 143) “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar as letras”. O autor vai mais longe ao afirmar que, embora a criança venha desde o nascimento se apropriando da linguagem escrita, ainda assim esta é um instrumento cultural complexo que se realiza através de mediação.

A apropriação da linguagem escrita só se dá a partir de uma mediação pensada intencionalmente, ou seja, a criança precisa de alguém para lhe orientar (ensinar) na apropriação dos signos e símbolos, e que descubra (ou redescubra) com ela todo o processo de significação, sentido e função social da escrita. Ainda nessa linha de pensamento, Vygotsky (1998) aponta que, ao chegar à escola, a criança já traz consigo uma bagagem da cultura letrada, ou seja, já tem seu processo de apropriação da linguagem escrita iniciado. Ele começa muito antes da intervenção do professor, e a criança apenas não aprendeu sua função social e significado, mas já teve contatos (através de placas na rua, propagandas, livros, placas de carro, revistas ou jornais, panfletos recebidos na rua, etc.), uma vez que, a maioria de nós, como afirmamos acima, já nascemos em uma cultura/sociedade onde a escrita tem papel quase que indispensável.

Diferentemente de outras habilidades ou relações, o ensino precisa ser intencionalmente pensado, planejado e possuir objetivos claros. O ato de ensinar envolve consciência e interação e, sobretudo, mediação. Sendo assim, não se pode falar em educação ou trabalho pedagógico sem ensino. Na sociedade atual o lugar - lócus privilegiado - onde se efetiva o ensino é a escola. Esta instituição é responsável por ensinar às crianças, os adolescentes ou a quem quer que a ela se dirija, os saberes, os conhecimentos, as práticas culturais e até mesmo as relações sociais historicamente acumuladas pelos homens em milhares de anos. Porém dentro da escola existem as suas divisões. Queremos lembrar uma divisão, em particular, que é rica em mediações, trocas e reflexões de experiência ou práticas por sujeitos, em geral, de uma mesma faixa etária: a sala de aula. Nela acontecem as mais profundas descobertas em torno do saber. Acerca desse pressuposto, MOURA nos deixa a sua contribuição ao explicar que

Todo este movimento de construção de significados, em diferentes espaços de que fazem parte os sujeitos, são responsáveis pela formação integral. A língua materna, os costumes e, de modo geral, a cultura do sujeito são fruto das múltiplas relações que estabelecem no seu meio. No entanto, elegemos um espaço para o que consideramos como mais relevante a ser aprendido: a sala de aula. Nosso esforço tem sido no sentido de fazer deste espaço um lugar onde o ensino e as aprendizagens sejam significativas (MOURA apud CHAGAS, 2006, p.155)

Ao falar sobre a relação escola-ensino, Chagas (2006) contribui afirmando que “o ensino é um aspecto da educação, do processo do fenômeno educacional e da institucionalização do pedagógico mediado pela escola. É uma atividade intencional; por isso, ensinar alguma coisa implica necessariamente colocar finalidades”. E, ao citar a autora Edelstein, Chagas (2006) nos ajuda a compreender que a prática do ensino vai além das “intencionalidades individuais” (p. 37), o que nos permite entender o ensino como uma prática social e coletiva. E é na troca entre sujeitos, na mediação e orientação do professor a respeito do mundo que o conhecimento vai se constituindo. É na sala de aula que as mediações, as práticas culturais e sociais ganham sentido, ou pelo menos deveriam ganhar, ou seja, nela se realizam as “sínteses necessárias de toda prática concreta” (CHAGAS, 2006). Dentro da escola, é na sala de aula que os alunos estabelecem as maiores relações com seus pares, que por terem idade e etapa do desenvolvimento semelhantes, partem juntos às descobertas de seu interesse e daquilo que são capazes de assimilar.

No entanto, sabemos que o ensino não fica restrito somente ao ambiente escolar: ele ultrapassa seus muros e aquilo que foi ensinado aos sujeitos vai ganhando (ou pelo- menos deveria ganhar) significado quando esses sujeitos começam a estabelecer relações entre o que aprenderam na escola, com as situações vivenciadas no dia-a-dia. Percebemos então que a responsabilidade da escola não está apenas no tempo em que a criança passa dentro dela e sim nas relações que estão sendo ali estabelecidas, através do ensino, e que as crianças levarão em seu cotidiano, daí a importância de políticas educacionais, objetivos de ensino bem traçados, formação continuada de professores, pensadas de tal modo a contribuir com todo o cotidiano dos alunos, não só dentro dos muros da escola.

Ainda em se tratando de ensino, compreendemos que é através dele que as relações entre fala e escrita se potencializam, tomam significado e são

“desvendadas” ou esclarecidas. Nos dias atuais temos como espaço e mediador, respectivamente a sala de aula e o professor, que é o responsável por apresentar à criança subsídios (atividades, textos, brincadeiras) para que ela, com a devida mediação, possa conhecer, descobrir e redescobrir o mundo da linguagem escrita, dessa vez com um objetivo a ser alcançado: sua alfabetização e compreensão da função social da escrita. Para isso é preciso que esse professor/mediador esteja em constante aprofundamento na área por meio de aproximações com a escola, com os pais e também com outros professores e formadores de professores, o professor deve atentar às individualidades dos contextos social, cultural, econômico e político do grupo onde está exercendo sua prática. Em vista dessa necessidade, “ao longo da história recente, foram pensadas diferentes maneiras de preparar esses sujeitos para atuarem na atividade docente. Foi assim que essas visões sobre a docência foram se caracterizando em movimentos de políticas de formação” (FERREIRA, 2010, P. 06).

Entendendo a escola como esse espaço mediador das relações que se estabelecem entre os alunos e os conhecimentos historicamente acumulados e o professor como sujeito responsável por repassar e discutir esses conhecimentos, formam-se questões a serem repensadas e problematizadas acerca do insucesso do processo de alfabetização das crianças. Afinal, qual é a real finalidade da escola quanto à aprendizagem dos alunos e quem é o real sujeito da mediação? Podemos ainda ir mais longe, ao pensarmos questões do tipo, porque as crianças passam pela escola e não conseguem se apropriar da linguagem escrita? Porque não aprendem a ler e a escrever? A que se atribui a defasagem do ensino? Como está sendo ministrada a formação (e formação continuada) de professores alfabetizadores de modo a contribuir com um ensino mais significativo para os alunos?

Nesse contexto é importante ressaltar que o insucesso da alfabetização não está apenas relacionado ao trabalho dos professores, ainda que ele seja o principal mediador nesse processo. Magda Soares (1985) aponta que as pesquisas das quais resultam dados que comprovam esse insucesso advém de diferentes compreensões, que apontam que ora o problema pode estar no aluno (em questões de dificuldade de aprendizagem ou em seu contexto cultural), ora no professor (devido a sua formação insuficiente ou incompetência profissional), ora no material didático (por não condizerem com as experiências vivenciadas pelas crianças) ou

até mesmo para as dificuldades do próprio código escrito (dificuldades encontradas nas relações entre o sistema fonológico e o ortográfico).

No entanto, queremos nos referir ao compromisso que estabelecem as políticas públicas para com a educação, e na verdade, não só para com a educação, uma vez que outros fatores (outras políticas sociais) interferem na mesma como segurança e saúde, principalmente. É importante lembrarmos que não basta a garantia de espaços físicos adequados e em boas condições para o ensino (escolas), fornecimento de materiais didáticos, vagas para todas as crianças, etc., ou seja, não basta apenas garantir o ensino: é importante que isto seja feito com qualidade e principalmente de modo que o que está sendo ensinado faça sentido ao aluno, mas que infelizmente, por mais repetitiva que possa parecer essa discussão ao longo da história da educação no Brasil, ainda não se chegou a um patamar que possa apresentar resultados satisfatórios à alfabetização e ao letramento de nossas crianças.

Pensando na qualidade da educação pública brasileira e em garantir a alfabetização plena das crianças no Brasil até o 3º ano do ensino fundamental, o Governo Federal, em parceria com os estados e municípios, lançou em 2012 o PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa. Ele consiste em um acordo que tem como principal compromisso alfabetizar (em Língua Portuguesa e Matemática) crianças de, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental). Visando uma maior eficácia na aprendizagem das crianças, uma das propostas (ou sugestões) do Programa é que o mesmo professor (alfabetizador) que iniciou o ciclo de alfabetização prossiga acompanhando a mesma turma durante os três anos do mesmo. Segundo o Caderno Apresentação do Programa

A continuidade dos trabalhos durante estes três primeiros anos é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Deste modo, manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. (MEC, PNAIC- Formação do Professor Alfabetizador/ Caderno de Apresentação, 2012, p. 12)

O Pacto é proposto, sobretudo, de modo a contribuir na formação continuada dos professores alfabetizadores. Para tanto, o MEC lançou uma série de cadernos,

que contemplam desde o 1º ano do ensino fundamental, até a educação no campo e educação especial. E é a respeito da concepção de alfabetização e letramento proposta pelo programa que iremos discutir neste Trabalho de Conclusão de Curso.

O Programa é constituído por “um conjunto integrado de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas a ser disponibilizado pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores”, formação essa que acontece em cursos oferecidos pelo MEC em parcerias com a Rede de Universidades Públicas por todo o país. O curso está previsto para ser oferecido durante os anos de 2013 e 2014. Consta no documento que,

O PNAIC além desse seu eixo principal, visando melhor garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apoia suas ações em 3 outros eixos: 1) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 2) Avaliações sistemáticas (semelhantes à Provinha Brasil) no 2o e no 3o anos com retornos dos resultados; e 3) Gestão, controle social e mobilização; além disso o PNAIC apresenta incentivos às escolas que mais avançarem frente aos objetivos de alfabetização (MEC, PNAIC- Formação do Professor Alfabetizador/ Caderno de Apresentação, 2012, p. 5)<sup>1</sup>

Estudando tais cadernos buscamos desenvolver reflexões e conclusões, por meio da seguintes questões: quais são as perspectivas de alfabetização e letramento apresentadas nos cadernos? A partir dessa perspectiva quais são as sugestões metodológicas que apontam a efetivação do processo de alfabetização?

As questões, dúvidas e interesses de conhecimento que norteiam e problematizam esta pesquisa surgiram a partir da formação obtida no Curso de Pedagogia, sobretudo nas disciplinas veiculadas à alfabetização, linguagem escrita e criança. Estudando autores da área do desenvolvimento e da apropriação da linguagem escrita (na perspectiva histórico-cultural) e analisando os cadernos do Pacto, buscamos fazer ligações e traçar possíveis discussões entre os capítulos, ligações essas que nos permitam uma conclusão reflexiva acerca de questões como: Por que o Governo preocupa-se em lançar um Programa de Alfabetização na Idade Certa? Seria essa uma maneira de solucionar as lacunas na formação do professor alfabetizador? Quais concepções estão sendo trabalhadas e propostas nos cadernos, e que indicações teórico-metodológicas são apontadas como base para o trabalho do professor alfabetizador? O objeto de pesquisa deste trabalho está

---

<sup>1</sup> Cf. PNAIC em: <http://pacto.mec.gov.br/>

alicerçado em identificar quais as concepções de alfabetização e letramento estão sendo apresentadas pelo PNAIC. Para tal, os objetivos desta pesquisa de definem em:

1. Realizar uma breve conceitualização do que se entende por “processo de alfabetização e de letramento”.
2. Identificar quais os conceitos, as concepções de alfabetização e de letramento estão implícitas nos cadernos do PNAIC.
3. Apontar as sugestões teórico metodológicas que baseiam o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento.

Este trabalho está organizado e dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentaremos um breve panorama dos Parâmetros Curriculares Nacionais (de língua portuguesa) enquanto política educacional norteadora de dois programas de formação continuada para professores alfabetizadores criados pelo governo: o programa de Pró-Letramento e o PNAIC (e suas funções teórico-metodológicas). Iremos analisar os documentos e materiais usados nos cursos de formação traçando um panorama geral das concepções que eles apresentam sobre alfabetização e letramento. No segundo capítulo iremos apresentar conceitos e reflexões sobre as categorias de alfabetização e letramento, bem como, voltaremos ao PNAIC abordando-o acerca das categorias nele presentes e quais as implicações dessas concepções na formação do professor alfabetizador. Ao final do trabalho, iremos expor nossas conclusões finais sobre a temática discutida e novas problematizações que possivelmente surgirão ao longo do estudo.

## **1 PROGRAMAS NACIONAIS EM PROL DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

Nosso objeto de pesquisa está consolidado em identificar quais as indicações de alfabetização na perspectiva do letramento estão presentes nos documentos do PNAIC. Neste capítulo buscamos apresentar tais indicações e também compreensões. Esse pacto, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, surge pautado no programa do Pró-Letramento (2008). Neste capítulo apresentaremos também conceitos de alfabetização e letramento (início de suas propostas e discussões) que vem no bojo das políticas e programas de formação de professores alfabetizadores desde a década de 90 para a educação básica. Objetivamos ainda compreender melhor de que forma no documento do PNAIC essas categorias são abordadas, uma vez que elas vêm se constituindo historicamente no movimento da formação do professor.

Para o ensino da língua portuguesa, algumas discussões e debates se materializaram no documento intitulado PCN - Parâmetro Curricular Nacional. Interessa-nos neste capítulo focar o Parâmetro Curricular de Língua Portuguesa, documento que enfatiza os eixos para o ensino da língua portuguesa (linguagem oral, usos e formas, linguagem escrita usos e formas, e análise e reflexão sobre a língua).

Este breve panorama nos permitirá compreender a política que vem sendo implementada pelo governo federal para a formação do professor dos anos iniciais por meio de um conjunto de documentos que marcam concepções de educação, de ensino e de aprendizagem. Tal panorama nos permitirá conhecer um pouco mais da constituição histórica e as tendências de formação do professor, sobretudo o alfabetizador.

Não podemos deixar de ressaltar que a década de 90 foi marcada por uma grande discussão advinda do processo de democratização do ensino iniciado na década de 1980. Essas discussões trouxeram avanços em torno das concepções de língua, linguagem e apropriação da escrita. Em torno de 1997 estas discussões foram ampliadas nas universidades e escolas mediante um conjunto de documentos das diversas áreas do conhecimento que chegaram aos meios educacionais. Dentre eles destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o ensino

fundamental.

### **1.1 A constituição e a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os PCNs consolidam-se com o propósito de apontar metas de qualidade no ensino que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. O documento parte do principal pressuposto de que

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997, p.15)

Para podermos compreender o processo de elaboração do documento organizado pelo Ministério da Educação intitulado “Parâmetro Curricular Nacional”, é necessário que retomemos alguns aspectos históricos da década de 1980. Isto nos permitirá melhor entender os fatores que determinaram seu surgimento, bem como as relações sociais existentes na época e que demandavam a consolidação de novas políticas educacionais. Essas demandas partiam em virtude das mudanças que aconteciam no contexto social, como por exemplo, as mudanças que aconteceram no sistema produtivo que exigia novas formas de organização social e a democratização do ensino que propiciou oportunidades de acesso à escola.

Em 1990 o governo brasileiro ainda não apresentava um projeto educacional que fosse capaz de atender a essas novas demandas da educação. Assim organizações internacionais, interessadas no crescimento econômico do país propõem então seus financiamentos aos setores sociais. Instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional ficaram a frente dos investimentos tentando expandir e melhorar a realidade educacional do Brasil.

Estes investidores tinham como proposta erradicar o analfabetismo dos países subdesenvolvidos até o final do século XX, e essa realidade incluía também o Brasil. Considerando o compromisso assinado frente à proposta de “Educação para

Todos”, o Brasil lentamente se apropria e obedece a regra do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro, e passa a organizar-se segundo as propostas dos organismos financiadores, e busca a elaboração de suas propostas curriculares. Essa foi a principal razão pela qual o governo brasileiro preocupou-se em lançar os documentos aqui comentados, numa tentativa de atender com êxito as demandas dos investidores. Cabe citar que essa proposta de erradicar o analfabetismo até o fim do século entre outras mudanças que ocorreram nas políticas educacionais durante o período de 1990, levou a algumas reformas educacionais da época, culminando entre elas, na aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em dezembro de 1996.

Nesse contexto social que se submetia a investimentos internacionais, a educação tinha como foco formar o indivíduo de acordo com as demandas trabalhistas (exploradoras) impostas pelos investidores. Nas palavras de ZANLORENSE (2009)

(...) as exigências dos organismos internacionais apresentadas como propostas para que aconteçam as reformas no âmbito educacional, nada mais é do que a busca em adequar a escola e os sujeitos com as novas necessidades do mercado mundial. Ou seja, atender as exigências do sistema capitalista para alcançar o desenvolvimento desejado e inseri-se no mundo globalizado. (Zanlorense, 2009, p.4)

Se a proposta dos investidores era de formar indivíduos aptos para o mercado de trabalho e para as novas demandas do setor econômico, a saída era uma mudança no sistema educacional atual. Assim, “a proposta que está no discurso do MEC, assegurada pelas agências financiadoras nada mais é do que um modelo de educação, que visa responder os interesses e a manutenção do capitalismo” (ZANLORENSE, 2008 P. 4). Essa é a principal razão que levou o governo a criar Parâmetros que garantissem e padronizassem a educação para atender às propostas dos investidores internacionais. Com isso, cabe à escola a responsabilidade pelos resultados cobrados da educação. Neste sentido é que podemos compreender a elaboração dos PCN como um documento que leva a um modelo educacional a ser seguido para que a escola efetive os ideais do projeto de erradicar o analfabetismo.

Nesta linha de pensamento podemos observar que os propósitos dos PCN, visam a expansão do campo educacional, exigindo da escola a função de capacitar para a aquisição de novos saberes, competências e modelo de indivíduo necessário

à sociedade capitalista. Foi esta objetivação que norteou a elaboração dos PCNs. O PCN seria então uma referência delicadamente pensada para o bem das escolas, que depois de “autônomas”, teriam uma referência que as subsidiassem na definição dos planejamentos. Sobre a organização física dos PCNs, Zanlorense (2009) explica que

O documento foi organizado em 10 volumes, cada compêndio aborda um conteúdo das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental I, podemos constatar que cada volume traz em si os objetivos do conteúdo abordado que proporcionam maior facilidade para que este se efetive no contexto educacional e assim se consolide a intenção do MEC acima citada com sua classificação de “educação desejável”. Especificado os objetivos e intenções dos documentos os mesmos passam a ser apresentados pelo Ministério da Educação ao contexto brasileiro como “orientação” aos professores na elaboração da Proposta pedagógica das escolas. (ZANLORENSE, 2009, p.17-18)

Quanto às suas propostas, de modo bem prático, o PCN traz argumentos que sustentam o processo de alfabetização de um modo reflexivo e completo, ou seja, na perspectiva do letramento. Traz aspectos bem pontuais relativos à prática pedagógica propriamente dita e pesquisas sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças em diferentes contextos. Porém, não é voltado para a formação do professor de um modo formal, como os outros programas e funciona mais como um guia para a prática de sala de aula, estando, na verdade, estruturado de modo a focar todo o ensino fundamental, não só o primeiro ciclo.

Nesta proposta seus objetivos são de oferecer elementos que propiciem ao aluno o desenvolvimento das seguintes habilidades: expressar-se em diferentes situações e de diferentes maneiras; conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado; saber distinguir e compreender o que dizem os diferentes gêneros de texto; entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, prazer e conhecimento; expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opções individuais e ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua como um instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, credo ou classe.

No entanto, mesmo não sendo formalmente voltado para a formação de professores, esse documento, mesmo sendo mais antigo, tem bastante a contribuir para um processo de alfabetização eficaz. Isto é mais facilmente notável quando nos dirigimos aos documentos que surgiram após o PCN e nos deparamos com

propostas que parecem inovadoras, mas que no fundo só ressaltam o que em outros anos já foi publicado, como os objetivos citados acima, que permanecem de documento a documento, mudando apenas a forma como são apresentados.

O PCN surge então em um contexto político e econômico sob influência de investimentos internacionais com o intuito erradicar o analfabetismo, como já dissemos anteriormente. Para tanto, os Parâmetros trazem discussões acerca de língua, linguagem (oral e escrita) que até então não vinham sendo trabalhadas nas salas de alfabetização. As crianças eram alfabetizadas por meio de cartilhas com textos descontextualizados de suas realidades e com métodos que faziam as crianças apenas decorarem os símbolos e convenções, não havendo qualquer tipo de reflexão acerca das funções da linguagem. Isso não poderia acarretar em outra realidade que não fosse a de uma não apropriação da leitura e da escrita, ou seja, o que as crianças estavam aprendendo não lhes fazia qualquer sentido e, de acordo com os parâmetros,

Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997, p.19)

Seguindo leitura do Parâmetro, vemos que mesmo sendo edificado sob uma concepção interessada no contexto econômico, ele traz apontamentos pertinentes a uma mudança nos métodos até então trabalhados em salas de aula. Suas propostas já trazem implícitas as concepções de letramento, de reflexão e compreensão social da escrita, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com textos e de como deve estar articulado o trabalho do professor de tal modo a apresentar diferentes gêneros textuais e relacionados à realidade dos alunos, dentro e fora da escola,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997, p.28)

Concluímos então que o PCN de língua portuguesa contribui com a formação nos anos iniciais no que diz respeito à apropriação da linguagem, tanto oral como escrita, apontando que é por meio dela que a criança insere-se como sujeito crítico e ativo em nossa sociedade atual constituída por uma cultura que é, essencialmente, letrada. Este PCN visa romper com os ideais dos métodos tradicionais de alfabetização em que o professor era o transmissor do conhecimento e único sujeito ativo em sala de aula, e as crianças apenas reproduziam as letras e atividades propostas pelas cartilhas de modo mecânico e descontextualizadas, formando-se assim sujeitos incapazes de questionar, criticar, criar (ou recriar) sentidos e significados implícitos nas práticas de linguagem.

No entanto por mais positivas que essas ações parecessem ser, elas não foram muito bem implantadas, trabalhadas ou divulgadas pelos seus criadores, no caso, o Ministério da Educação e Cultura – MEC e Secretarias de Educação, uma vez que ao ficarem prontos esses documentos foram apenas enviados às escolas e em muitos casos foram sendo arquivados e guardados para uma possível consulta em caso de dúvidas dos professores. Não foi realizado um trabalho de conhecimento, esclarecimentos e apropriação dos mesmos, talvez os criadores dos documentos tenham falhado nesse ponto. Cursos de formação, encontros e grupos de estudos poderiam ter sido organizados para a discussão de tais Parâmetros e suas propostas até então não abordadas em cursos de formação de professores ou outros documentos em prol da educação.

Com o passar do tempo percebeu-se a necessidade de cursos de formação continuada que buscavam atualizar as práticas de ensino muitas vezes insuficientes e ainda tradicionais em escolas de todo o país. Assim, o governo passou a criar programas de formação de professores com novas perspectivas e propostas. Entretanto, com uma análise aprofundada, veremos que os programas que foram surgindo ao longo da história educacional do Brasil, seguem como base os PCNs. A seguir discutiremos dois programas de formação continuada que surgiram posteriormente à consolidação dos Parâmetros, o programa de Pró-letramento em 2008 e o PNAIC em 2012.

## 1.2 O programa do Pró-Letramento

No ano de 2008, o governo lança um programa visando à formação continuada de professores, sobretudo daqueles voltados à alfabetização: o Pró-Letramento. Ele parte em prol da Mobilização pela Qualidade da Educação, conforme o próprio slogan do projeto, visando, como já citamos, à formação continuada de professores, na modalidade semipresencial (para isso, os materiais eram oferecidos impressos e em vídeo) para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Os cursos oferecidos pelo programa tinham duração total de 120 horas distribuídas em oito meses.

Os objetivos do Pró-Letramento englobavam<sup>2</sup>:

- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática.
- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.
- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem.
- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.
- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.

O programa está elaborado de modo que aborda basicamente quatro categorias inerentes ao desenvolvimento da linguagem escrita, que serão descritas abaixo.

A primeira categoria é a de *Língua e Ensino de Língua*: o programa compreende que, sendo a língua um elemento que se constitui através da interlocução (relação entre sujeitos), ela deve ser trabalhada nas escolas de modo a valorizar o uso da língua em diferentes contextos sociais, enfatizando sua diversidade de funções e respeitando os diferentes modos de falar. Sendo assim, em

---

<sup>2</sup> Conforme site do programa: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article)

sala de aula o trabalho deve se organizar em torno de seu uso, instigando os alunos a refletirem sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua em nossa sociedade. É importante então desenvolver atividades de leitura e escrita, assim como o professor desenvolver também atividades que contemplem a fala e a escuta, possibilitando que o aluno compreenda as diversas funções da língua em contextos públicos.

A segunda, *Alfabetização*: Até os anos de 1980, o termo alfabetização correspondia essencialmente à decodificação de sinais gráficos (transformando-os em sons) e codificação dos sons da fala (transformando-os em sinais gráficos). A partir dos anos 1980, com estudos da área da psicogênese, buscou-se ampliar essa categoria, no intuito de que ela abordasse novas concepções advindas desses estudos, tais como tornar o aluno um sujeito ativo desse processo e que desde os seus primeiros contatos com a escrita fosse capaz de construir e reconstruir hipóteses sobre a natureza e o funcionamento do sistema da língua escrita, sendo esse sistema compreendido como forma de representação, e também que os alunos fossem capazes de dominar os conhecimentos que permitem o uso das habilidades da língua nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita. É diante dessas novas exigências que uma nova categoria se consolida, a do letramento.

A terceira categoria é o *Letramento*: essa categoria muitas vezes é compreendida/confundida com a alfabetização, no entanto ela é criada na intenção de aprofundar os conhecimentos obtidos através da alfabetização, portanto ela não se restringe apenas ao fato de saber ler e escrever. Letramento corresponde à compreensão e uso social que se faz da leitura e da escrita em práticas sociais onde elas são indispensáveis, segundo concepção do programa,

"Implícita nesse conceito está a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la."  
(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: Pró-Letramento, 2008, p.11)

Assim, segundo o programa do Pró-Letramento, vemos que o 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” (Pró-Letramento,

2008, p. 11) é a condição que adquire um indivíduo ao ter-se apropriado socialmente da língua escrita, tornando-se um leitor competente e um escritor autônomo.

Por último, o *Ensino da Língua Escrita*: Ele envolve conhecimentos bastante específicos do sistema alfabético independentes do contexto de uso. Uma vez que as relações entre vogais e consoantes e o uso das convenções do sistema de escrita serão sempre os mesmos, independente do contexto (ou gênero textual) em que estão sendo usados.

Se nos remetermos um pouco à história da apropriação da linguagem escrita, iremos nos deparar com uma variedade de métodos criados com o intuito de garantir bons resultados na alfabetização das crianças em sua inserção na escola. A respeito disso, o programa de pró-letramento entende e propõe que a ação pedagógica mais adequada é aquela que busca alfabetizar letrando, sem que um processo atrepele ou elimine o outro, mas que sejam trabalhados juntos, completando-se em suas especificidades. No sentido mesmo de serem processos inseparáveis. Assim o programa expõe que

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: Pró-Letramento, 2008, p.13).

Estar inserido na cultura escrita diz respeito às ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem o mundo letrado. Esta inserção possibilita aos alunos compreenderem os usos sociais da escrita e darão significados às aprendizagens propostas e adquiridas em sala de aula. Quando se diz que um indivíduo está ativamente inserido na cultura letrada, refere-se ao fato de que ele apresenta atitudes e reflexões frente ao mundo da escrita (tomar um ônibus, pagar contas, fazer uso de seus documentos pessoais) e saberes relacionados à leitura e escrita, o que lhe permite usufruir os benefícios desse conhecimento.

Para muitas crianças o contato com a compreensão da função da linguagem escrita só se dá a partir do seu ingresso nas escolas, mesmo ela já estando inserida

na cultura escrita desde o seu nascimento. Assim, segundo este programa, é importante que na escola o professor proporcione aos alunos o contato e o trabalho com diferentes gêneros e suportes (materiais onde circulam os diferentes gêneros) textuais.

Neste sentido, o programa propõe atividades como: antes de tudo, ler livros, jornais e revistas e conversar sobre a leitura; reconhecer e classificar, pelo formato, diversos suportes da escrita, tais como livros, revistas, jornais, folhetos; identificar as finalidades e funções da leitura de alguns textos a partir do exame de seus suportes; relacionar o suporte às possibilidades de significação do texto. Além disso, é importante também que o professor esteja trabalhando juntos aos diferentes usos da escrita a constituição dos instrumentos onde ela é encontrada (livros didáticos e de histórias, lápis, canetas, cadernos, computadores, documentos), uma vez que grande parte das crianças chega às escolas sem estarem de algum modo familiarizadas com os meios sociais de constituição (física) da escrita e seus meios de circulação. Os documentos compreendem que

Nessas condições, não é de surpreender que essas crianças façam hipóteses inusitadas sobre a natureza, as funções e o uso desses materiais, inclusive daqueles que são indispensáveis ao dia-a-dia na escola. Fora da escola, esse saber é adquirido, em geral, quando as crianças têm acesso aos diversos suportes de escrita e participam de práticas de leitura e de escrita dos adultos e em brincadeiras de crianças. É por meio do uso que elas apreendem a finalidade de objetos de escrita presentes em diferentes contextos sociais e a maneira adequada de lidar com eles. Assim, na escola, esse conhecimento deve tornar-se um dos objetivos do processo inicial de ensino-aprendizagem da língua escrita, envolvendo uma abordagem didática, com apresentação, observação e exploração dos suportes e instrumentos escolares de escrita e de suas características materiais. Com isso, pretende-se propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas e procedimentais necessárias ao uso adequado desses objetos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: Pró-Letramento, 2008, p.21)

Assim o professor pode trabalhar acerca dessa temática levantando questionamentos como: de que forma os textos se relacionam com as ilustrações; de que forma as páginas de um livro podem estar estruturadas (numeração de páginas, construções das margens, parágrafos); nome do autor, data de publicação, editora de um livro; consulta de índice ou sumário de um livro buscando alguma informação específica; ou até mesmo o tipo de letra ou instrumentos para melhor escrever um cartaz.

### **1.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização na Perspectiva do Letramento**

Reafirmando o que já explicitamos na introdução deste trabalho, o PNAIC é uma iniciativa do governo federal em parceria com os estados, municípios e Universidades, a fim de contribuir na formação continuada de professores do ciclo alfabetizador, portanto professores dos três primeiros anos do ensino fundamental.

O programa e seus materiais (destinados aos estudos dos professores) foram desenvolvidos no ano de 2012, para serem então implantados, nos anos de 2013 e 2014. Com dois anos de duração, o curso é modalidade presencial, e as atividades estão divididas de seguinte forma ao longo desses dois anos: em 2013 a ênfase será a linguagem e em 2014 a formação se focará na matemática. O curso terá, em cada ano, duração de 120 horas, divididas em diversos encontros ao decorrer do ano. Por se tratar de um programa que busca continuar a formação oferecida pelo programa do Pró-Letramento, o conteúdo do curso foi elaborado com base na experiência do mesmo. Sendo assim, uma série de universidades públicas que participaram do programa anterior ficou responsável por oferecer e monitorar encontros de formação, grupos de estudos e também e os conteúdos para os mesmos.

Como já vimos, o programa é desenvolvido em parcerias e busca atender diversas escolas (ou grupos escolares) em todo o país, não só nos grandes centros. Assim, para uma melhor realização das ações, bem como planejamento e monitoramentos, o Governo recomenda que o programa aconteça em duas instâncias distintas, com equipes de trabalho: Equipe 1) Secretaria de Educação (essa equipe deve ser formada por profissionais de vários campos do saber, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento, de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem); e Equipe 2) as escolas, visando atender às necessidades de cada unidade escolar específica, atuando de forma mais direta na integração, conversas, trocas e compartilhamentos entre os professores dos diferentes anos e desses com toda a comunidade escolar, inclusive realizando atividades junto às famílias, ouvindo suas contribuições e contribuindo com orientações que permitam uma maior aproximação com a vida escolar de cada criança. Mas e onde está a ligação dessas duas instâncias, ou que

permite que elas contribuam uma com a outra? Recorrendo a documentos vemos que de acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais (EDUCAÇÃO, 2012, p.9)

O material, a ser usado nos cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, proposto pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa está organizado por unidades. São cinco unidades (regulares) para cada ano do ciclo de alfabetização, mais os cadernos específicos para formação em Educação Especial e Educação no campo (que também estão organizados por unidades), além dos cadernos que trazem informações gerais de apresentação do programa. No entanto, este trabalho restringe-se aos cadernos regulares do programa, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental. Isto ocorre pois os cadernos de educação especial e no campo tratam de elementos específicos dessas áreas, o que não se constituem como foco deste Trabalho de Conclusão de Curso. Esta pesquisa buscou apresentar suas concepções, as questões teórico-metodológicas específicas à alfabetização na perspectiva do letramento, e de que forma esses aspectos são apresentados e também propostos pela política no PNAIC.

Os documentos deste programa afirmam que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Para que seja capaz de ler e produzir textos com autonomia, é necessário que ele consiga estabelecer relações entre os sistemas de grafia e fonética e as práticas de leitura e escrita por ele vivenciadas. Pensando assim, os materiais elaborados a fim de serem trabalhados durante o programa, na formação de professores alfabetizadores, busca levar em conta atividades que considerem os usos da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos às esferas sociais dos alunos.

A principal proposta do Programa em busca de formar leitores e escritores competentes (letrados e alfabetizados) é o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Segundo a proposta,

tomar 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. (PNAIC: Unidade 2, ano 1, 2012, p.8)

Segundo o documento essa é uma maneira eficiente de trazer à sala de aula as peculiaridades da leitura e da escrita que despertarão nos alunos o gosto e o desejo pela leitura. Como em nosso dia a dia fazemos o uso da escrita com diferentes objetivos é imprescindível que as crianças que estão frequentando o ciclo alfabetizador tenham contato com os diferentes gêneros da escrita. Com tal estratégia, o professor lhes permitirá direcionar suas atitudes em atividades em busca da apropriação da linguagem escrita.

Ainda de acordo com o PNAIC vemos que as práticas sociais vivenciadas nas ações de leitores e escritores competentes como os professores devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo assim as atividades artificiais (que eram apresentadas pelas cartilhas de alfabetização e que, ainda hoje, encontramos em algumas classes de alfabetização) e proporcionando mais intensamente atividades que se aproximem das práticas sociais apresentadas pelo letramento.

Além de um trabalho amplo que relacione leitura e escrita (e compreensão e interpretação) ao longo do processo de alfabetização, o PNAIC ainda propõe uma correlação destes com a oralidade, principalmente por esta estar presente na vida social das crianças desde o seu nascimento. Sendo assim, a oralidade deve fazer parte do processo de apropriação da linguagem, uma vez que situações de comunicação e expressão oral, quando levadas à reflexão em sala de aula, permitem que os alunos percebam as variações da língua, sua relação com o contexto social e com os objetivos comunicativos que temos. Nesta perspectiva, a aprendizagem dos alunos é voltada não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade, visto que a oralidade é instrumento necessário para tal.

Assim essa perspectiva contribui para uma formação que visa, para além do desenvolvimento da alfabetização, o exercício da cidadania. Estudando um dos cadernos de formação do Programa, vemos que alfabetizar na perspectiva do letramento de acordo com sua proposta é ensinar as crianças a serem sujeitos

capazes de interpretar, expor, argumentar, explicar, narrar, saber, ouvir e opinar com propriedade. Reafirmamos, então, o importante papel da escola na sistematização dos saberes, valorizando as especificidades dos contextos regionais, sociais e econômicos dos alunos.

Ao pensarmos no que vem a ser “alfabetizar na perspectiva do letramento” de acordo com o PNAIC, vemos que não se trata apenas de ensinar os símbolos do sistema escrito, as regras da gramática ou fazer com que as crianças decorem as formas de escrita, mas sim de provocar as crianças no sentido de se envolverem em situações de uso social da escrita, formando-se capazes de ler e produzir textos com finalidades distintas e também no sentido de refletirem sobre a língua. Essa reflexão deve estar relacionada com a apropriação dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral. É também importante que a criança aprenda as letras do alfabeto, seus nomes, as diferentes formas de grafá-las e as relações entre fonema e grafema, para que essa aprendizagem seja conduzida de forma que não se apoie no fato de as crianças se apropriarem do sistema escrito por meio da tradicional “decoreba”, o professor pode apresentar às crianças jogos pedagógicos, atividades lúdicas de composição e decomposição de palavras e também atividades lúdicas que favoreçam a reflexão de fonemas e sílabas.

Diante de toda complexidade que é alfabetizar letrando e pensando em proporcionar às crianças tempo e condições para que ela essa possa refletir com propriedade acerca da linguagem escrita, o governo ampliou o tempo de permanência das crianças na escola, assim o ensino fundamental passou a ter nove anos. O Pacto traz como uma de suas ações a proposta de que o mesmo professor que iniciou o ciclo de alfabetização siga com a mesma turma até o final do ciclo, ou seja, que o professor acompanhe a mesma turma pelos três primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo dessa proposta é garantir aos alunos um ensino sem rupturas, e que seu processo de alfabetização possa seguir sempre por uma mesma linha, tendo continuidade até o fim do ciclo. Por ser uma expansão ainda recente (realizada em 2007) ela se constitui como um campo ainda em discussão.

## 2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: RESSALTANDO CONCEITOS

Neste capítulo buscamos conceituar e discutir as categorias Alfabetização e Letramento, nossa pesquisa pauta-se na perspectiva histórico-cultural e nos documentos do PNAIC. Ainda neste capítulo retomamos as categorias de alfabetização e letramento na discussão de alguns estudiosos da temática objetivando voltar ao PNAIC para compreender qual a compreensão de alfabetização e de letramento por ele ressaltadas e identificar o porquê das propostas de alfabetização na perspectiva do letramento. Julgamos pertinente conceituar as categoria, para torná-las mais claras ao leitor.

O PNAIC é elaborado pelo governo em prol da alfabetização na perspectiva do letramento. Logo, são aspectos que não podem ser apresentados separadamente, é necessária uma sucinta e prévia contextualização. Sendo assim, neste capítulo apresentaremos as concepções de alfabetização e letramento apresentadas pelos cadernos do PNAIC e as indicações do programa acerca dessas categorias na perspectiva de melhorar aspectos relevantes na formação do professor alfabetizador.

### 2.1 Alfabetização

Em nossa sociedade atualmente, que se organiza em torno de uma cultura letrada, a leitura e a escrita são práticas que permitem ao indivíduo nela se inserir. No entanto, a escola - o *lócus* privilegiado para e efetivação do ensino de leitura e da escrita - parece estar abrindo uma distância cada vez maior entre as exigências sociais e as habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes. O que está acontecendo? Será que os professores têm bem definidas as concepções e fins da alfabetização, para assim avançar em prol do letramento?

A alfabetização é sobretudo uma prática social, que se desenvolve e se efetiva na interação dos alunos com o meio em que vivem, uma vez que, como já citamos, em nossa sociedade somos a todo o momento cercados pela linguagem escrita.

Etimologicamente, o termo alfabetização refere-se levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, tornou-se instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006, apud DIOGO e Gorette, 2011, p. 2).

Com o passar do tempo e com o desenvolvimento de estudos e publicações acerca da educação e pensando a melhoria da alfabetização, muitos métodos foram sendo desenvolvidos (fônico, analítico, silábico) e, para o PNAIC, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de natureza didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.).

De acordo com o PNAIC, até a década de 1980 os discursos em torno da alfabetização eram no sentido de identificar ou elaborar quais métodos seriam mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Apesar desses métodos se diferenciarem em alguns aspectos (como, principalmente, o modo de introduzir o ensino da língua para as crianças), todos concordavam em um mesmo aspecto: todos se baseavam em uma concepção de ensino de leitura e escrita como codificação e decodificação.

Assim, o aprendizado do sistema de escrita se dava por meio de um ensino transmissivo, que partia das unidades de escrita mais fáceis para as mais difíceis, ou seja, era um ensino homogêneo, que compreendia que todos os alunos chegavam às classes de alfabetização sem conhecimento algum da linguagem escrita, esses participavam do processo apenas como “receptores” de um conhecimento pronto. Neste contexto, atividades com diferentes tipos textuais ou produção de escrita eram deixadas de lado e as atividades dos alunos ficavam restritas às que visavam habilidades de coordenação motora, discriminações visuais e auditivas, percepção das letras e seus traçados, etc. Desta forma, os alunos começavam a aprender as

letras, fonemas, grafemas, sinais gráficos sempre por meio de memorização, pois como já mencionamos, acreditava-se que todos os alunos aprendiam da mesma forma, portanto, não havia mal algum em todas seguirem sempre as mesmas sequências apresentadas pelas cartilhas.

E com o passar do tempo, mesmo com tantas mudanças nos métodos, as crianças ainda não se apropriavam de fato da linguagem escrita. As crianças que eram aprovadas nas avaliações das escolas avançavam e aquelas que não conseguiam aprender eram encaminhadas às classes especiais e estigmatizadas como deficientes. Ou seja, até a década de 1980 não havia qualquer preocupação em relação ao uso social da escrita pela criança.

Já em meados da década de 1980, estudos desenvolvidos na área da alfabetização apontam que a escrita alfabética não seria bem um “código escrito” como há muito vinha sendo tratada, mas sim um “sistema notacional”. O fato é que a alfabetização já vinha ganhando novas concepções e passava a ser entendida como um sistema, onde os alunos deveriam entender seu uso e sua função. Era preciso que elas compreendessem que o que a escrita “nota” no papel são na verdade os sons das palavras. Nesse sentido a expressão “código escrito” não se enquadra mais ao sentido da alfabetização, uma vez que apresenta a escrita como um código que deve ser decorado e aprendido por meio de repetições. A escrita passa a ser, portanto ensinada como um sistema que demanda reflexão e que deve ser compreendida em sua constituição e função social.

Mas toda uma variedade de métodos que se criava não foi suficiente para romper as barreiras que impediam os alunos das classes de alfabetização de alcançarem uma formação suficiente a fim de se constituírem leitores críticos e escritores autônomos. Era preciso mais que simplesmente dominar o código escrito e suas combinações (letras e sílabas). Autores e seus estudos apontavam a necessidade de novos modos, novas metodologias para criação de uma nova categoria, que fosse capaz de proporcionar aos alunos uma formação crítica, reflexiva e de apropriação eficaz da língua portuguesa (bem como das diversas outras áreas de conhecimento).

Nesse contexto surge a categoria letramento, com uma proposta nem tanto inovadora. O letramento foi tomando o espaço da alfabetização e tirando sua especificidade. Magda Soares, grande pesquisadora na área do ensino da apropriação da linguagem escrita, aponta que o intuito de atribuir à alfabetização a

função de processos mais complexos seria até mesmo um erro, uma vez que se estaria ultrapassando o sentido etimológico do termo e possivelmente ignorando suas especificidades. Segundo ela,

Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 1985, p.15).

Sendo assim, segundo SOARES (1985) é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua, este que de fato nunca se encerra. Nesse sentido entendemos que a alfabetização consolida-se pela apropriação da língua escrita, ou seja, sua função é levar o aluno à apropriação do alfabeto e à percepção da escrita como um instrumento simbólico de segundo ordem, que representa a fala, ou seja, perceber que o registro escrito das palavras não acontece de forma idêntica à fala e que, da mesma forma, a fala não acontece, em nenhum contexto, tão fielmente à escrita. É pela apropriação dessa função simbólica, então, que o processo de alfabetização é responsável. A formação de uma nova categoria que dê conta de trabalhar a compreensão e relação da alfabetização com o mundo denomina-se Letramento, que será mais discutido a seguir.

## **2.2 Letramento**

Partindo da perspectiva apresentada por Soares (1985), nos deparamos em diversos momentos com um conceito bastante trabalhado pela autora que ultrapassa o contexto da alfabetização e sua função propriamente ditas. Trata-se de um conceito bastante discutido em diversos países da Europa e da América: o Letramento. O termo surge inicialmente por volta dos anos 80 e busca dar conta de

uma nova perspectiva no processo de alfabetização. O letramento vai além da apropriação do código escrito de uma língua, ou seja, vai além do ato de ler e escrever, em relação à alfabetização, ele avança no sentido de buscar formar leitores críticos e escritores autônomos. Soares já em 1985 apontava a necessidade de um sistema que conseguisse articular essa apropriação do código escrito com as diversas áreas de conhecimento. Porém, ainda segundo Soares, e como já citamos antes, é preciso ver como o letramento será implantado e trabalhado junto à alfabetização a fim de que uma categoria não tire a especificidade na outra, ainda que elas sejam trabalhadas sempre em parceria.

É em torno dessas discussões que a concepção de letramento vai ganhando força. Há mais de três décadas era quase que imprescindível o surgimento de uma nova concepção acerca da linguagem que fosse capaz de dar conta de toda complexidade que estava sendo descoberta em torno da alfabetização, sem que tirasse a especificidade e função etimológica desse termo. Ainda de acordo com Magda Soares (2003), vemos que “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” foram surgindo em diferentes contextos culturais, sociais (e econômicos) e geográficos ao mesmo tempo, por volta dos anos 80. Segundo a autora, nessa época “se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França e da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*”. Na mesma época, nos Estados Unidos e Inglaterra o termo *literacy* (alfabetização) ganha força em pesquisas e publicações na área da educação e da linguagem, mesmo já estando dicionarizada desde o final do século XIX, a razão de ter se tornado tão fortemente foco de pesquisas é que o fenômeno por ela denominado era distinto dos termos conhecido em inglês por *reading instruction* ou *beginning literacy*. Ou seja, seu fenômeno ia além de “instruções para leitura”. Ainda nessa mesma época a UNESCO recebe como proposta da ONU a “ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever”.

No Brasil, no entanto, o letramento aparece de uma forma diferente de como estava surgindo nos países desenvolvidos. Nestes, o letramento surgia como algo a ser trabalhado independentemente e posteriormente à alfabetização propriamente

dita. Já no Brasil, o letramento surge mesclando-se e enraizando-se à alfabetização, no sentido de trazer aos alunos condições e propostas que permitam a eles trabalharem com a escrita no âmbito de sua função social e sendo capazes de questionar, avaliar e criticar práticas de leitura e escrita, suas perspectivas começam a serem trabalhadas de modo unificado. A respeito dessa articulação entre alfabetização e letramento, Soares (2003) baseando-se nos dados das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), aponta que:

Após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p.15)

No entanto, mais a frente a autora explica que toda essa articulação acaba por “apagar” o real sentido da alfabetização e sua especificidade, o que, como apontam as estatísticas de órgãos responsáveis por avaliar a educação em diversas instâncias, vem acarretando no fracasso da alfabetização até mesmo em níveis nacionais, a autora (SOARES) aponta que se deve tomar cuidado para que uma categoria não “apague” a outra.

Ou seja, presos nos pressupostos de que o letramento deve ir acontecendo em todo o percurso escolar e em todas as diversas áreas de conhecimento (lembramos que esse pressuposto realmente é válido), os diversos mediadores (gestores, professores ou fatores materiais) responsáveis por guiarem o processo de alfabetização logo no início do ensino fundamental acabam passando sempre para o ano seguinte, o que permite que adolescentes cheguem ao ensino médio ainda com problemas relativos, não só ao letramento, mas também à apropriação do código escrito.

Essa é a realidade de diferentes partes do mundo, inclusive no Brasil. Com o intuito de alfabetizar plenamente crianças até os 8 (oito) anos de idade, nos 3 (três) primeiros anos do ensino fundamental, o governo lança, como já conceituamos na parte introdutória deste trabalho, o PNAIC.

### 2.3 PNAIC: Apresentação e Conceitos

Trazendo apontamentos de outros autores, o PNAIC afirma que é através da interação com a escrita e a contemplação de seus usos e funções que as crianças se apropriam da escrita alfabética, e não através dos tradicionais textos, separados da realidade e sem um sentido que condiz com a vida das crianças, como se acreditava até os anos 1980 e 1990 com o uso das cartilhas.

No entanto, segundo os documentos do Pacto, cabe lembrar que apenas as interações com textos que circulam na sociedade e que portanto possam estar relacionados ao cotidiano dos alunos, não garante a apropriação da escrita, uma vez que como já nos referimos acima, e como ressalta o documento, este não é um processo espontâneo, exige mediação e um trabalho de reflexão sobre nosso sistema de escrita. Nessa perspectiva, o PNAIC defende que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos.

Junto com a implantação do ensino fundamental de nove anos, o governo lança a proposta do ciclo alfabetizador, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental (os quais as crianças vivenciam/participam sem retenção), na rede pública de educação. De acordo com o programa,

O Ciclo de Alfabetização se constitui, sob o nosso ponto de vista, como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO: PNAIC Unidade 1 Ano 2, 2012, p.7)

Para firmar as concepções do PNAIC, de maneira bem clara, o MEC (Ministério da Educação e Cultura), em seu *site*<sup>3</sup>, esclarece que as crianças ao chegarem aos oito anos de idade precisam dominar habilidades como: estabelecer correspondências entre fonemas e grafemas (ainda que dominem pouco as convenções ortográficas e os conhecimentos morfológicos); compreender a função do sistema de escrita; leitura fluente e ser capaz de criar estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. Com o intuito de garantir a

---

<sup>3</sup> <http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendendo-o-pacto>, acessado em 16/06/2013, às 18h.

apropriação dessas habilidades, o PNAIC considera fundamental ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, quatro princípios gerais: 1) O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2) O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3) Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4) A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. O programa aponta que, dentro desta divisão, a alfabetização é uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Ainda de acordo com o programa, para que o professor alfabetizar possa exercer sua função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico, mas também ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a elaboração deste trabalho foi possível verificar que há muitos documentos e programas já produzidos pelo MEC no intuito de constituírem uma política de formação continuada para professores alfabetizadores, como os PCNs, o programa de Pró-Letramento e o PNAIC. No entanto ainda não se verificou uma periodicidade desses programas e documentos. Conforme o texto, vemos que os PCNs foram lançados em 1997, o Pró-Letramento em 2008 e o PNAIC agora em 2012.

Relembrando, vemos que os PCNs (lançados em 1997) traçam parâmetros orientadores para a prática do professor alfabetizador, mesmo que essas práticas sejam apresentadas numa perspectiva de alfabetização que ainda estava consolidada no ensino tradicional. Em 2008, o Pró-Letramento surge com uma concepção de alfabetização já pautada na perspectiva do letramento, abordando e apresentando propostas em que o aluno se constitui como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem da língua, forma-se como um leitor crítico e escritor autônomo. Recentemente, agora em 2012, o governo federal preocupa-se em lançar um novo programa de formação continuada para professores alfabetizadores que, em suma, segue a mesma linha de concepções do Pró-Letramento, o PNAIC. Esse, no entanto traz um novo e principal objetivo: alfabetizar na idade certa.

No decorrer da elaboração desse trabalho observamos que as categorias de alfabetização e letramento vêm sendo bastante discutidas em programas do governo e também em estudos desenvolvidos nas áreas de educação e linguística, mas ainda assim o ensino da linguagem escrita está aquém do esperado. Se há tantas discussões e pesquisas na área porque ainda, em avaliações do tipo provinha Brasil (e outras avaliações realizadas pelo próprio governo) não se revela uma consolidação de atitude leitora e produtora de textos pelas crianças frequentadoras das classes de alfabetização?

Nesse âmbito, nos perguntamos: é possível se afirmar uma alfabetização na idade certa? Porque a preocupação do governo em apontar uma idade certa? Tendo em vista que desde o ano de 2008 a educação não passou por nenhuma reforma que demandasse a constituição de novas diretrizes e documentos formativos, nos

perguntamos ainda se seria o PNAIC uma reafirmação do programa de Pró-Letramento?

Estudando esses programas vemos que há uma preocupação do governo em melhorar a qualidade da educação, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, mas porque as concepções apresentadas e abordadas por esses programas que traçam diretrizes e desenvolvem formações continuadas não se chegam a se constituírem enquanto políticas públicas para a educação (melhorando o excesso de horas de trabalho do professor, traçando normas para o melhor desenvolvimento dos serviços oferecidos pelas bibliotecas das escolas, ampliando as possibilidades materiais de trabalho do professor, novos parâmetros a serem trabalhados nos cursos de formação inicial (cursos de graduação) de professores) ao invés de se repetirem a cada novo programa lançado?

Consideramos ainda que, com exceção do PNAIC que ainda está em curso, os outros programas ainda deixaram lacunas na formação dos professores, que ainda demonstravam concepções e práticas equivocadas ao lidar com o processo de alfabetização com seus alunos. Porque ainda encontramos essas lacunas? Será que o problema desses programas está em suas ações isoladas e formações aligeiradas? Ficam aqui questões na área política desses programas a serem discutidas em outros estudos e pesquisas.

## 5 REFERÊNCIAS

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DEFINIÇÃO DE CONCEITOS, APRESENTAÇÃO DE ALGUNS DADOS SOBRE FRACASSO ESCOLAR E DISCUSSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA.** Disponível em:

<[http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao13/ref\\_01.pdf](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao13/ref_01.pdf)> Acesso em: 2 jun. 2013

**BRASIL: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PELA IDADE CERTA - CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS:** Unidade 01, Ano 01. 2012. 48f. MEC, São Paulo, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PLANEJAMENTO ESCOLAR: ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA:** Unidade 02, Ano 01. 2012. 48f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- A APRENDIZAGEM DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA:** Unidade 03, Ano 01. 2012. 25F. - MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- LUDICIDADE NA SALA DE AULA:** Unidade 04, Ano 01. 2012. 48f. MEC, BRASÍLIA, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- OS DIFERENTES TEXTOS EM SALA DE AULA-** Unidade 05, Ano 01. 2012. 40f. MEC, BRASÍLIA, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM:** Unidade 01, Ano 02. 2012. 47f. - MEC, BRASÍLIA, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO:** Unidade 02, Ano 02 . 2012. 48F. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:** Unidade 03, Ano 02 . 2012. 45f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - VAMOS BRINCAR DE CONSTRUIR AS NOSSAS E OUTRAS HISTÓRIAS:** Unidade 04, Ano 02. 2012. 42f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA SALA DE AULA;** Unidade 05, Ano 02. 2012. 49f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - CURRÍCULO INCLUSIVO: O DIREITO DE SER ALFABETIZADO:** Unidade 01, Ano 03. 2012. 48f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA ALFABETIZAÇÃO:** Unidade 02, Ano 03. 2012. 45f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - O ÚLTIMO ANO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: CONSOLIDANDO OS CONHECIMENTOS:** Unidade 03, Ano 03. 2012. 45f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - VAMOS BRINCAR DE REINVENTAR HISTÓRIAS:** Unidade 04, Ano 03. 2012. 48f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - OS DIFERENTES TEXTOS EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO:** Unidade 05, Ano 03. 2012. 47f. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CADERNO DE APRESENTAÇÃO.** 2012. MEC, Brasília, 2012.

**BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa .** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p.

**BRASIL: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO Pró Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental.** 1. ed. Brasília: MEC, 2008. 364p.

**CHAGAS, L. M. M. A LÍNGUA MATERNA NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS NARRATIVAS COMO UMA FONTE DA IMAGINAÇÃO**

**CRIADORA.** 2006. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2006.

DIOGO, E. M.; GORETTE, M. S. **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA** . 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Ponta Grossa- Paraná, 2011.

MEDEIROS, T. J. M.; SOUZA, M. P. **O SIGNIFICADO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES.** 2001. UNIVERSIDADE DA AMAZÔNIA, Belém- Pará, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128p.

SOARES, M. **As muitas facetas da Alfabetização.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, v.1, n.52, p.20, 1985.

VYGOTSKY, L. S. **A pré História da Linguagem Escrita in A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes: São Paulo, 1991

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

**PNAIC.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 1 mai. 2013

**Pró- Letramento.** Disponível em

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=698&id=12346&option=com_content&view=article)> Acesso em: 11 jun. 2013

ZANLORENSE, M. J. **UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE A ELABORAÇÃO E DIVULGAÇÃO DOS PCN NO BRASIL.** 2009. Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Paraná, 2009.