



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANGÉLICA PRYCHUA BELUZZO

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
CONCEPÇÕES EM FOCO**

ERECHIM – RS

2014

ANGÉLICA PRYCHUA BELUZZO

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
CONCEPÇÕES EM FOCO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus de Erechim, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora Prof. Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim.

ERECHIM-RS

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CEP: 99700-000

AVENIDA DOM JOÃO HOFFMANN, 319

BAIRRO FÁTIMA, JUNTO AO SEMINÁRIO DE FÁTIMA

FONE: (54) 3321-7050

ERECHIM – RS

BRASIL

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Beluzzo, Angélica Prychua
Pacto Nacional Pela Alfabetização: Concepções em
foco/ Angélica Prychua Beluzzo. -- 2014.
62 f.

Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Pacto Nacional
Pela Alfabetização - PNAIC. 4. Políticas Públicas. I.
Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANGÉLICA PRYCHUA BELUZZO

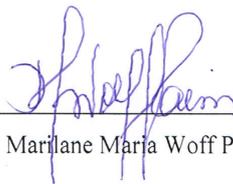
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora Prof. Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim

Aprovado em: 12/12/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Marilane Maria Woff Paim - UFFS



Prof.ª Me Zoraia Bittencourt - UFFS



Prof.ª Esp Tainam Gabriele Pereira Guisso – SMED Floriano Peixoto

Dedico este trabalho a toda a minha família, que, de algum modo, me auxiliou, me apoiou e dedicou tempo do seu dia para que eu pudesse dedicar meu tempo aos estudos, leituras e escrita desse trabalho.

RESUMO

O presente trabalho apresenta o tema “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, uma política educacional recente, promovida pelo sistema federal brasileiro, que, em parceria com os estados e municípios, tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e final do 3º ano do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa é compreender quais as concepções de alfabetização e letramento presentes nos cadernos de formação de professores do PNAIC. Nesse sentido se trata de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica com análise de documentos oficiais, leis, portarias e decretos, e, principalmente, dos cadernos de formação dos professores alfabetizadores. Estes materiais, disponibilizados no site do MEC, buscam, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula. Conclui-se, portanto, que os cadernos enfatizam a concepção de letramento como uso social da leitura e escrita, porém, há muitos registros que contradizem essa concepção abordando apenas a alfabetização como a obtenção do código alfabético, com isso entende-se que as concepções estão bem delimitadas, porém, a prioridade é alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas Públicas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Contextualização das políticas educacionais brasileiras	34
Quadro 2 - Documentos que regulamentam o PNAIC.....	41
Quadro 3 - Cadernos de Formação de Professores do PNAIC.....	43
Quadro 4 - Estrutura dos Cadernos de Formação de Professores do PNAIC	44
Quadro 5 - Estrutura do Caderno de Formação	44
Quadro 6 - Quantificação das palavras "alfabetização" e "letramento".	54

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CRUZADA ABC – Cruzada da ação Básica Cristã
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
FUNDAÇÃO EDUCAR – Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MES – Ministério da Educação e Saúde Pública
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAS – Programa de Alfabetização Solidária
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
SMECD – Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	11
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E TEORIAS	15
3.1	ALFABETIZAÇÃO	16
3.2	LETRAMENTO	18
3.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS EM DISCUSSÃO.....	23
4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	27
4.1	PANORAMA HISTÓRICO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	28
4.2	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC.....	35
4.3	LEIS, DECRETOS E PORTARIAS	41
5	ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DO PNAIC	43
6	(IN)CONCLUSÃO	56
	REFERÊNCIAS	58

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, uma política educacional recente, promovida pelo sistema federal brasileiro que, em parceria com os estados e municípios, tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e o final do 3º ano do ensino fundamental. O foco da pesquisa é compreender quais as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores do PNAIC, por isso se trata de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica com análise de documentos oficiais, leis, portarias e decretos, e, principalmente dos cadernos de formação dos professores alfabetizadores.

As pesquisas de Haddad e Di Pierro (2000) e Souza (1999) apontam que ainda existe uma quantidade muito elevada de analfabetos presentes em nossa sociedade. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO divulgou o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Neste relatório o Brasil é apresentado como o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. A diminuição dessa taxa é uma meta muito discutida e almejada pelos governos que cada vez mais vêm propondo políticas públicas para que as crianças estejam nas escolas e que possam se alfabetizar na idade escolar.

Ao longo da história muitos governos e governantes vêm propondo diferentes políticas públicas e programas educacionais com o objetivo de diminuir o número de pessoas analfabetas. Para tentar sanar essas deficiências na alfabetização do país, o governo federal lançou o PNAIC, que tem como meta unir os municípios e estados em uma grande campanha de formação de professores para que estes possam alfabetizar as crianças em idade escolar. Esta iniciativa do governo federal é recente e foi instituída no ano de 2012. No entanto, apenas no ano passado, 2013, iniciaram as formações para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. As formações de professores continuam em andamento, mas ainda não existem muitos dados/informações sobre as concepções de alfabetizar.

Portanto, para aprofundar o tema proposto, buscou-se informações em documentos oficiais sobre o PNAIC e políticas educacionais, utilizando-se das concepções sobre alfabetização e letramento das autoras Mortatti, 2004; Soares, 2004; Tfouni, 1995.

Assim, este trabalho de pesquisa procurou analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores para o PNAIC, investigando-o e compreendendo-o em sua definição, identificando e analisando qual é a concepção de alfabetização e letramento presentes nestes documentos.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC é apresentado em quatro capítulos. O primeiro apresenta a metodologia da pesquisa com maior aprofundamento, no segundo são apresentados as concepções de alfabetização e letramento segundo as autoras já citadas, no terceiro é realizado um breve panorama histórico sobre as políticas educacionais brasileiras e, em específico, o PNAIC, e no quarto a análise dos cadernos de formação.

2 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Neste capítulo apresentam-se os fundamentos metodológicos, no sentido de fornecer suporte ao alcance do objetivo geral “Analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores para o PNAIC”.

Pesquisar é buscar informações sobre um determinado objeto e refletir sobre o que já foi publicado a esse respeito, com a intenção de reelaborar esse conhecimento, discutir outras possibilidades de analisar uma temática, de compreender a realidade.

Este trabalho define-se, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, por uma abordagem de pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo com base nas informações já existentes.

Fazer um levantamento bibliográfico sobre o que se deseja investigar permite que o pesquisador estabeleça relações que talvez não tenham sido registradas, pois a releitura acaba por formar uma interpretação diferente do que foi efetuado.

A teoria, mediante o estudo bibliográfico, oportuniza o encontro com diferentes pensamentos sobre um mesmo aspecto da realidade e serve de base para discussões sobre objetos específicos de uma investigação.

Para realização de uma pesquisa, é necessário escolher o método de pesquisa a empregar. Conforme as características da pesquisa podem ser indicadas diferentes modalidades de pesquisa.

Dessa forma, quanto à abordagem caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, sendo que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A abordagem qualitativa leva a uma vasta leitura sobre o assunto da pesquisa, para descrever e relatar minuciosamente o que os distintos autores ou especialistas

registram sobre o assunto e, a partir daí, constituir uma série de correlações para, ao final, dar um ponto de vista conclusivo.

Em relação aos procedimentos, tem-se uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p.79), “tem como objetivo encontrar respostas aos problemas formulados, e o recurso utilizado para isso é a consulta dos documentos bibliográficos”. A mesma busca conhecer e analisar as contribuições culturais e científicas do passado, existentes sobre certo assunto, tema ou problema. Incide em apresentar e comentar o que outros autores registraram sobre o tema, destacando as diferenças ou semelhanças que existem entre os conceitos.

A pesquisa documental é uma técnica valiosa na abordagem qualitativa e será de grande importância para enriquecer as informações, ampliar o entendimento do objeto de estudo e acompanhar a evolução de fatos, comportamentos e práticas.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 1999, p. 51).

Nesse sentido, a pesquisa documental possibilita inúmeras vantagens, pois é uma fonte rica e estável de dados. Segundo Ludke e André (1986, p. 39), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa uma fonte ‘natural’ de informação”.

Em relação à análise documental, Bardin (2010) afirma que esta é um método que pretende retratar o conteúdo do documento de uma maneira diferente da apresentada nele. Assim, conforme a autora,

O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 2010, p.47)

No contexto da análise de conteúdo será utilizado Bardin (2010). Segundo a autora, a “Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. (BARDIN, 2010, p.19).

Bardin (2010, p. 95) afirma que “esse método desenvolve-se em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação”.

Na pré-análise é o momento de organizar os dados e preparar o material para a exploração, na próxima fase, que será fundamentalmente as tarefas de codificação, envolvendo o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolhas das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria) e, por último, será a fase que se tem o tratamento dos dados, inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

Sendo assim, para Bardin (2010), na análise documental inicialmente é necessário obter as informações contidas nos documentos, denominados documentos primários - brutos. Na etapa seguinte, denominada secundária, caracteriza a representação da primeira acrescida de condensação de informações que permitam ao pesquisador classificá-las em palavras-chave, em descritores ou índices. À medida que são classificadas as informações contidas nos documentos de modo restrito, essa indexação permite ao pesquisador optar por termos ou ideias adaptadas ao sistema e ao objetivo da documentação.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com base em leituras de livros e artigos, utilizando como parâmetro a legislação existente, documentos que fundamentam os conceitos de alfabetização e o letramento, bem como as políticas educacionais, enfatizando o PNAIC.

Inicialmente foram consultados os sites da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, para conhecer o que já estava sendo pesquisado sobre o tema no ano de 2013. Primeiramente, procurou-se pelo tema PNAIC, onde foi constatado que não existia publicação sobre o tema. Como não foi encontrado nada sobre o tema a ser pesquisado, partiu-se para a busca pelos temas alfabetização, letramento e alfabetização e letramento. Porém, no site da CAPES não foi encontrado nenhum artigo publicado no ano referido. Já na ANPED, no grupo de trabalho 10, específico sobre a alfabetização, leitura e escrita, dos 13 artigos publicados apenas um relacionado ao tema alfabetização e letramento, que foi utilizado por apresentar alguns conceitos interessantes, contudo o seu foco não são nos conceitos de alfabetização e letramento, este tem foco na análise de um estudo de caso em uma turma de 2º ano.

Posteriormente, a procura por material bibliográfico referido ao PNAIC foi ao site do Ministério Educação e Cultura – MEC, onde foram encontradas as portarias, decretos e leis existentes sobre o assunto e os cadernos de formação de professores que foram analisados.

Após o levantamento das fontes bibliográficas, foi realizado um estudo aprofundado sobre o assunto, com o objetivo de analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores para o PNAIC. Para tanto, foram analisadas as concepções de alfabetização e letramento no contexto dos Cadernos de Formação do Professor Alfabetizador do PNAIC, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Estes cadernos buscam, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula. Eles contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas, para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Para a análise da pesquisa, foram selecionados 10 cadernos de formação do professor alfabetizador do primeiro ano do ensino fundamental oferecidos pelo MEC, referentes ao PNAIC, para serem analisados. Sendo eles: Caderno de Apresentação – Formação do Professor Alfabetizador; Caderno unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios; Caderno unidade 2 – Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa; Caderno unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética; Caderno unidade 4 – Ludicidade na sala de aula; Caderno unidade 5 – Os diferentes textos em sala de alfabetização; Caderno unidade 6 – Planejando a alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas; Caderno 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais; Caderno unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem; e o Caderno de educação Especial – A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

A metodologia da pesquisa, para Barreto e Honorato (1998), deve ser entendida como o conjunto detalhado e sequencial de métodos e técnicas científicas ao serem executadas ao longo da pesquisa, de tal modo que se consiga atingir os objetivos inicialmente propostos e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de menor custo, maior rapidez, maior eficácia e mais confiabilidade de informação.

Com o entendimento da metodologia utilizada na pesquisa é necessário compreender quais as teorias e concepções de alfabetização e letramento que esta pesquisa está pautada, portanto, a próxima seção tratará sobre tais conceitos.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEPÇÕES E TEORIAS

Os profissionais da educação, em relação ao conceito de alfabetização e letramento, acabam muitas vezes confundindo seus significados, expandindo o conceito de alfabetização, sobrepondo o de letramento, como se esse possuísse a mesma definição de alfabetização e, assim, trazendo em seu trabalho inúmeras contradições. Serão explicitados neste trabalho os conceitos de Alfabetização e Letramento e a importância da sua conciliação para uma prática significativa, com embasamento de Mortatti (2004), Soares (2004) e Tfouni (1995).

Assim, ao refletir sobre essas percepções, Mortatti (2004) coloca que a alfabetização e a escolarização não asseguram o letramento, no entanto, identifica esses fatores como indispensáveis para que os sujeitos se tornem letrados. Para ela, “[...] a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento [...]” (MORTATTI, 2004, p.108). Desse modo, ao empregar a expressão “condições necessárias, mas não suficientes”, a autora enfatiza que a alfabetização e a escolarização não designam, basicamente, o letramento. Ao contrário, propõe ser assumido como verdadeiro, ou seja, o letramento sugere a alfabetização e a escolarização.

Na visão de Soares (2004), é necessário compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, no entanto, inseparáveis, interdependentes e concomitantes. No entanto, a ausência de compreensão destes termos provoca grande desordem em seu uso teórico e prático, induzindo à perda da especificidade destas. Assim, ainda segundo a autora, o letramento sugere a assimilação da escrita e seu emprego nas diferentes práticas que abrangem a leitura e a escrita, indo além do processo inicial de obtenção do código alfabético, que estabelece uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nas conjunturas culturais.

Tfouni (1995), em seu livro “Letramento e Alfabetização”, aponta que a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, da tomada de consciência que aconteceu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta.

Soares (2004) ainda coloca a respeito da alfabetização, pensada como ensino da leitura e da escrita, alguns momentos de sua história. Assinala que nos últimos vinte anos viu-se a um movimento que sofreu uma progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento e, ao mesmo tempo, uma desinvenção da alfabetização, implicando, atualmente, em uma discussão baseada na reinvenção da alfabetização. A perda da especificidade da alfabetização

pode se compor como uma das causas do atual fracasso nas escolas que trabalham com um viés que se autodenomina construtivista. Surge, então, a necessidade de rediscutir a especificidade e a indissociabilidade das duas facetas – alfabetização e letramento, que precisariam compor o ensino e/ou aprendizagem nos processos iniciais da construção da escrita.

3.1 ALFABETIZAÇÃO

A teoria do conhecimento sobre a escrita passou a ser o alicerce de muitas discussões e pesquisas no processo de alfabetização. Porém, para isso, é preciso antes analisar as questões práticas, na didatização, sem, no entanto, entender a dimensão da teoria, que não era a didatização, mas sim entendimento de como se aprende. Além disso, outra percepção presente nas práticas de alfabetização na atualidade é a interacionista de linguagem, pois aproxima o aprendiz dos textos como elemento de leitura e de escrita, ou seja, o texto é apresentado como conteúdo de ensino e admite um processo de interlocução verdadeiro entre professor e aluno (MORTATTI, 2006).

Assim, Mortatti (2006) complementa que, nas discussões sobre os métodos de ensino, no processo de alfabetização, existem cursos diferentes, uns apostam na retomada do método fônico, outros amparam a proposta construtivista de aprendizagem por meio da reflexão sobre a escrita e sobre a leitura.

Nesse contexto, onde a alfabetização é foco de pesquisa, buscam-se alguns conceitos para melhor definir o termo alfabetização. Para tanto, Soares (2004) coloca que o termo Alfabetização significa levar à obtenção do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a obtenção do código alfabético e ortográfico por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Na perspectiva de Tfouni (1995, p. 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.”

Portanto, Tfouni (1995, p. 14) leva em consideração dois aspectos para a compreensão do conceito de alfabetização “[...] como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas”.

Assim, Tfouni (1995) ressalta seu conceito explicando que, em relação à alfabetização como obtenção individual, a aquisição de habilidades específicas de leitura e escrita é indispensável para a interação nas diversas práticas sociais as quais o sujeito está envolvido. Como um processo de representação de objetos diversos, faz referência à percepção do processo de representação construído pela criança durante a obtenção da linguagem, no qual a escrita não é idealizada como uma simples correlação entre som-grafema, mas é constituída como sistemas de representações da língua escrita. Utilizando-se de uma discussão ideológica, assegura que a alfabetização está abreviada aos fins de escolarização; contudo, garante que esta passa por outras variáveis para além da codificação e decodificação, até a importância de que este é um processo não linear e de natureza complexa.

Complementando a ideia de Tfouni (1995), a concepção de alfabetização, segundo Soares (1998), tem como processo de assimilação da linguagem escrita por meio do desenvolvimento das habilidades indispensáveis aos atos de ler e escrever como a situação ou a condição do sujeito que reúne as práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, a conduta e práticas sociais de leitura e de escrita, segundo Soares,

foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes (SOARES, 2004a, p. 97).

Historicamente, em meio à década de 1980, ainda com uma intensa influência de referenciais teóricos baseados na psicolinguística e linguística, surge uma nova abordagem acerca da alfabetização. Essa nova percepção parte de uma perspectiva histórica e sociológica e destaca a extensão multidisciplinar da alfabetização. Segundo Mortatti (2004, p. 78), “[...] essa abordagem contribuiu significativamente para ampliar as reflexões sobre os limites e as novas possibilidades de compreensão do fenômeno e dos problemas a ele relacionados”.

Ainda, Mortatti (2000) coloca que a alfabetização ganha força, sobretudo, depois da Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com a finalidade de tornar as novas gerações hábeis à nova ordem política e social. A escolarização, mais designadamente a alfabetização, se tornou uma revolução conceitual no que diz respeito ao que tradicionalmente se idealizava como alfabetização; implicava conhecer como a criança aprendia a língua

escrita. E, uma nova teoria, a construtivista, o processo de ensinar a língua escrita passou a ser idealizada:

[...] como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; e a criança que aprende como um sujeito cognoscente, ativo com competência linguística, que constroi seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente ordenada. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 2000, p. 266-267).

Contudo, é necessário reconhecer, igualmente, que houve alterações históricas nas concepções de alfabetização, as quais, Mortatti (2004), refletem as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político, que, na sua capacidade, ocasionaram novas necessidades. Assim, parece evidente que ainda é preciso aprender a ler e a escrever, mas atualmente isto tem estado atrelado às exigências sociais de usos da escrita e leitura nas sociedades altamente grafocêntricas e, portanto, não basta apenas ler e escrever, mas saber fazer uso desses instrumentos dentro desta sociedade letrada. Esse algo mais é o que se vem designando de letramento.

Por isso, no processo de alfabetização, conforme Melo e Magalhães (2013), a criança precisa ter contato e compreender a língua como signo, e não apenas como sinal. É necessário que ela perceba o sistema linguístico, mas isso não pode estar conectado a uma proposta metodológica que trabalhe apenas com sinais e pseudotextos. A perspectiva do letramento se introduz neste contexto como uma maneira oposta de se conceber a linguagem, isto porque ela é compreendida em sua dimensão social, em sua totalidade de uso, o que faz mais sentido para quem está aprendendo.

3.2 LETRAMENTO

Considerando a constituição do humano (LÚRIA, 2003), fica claro que o homem, antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo ao seu redor e faz a leitura crítica desse mundo material. Portanto, não é certo falar que um indivíduo é iletrado, mesmo que ele ainda não seja alfabetizado, pois desde o começo da vida pensa sobre as coisas. Assim, o letramento está ligado às práticas sociais, determinando do indivíduo uma visão da conjuntura social em

que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centralizada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática social.

Soares (1998), sobre escolarização e letramento, coloca que essa relação limita muito mais do que alarga as práticas de letramento, já que desconsidera as práticas de leitura e escrita vivenciadas fora do espaço escolar. Isso leva, à (des)aprendizagem da escrita, já que na escola a aprendizagem do aluno passa a ser baseada em uma escrita na qual a produção de texto é ou uma circunstância de demonstração de suas habilidades de grafar as palavras que lhe foram ensinadas ou, em fases mais adiantadas do processo de alfabetização, de demonstração da capacidade de usar a escrita com aquelas funções aplicadas pela escola, uma escrita que devolva a essa escola o discurso que ela estabelece.

Da mesma forma, conforme Melo e Magalhães (2013), a criança, mesmo antes de entrar na escola, já teve determinado contato com a leitura e a escrita, compartilha de práticas de letramento. O que irá caracterizar o seu grau de letramento é o contexto social em que vive, já que o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento. O que se depreende desta verificação é a importância da escola como principal agência de letramento e como fator determinante na sua promoção. De acordo com Soares (2004), para entrar no mundo letrado é preciso que exista, inicialmente, escolarização real e eficaz da população e, em segundo lugar, precisaria existir disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Nesse contexto, onde o letramento surge como objeto de estudos, busca-se alguns conceitos para melhor defini-lo. Assim, para Soares (2004), o termo letramento aparece a partir das novas relações instituídas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não satisfaz somente saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita adquirem em consequência das novas exigências impostas pela cultura letrada.

O letramento se une às funções da língua escrita em sociedades letradas; portanto Mortatti cita que o

letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem. (MORTATTI, 2004, p. 98).

Assim, Mortatti (2004) coloca que, em sociedades grafocêntricas¹, a escrita tem um valor de dimensão muito grande, uma vez que tudo se estabelece em torno dela. Em presença desse fato, o letramento estaria conexo aos usos da escrita nessa sociedade grafocêntrica. O letramento, além disso, influenciaria a relação, não apenas dos sujeitos com a sociedade, mas, igualmente, com outros sujeitos. Portanto, as ideias a respeito da origem e dos significados do termo letramento e sua relação com o processo de escolarização peculiar da nossa sociedade evidenciam que ele é um fenômeno multifacetado e muito complexo, o que torna complicado dar-lhe uma definição concisa. Em função disso, o significado do termo letramento na literatura educacional brasileira é ainda impreciso.

Ainda referente à conceitualização do letramento, Soares (1998) coloca que a investigação por uma definição singular para o termo letramento parece ser um tanto complexo, uma vez que se trata de um conceito amplo e difícil.

Dessa forma, segundo Soares (1998, p. 65), “as dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”. A autora, mesmo colocando a dificuldade de conceituar o letramento, cita uma definição para o mesmo, segundo ela, é o “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 1998, p. 39).

Nessa conjuntura, Mortatti (2004, p. 11) assegura que “[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento)”.

Pensando sobre os significados de letramento, Tfouni (1995) cita que o letramento é um processo mais vasto que a alfabetização e que deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Assim, a autora relaciona o letramento com o desenvolvimento das sociedades.

Nessa perspectiva, Tfouni explica que:

¹Diz-se da sociedade que é centrada na escrita.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. (TFOUNI, 1995, p. 21-22).

O letramento é, deste modo, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado mencionado por Tfouni (1995) ao termo letramento vai além da escola e do processo de alfabetização, fazendo referência a processos sociais mais vastos, focalizando os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, objetivando averiguar também quem não é alfabetizado, dessa forma, centralizando no social mais vasto.

Para tanto, Soares (2004b) enfatiza que as práticas de letramento desempenhadas na escola divergem-se muito das práticas de letramento da vida real. Logo, Soares afirma:

[...] na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividades de avaliação. (SOARES, 2004b, p. 106)

Levando em conta que as práticas de letramento escolar divergem das práticas de letramento sociais, Soares (2004) analisa como poderia ser elucidada a existência de uma forte analogia entre letramento e escolaridade. Para isso, Soares indica a seguinte hipótese:

A hipótese aqui é, então, que letramento escolar e letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelo processo de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar. (SOARES, 2004b, p. 111).

Diante disso, Soares (2004b) registra que “o letramento escolar se refere às habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e para a escola. Já o letramento social se refere às habilidades demandadas pelas práticas sociais” (SOARES, 2004b, p. 100). Assim, nem sempre a escola conseguiria desenvolver as habilidades demandadas pela sociedade, uma vez que as práticas escolarizadas de letramento, aquelas que a escola incorpora em seu currículo, não são idênticas àquelas vivenciadas no meio social. Sendo assim, não seria

espantosa a falta de correspondência entre escolarização e letramento, já que as habilidades desenvolvidas pela escola se distinguem das que são exigidas no contexto social.

Assim, Soares (2004b) garante que, mesmo se tratando de práticas e eventos de letramento com peculiares distintas, o letramento escolar e o letramento social constituem-se um mesmo processo. Em consequência disso, menciona que o sujeito que vivencia práticas de letramento escolar passa por habilitar-se para a experiência de práticas que determinem o letramento fora do contexto escolar.

O surgimento do conceito de letramento na década de 80 se deu no Brasil e em outros países também. Conforme Soares (2004c), tratava da “necessidade comum 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” (SOARES, 2004c, p. 2). No entanto, a autora coloca sobre o acaso, em relação ao período histórico, em que essas práticas de leitura e escrita surgem como assunto fundamental em países distintos, o contexto e as causas dessa emergência são diferentes.

Assim, o termo letramento surge como uma transformação histórica das práticas sociais: “novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-la” (SOARES, 1998, p. 21). Constitui-se de uma nova realidade social em que não basta somente saber ler e escrever. É necessário saber responder às exigências de leitura e escrita que, diariamente, a sociedade impõe aos homens.

Em pesquisas peculiares linguístico-discursivas, marcadas como exclusivas da língua escrita, segundo Tfouni (1995), aparece o discurso do analfabetismo, evidenciando a relação da língua oral com a língua escrita. Assim, a autora cita que produzir um texto não é grafá-lo, mas estruturá-lo discursivamente, oralmente ou por escrito, de maneira precisa e desejável, mesmo que seja necessário um escriba para sistematizá-lo graficamente.

Dessa forma, Soares (1998) concorda com Tfouni (1995) ao dizer que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser considerado letrado, pelo uso que faz da composição da língua escrita na oralidade. O adulto analfabeto é comumente marginalizado, social e de maneira econômica, porém, vivendo numa sociedade em que a leitura e a escrita têm fundamental importância, e

[...] se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...], se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 24).

Nesse sentido, Soares (1998) evidencia que o letramento é um exercício essencial da escrita e a decorrência das técnicas de ler ou escrever, a fim de alcançar distintos fins, como agilidades de ler para se informar, instruir-se e divertir-se, para ampliar os conhecimentos, interpretar, inferir, e produzir diferentes gêneros textuais. A autora destaca que letramento não é sinônimo de alfabetização, vai além de saber ler e escrever, concebe um estado ou condição de quem desenvolve e cumpre as práticas sociais que utilizam a escrita.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS EM DISCUSSÃO

Em uma sociedade letrada, em que a leitura e a escrita são exercícios essenciais à vida diária, é indispensável que a escola possibilite e cause tanto o aprendizado do sistema de escrita, a alfabetização, quanto o da leitura e da escrita, o letramento.

O sistema de ensino, ao redefinir a alfabetização através de um sistema de saber fora de sua contextualização no processo de ensino da leitura e da escrita, deixa de ser conseguido fundamentando-se em textos usados no cotidiano e passa a empregar material escrito organizado especificamente para uso escolar. Assim, o letramento como prática social de leitura e escrita do cotidiano passa a ser suprido por um letramento, de modo eminente, escolar. A alfabetização realizada na escola deixa de trabalhar as habilidades discursivas e aborda a linguagem simplesmente como fenômeno linguístico abstrato.

A partir da década de 90, o conceito de alfabetização passa a estar ligado ao conceito de letramento, favorecendo numerosos estudos sobre essa relação. Visto que alfabetização e letramento são conceitos comumente confundidos e justapostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante ainda aproximá-los: a distinção é indispensável, visto que a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado a característica do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é indispensável porque não só o processo de alfabetização, não obstante distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como, além disso, este é dependente daquele (SOARES, 2004c).

Soares (2004c) ainda defende a distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, uma vez que abrangem conhecimentos e capacidades distintas. Os referidos processos, contudo, são indissociáveis, simultâneos e necessitam andar juntos.

Nesse contexto de mudança no ensino, Soares descreve que:

Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. (SOARES, 2004c, p. 11).

Dessa forma, Soares (2004, p. 14) cita que “a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização”.

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste elemento, sendo, deste modo, apto de ler e escrever. Já o letrado é “não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2004c, p.40).

Soares (2004c), em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”, coloca que a ampliação da definição de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade. Essa síntese dos dois processos, segundo a autora, leva à chamada “desinvenção da alfabetização”², que aliada à explanação equivocada das novas perspectivas teóricas ocasionou na prática a negação de qualquer atividade que tendesse à obtenção do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e a importância das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais. Acreditou-se que o aluno aprenderia o sistema unicamente pela relação com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Deste modo, ainda conforme Soares (2004), ao invés de amortecer a demasiada especificidade da alfabetização, houve um desaparecimento de exercícios que as exploravam, ainda que tão necessárias para a assimilação do sistema de escrita, abrindo espaço para as técnicas de letramento. Consequentemente, o letramento foi predominando sobre a alfabetização e esta, por sua vez, acabou por perder sua especificidade. Nesse sentido, na tentativa de retomar as especificidades de cada conceito e acreditando ser um encontro admissível e indispensável, fica expresso um desafio para todos os professores: o de alfabetizar letrando.

²Quando Magda Soares trata da “desinvenção da alfabetização”, ela aponta para a perda da especificidade do processo de alfabetização nas duas últimas décadas: a alfabetização se caracterizava por uma excessiva especificidade de autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em detrimento das demais aprendizagens referentes à leitura e à escrita.

Portanto, concorda-se com Soares (2004) quando faz distinção entre alfabetização e letramento, como já foi referido, e reafirmando que o ideal seria alfabetizar letrando, sendo função das escolas criarem essas oportunidades de interação com vários gêneros textuais que circulam socialmente e de reflexão sobre a língua, atingindo um trabalho metódico sobre as peculiaridades do nosso sistema de escrita alfabética e de uso e importância dos vários gêneros textuais ressaltando seus contextos de comunicação. O entendimento de que a obtenção da escrita não se apresenta desvinculada do processo de letramento, na qual se faz necessário permanecer atenta a finalidade comunicativa da língua e aos interlocutores submergidos nesse processo de interação, nos remete ao compromisso de incluir na escola o uso dos vários tipos de material escrito presente na sociedade, na tentativa de torná-los leitores e escritores competentes e autônomos.

A autora ainda defende que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 1998, p. 47). Neste ponto de vista, o letramento envolve o processo de ampliação dos conhecimentos indispensáveis ao papel social da leitura e escrita na sociedade contemporânea.

Dessa forma, Tfouni (1995, p. 27) cita que a situação “não está em ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, sem ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem”.

É possível dizer que o letramento está associado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Portanto, torna-se letrado o indivíduo que amplia as habilidades, não apenas de ler e de escrever, mas sim, de empregar a leitura e a escrita na sociedade. Assim, para Soares (1998), simplesmente alfabetizar não garante a constituição de sujeitos letrados. Para a ascensão do letramento, é indispensável que esses sujeitos possuam oportunidades de vivenciar situações que abranjam a escrita e a leitura e que possam se introduzir em um mundo letrado.

Portanto, no contexto da alfabetização e do letramento, Soares (2004) coloca que a discussão em torno dos processos de alfabetização e letramento não sugere a mudança e ou dissociação de um termo por outro, visto que ambas as classes conceituais de obtenção da língua escrita abrangem processos complexos que se traduzem em diferentes dimensões. A autora ainda diz que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, quando a criança entra no mundo da escrita, acontecem ao mesmo tempo os dois processos, a obtenção do sistema convencional de escrita e o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita.

Deste modo, segundo Melo e Magalhães (2013), o que se vivencia, ultimamente, e que se pode visualizar é a tentativa de colocar tanto a alfabetização quanto o letramento em prática. E este caminho ainda encontra-se por estabelecer, pois se está “reinventando a alfabetização” (SOARES, 2004). É através da reflexão de práticas pedagógicas que talvez se possam assinalar caminho deste novo desafio, que é o alfabetizar letrando.

Hoje, tão fundamental quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se unir em práticas sociais letradas, objetivando aos inevitáveis convites de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da obtenção da escrita por um sujeito, ou grupo, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da obtenção de uma sociedade (TFOUNI, 1995). A concepção que hoje se tem do fenômeno do letramento presta-se tanto para eliminar definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos professores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

Compreendendo as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam esta pesquisa e entendendo que a clareza das concepções desses conceitos influencia diretamente as políticas públicas voltadas a educação e diminuição do número de analfabetos é que na próxima seção brevemente são apresentadas as políticas públicas criadas ao longo da história do nosso país

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Atualmente, há uma complexidade nos aspectos ideológicos presentes na trajetória da alfabetização. Para tanto, esse capítulo busca algumas indicações sobre esses aspectos fazendo um breve percurso na história da alfabetização e do letramento.

Assim, em uma breve análise do processo de alfabetização no Brasil, toma-se como embasamento Mortatti (2004), em sua obra “Educação e Letramento”, de onde se podem extrair informações relevantes para compreender melhor esse processo.

Dessa forma, Mortatti (2004) descreve que desde o período colonial havia um enorme número de pessoas que não sabiam ler e escrever. Porém, isso só se tornou um problema de ordem política quando, no final do período imperial, ocorreu a proibição do voto dos analfabetos (1882) e recebeu força pelo movimento das ideias do liberalismo e pela publicação da taxa de analfabetismo no censo de 1890, no período republicano.

Assim, no decorrer do século XX, o voto dos analfabetos voltou a ser garantido na Constituição de 1988, e passou a ser constituído como um problema de ordem social, cultural e econômica e configurando o analfabeto como alguém incapaz.

A partir do século XVIII, segundo a autora, os censos populacionais ganham força, assim vários censos foram realizados no Brasil: em 1872 (Recenseamento Geral do Império); em 1890 (já no período republicano); em 1900; em 1920; em 1940. Até 1940, o critério para saber se as pessoas sabiam ler e escrever o próprio nome era escrever. A partir de 1950, ampliou-se, procurou-se saber se as pessoas sabiam ler e escrever um bilhete simples. Já, no censo de 2000, alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever um bilhete simples, já aquele que sabia ler e escrever, mas esqueceu e aquele que apenas sabia assinar o seu nome foi considerado analfabeto. Esses últimos censos tiveram como critério de medição as definições alfabetização/analfabetismo ditadas pela UNESCO.

Assim, como os dados apresentados, as políticas educacionais implantadas ao longo do processo histórico do Brasil, influenciaram no processo de alfabetização e letramento no Brasil. A mais recente política pública é o PNAIC, um programa do MEC, que se configura como um compromisso assumido entre o governo federal, estadual e municipal que almeja alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.

4.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A trajetória das políticas educacionais e o desenvolver destas, no âmbito escolar, indicam a dimensão do desafio a ser encarado diante da meta de aperfeiçoar a qualidade da educação brasileira. Políticas de universalização do ensino, de desenvolvimento da escolarização dos brasileiros, de avaliação da educação nacional, formam o conjunto dos esforços para garantir a qualidade.

A história da educação brasileira é formada de várias histórias nas quais se observam marcas próprias que caracterizam a época em que foram estabelecidas. A história de educação formal, tal como se conhece hoje, oferecida nas escolas, começa no Brasil, em 1549, com a chegada dos padres jesuítas que agregavam a comitiva dos colonizadores e foram os responsáveis pelo início das bases de um vasto sistema educacional, que se desenvolveu progressivamente. (QUEIROZ; MOITA, 2007).

Os jesuítas desempenharam forte influência na educação, sobre a sociedade, sobretudo na burguesia, que foi formada em suas escolas. Eles inseriram, no período colonial, uma concepção de educação que favoreceu o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo. Imprimiram a ideia de exploração de uma classe sobre a outra e a escravidão, como caminho normal e necessário para o desenvolvimento. Enfim, a educação tinha o papel de ajudar a perpetuar as desigualdades sociais e de classe. (QUEIROZ; MOITA, 2007).

A política educacional de Pombal era coerente, prática e centrada nas relações econômicas anglo-portuguesas. Assim, a reforma educacional pombalina, 1559, culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do Estado. Para o Brasil, a expulsão dos jesuítas significou, entre outras coisas, a destruição do único sistema de ensino existente no país. (SECO; AMARAL, 2014).

Entretanto, segundo Seco e Amaral (2014), somente em 1785, o Marquês de Pombal criou as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas. As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. O novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente). Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e

fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministrados por professores leigos e mal preparados.

No ano de 1808, segundo Martins (2014), com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, foram instituídos os primeiros cursos médicos no País. Os primeiros cursos no Rio de Janeiro funcionaram nas dependências do Real Hospital Militar, no Morro do Castelo, antigo Colégio dos Jesuítas. Assim, o ensino superior se estabilizou com um modelo de entidades isoladas e de natureza profissionalizante, além de elitista, já que só atendia aos filhos da aristocracia colonial. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático e serem ministrados em faculdades isoladas marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão marcadas em nosso sistema.

Em 15 de outubro de 1827, instituiu-se a Lei Geral, relativa ao Ensino Elementar, que inovou o processo de descentralização do ensino ao mandar criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. A primeira contribuição desta lei foi a de determinar, no seu artigo 1º, que as Escolas de Primeiras Letras (hoje, ensino fundamental) deveriam ensinar para os meninos a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática. Às meninas, sem qualquer embasamento pedagógico, estavam excluídas as noções de geometria. Aprenderiam, sim, as prendas (costurar, bordar, cozinhar etc.) para a economia doméstica (MARTINS, 2014).

No ano de 1834, surge o Ato Adicional, que foi o marco que desencadeou uma vasta discussão entre centralização e descentralização no Brasil imperial, principalmente no campo educacional. Para a maioria dos historiadores, a descentralização fragmentou os marcos, projetos e recursos existentes, contribuindo para a proliferação de leis contraditórias, e, na prática, puseram por terra a instrução elementar no Brasil imperial. O Ato Adicional é visto como fator determinante na definição das políticas de instrução pública elementar, pois cada província, a partir de então, tinha autonomia para se organizar ao seu modo. (CASTANHA, 2006).

Segundo Guisso (2013), até o ano de 1835 não havia grande preocupação com a qualificação docente, a remuneração era baixa, não havia oferta de materiais para as escolas nem recurso financeiro. É no ano de 1835 que foi criada a primeira escola voltada prioritariamente para a formação docente, com precariedades e poucos alunos. Os formadores eram os docentes com maior experiência, os quais repassavam seus conhecimentos práticos.

Em meados de 1879, surge o Decreto nº 7.247, que instituiu a liberdade de ensino, a liberdade de frequência e o ensino religioso como facultativo, tornando-se um marco na organização da escola pública. Previa traçar disposições de reorganização do ensino a serem

observadas nos regulamentos de instrução primária e secundária no município da Corte, nos regulamentos dos exames preparatórios nas províncias, nos estatutos das Faculdades de Direito e de Medicina, bem como nos regulamentos das escolas politécnicas, destacando que só seriam cumpridas de imediato as determinações que não trouxessem aumento de despesas. (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Em 1924, muitos professores tiveram a iniciativa e mobilizaram-se para melhorar suas formações, criando, assim, a Associação Brasileira de Educação - ABE. Com essa iniciativa iniciou-se o processo de realização de cursos de formação, pesquisas, conferências e até mesmo congressos, não de maneira abrangente, porém significativa para a história. (GUISSO, 2013).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública – MES, com o decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, se constituiu em uma das primeiras medidas do Governo Provisório que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País. (MORAES, 1992).

Lançado em 1932, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação e representou simultaneamente um plano de ação nacional em busca da estruturação de um sistema educacional e um documento de discussão e reflexão sobre o ambiente político e social dos anos de 1920 e 1930. (PEDAGOGIA EM FOCO, 2014).

A Constituição de 1934, fez obedecer ao direito à educação no artigo 5º, XVI, e 148 a 158, no qual a competência de fixar diretrizes para a educação nacional passou a ser exercido pelo governo federal, princípio que se manteve presente em todos os textos constitucionais desde então. A difusão da instrução pública, em todos os graus, tornou-se atribuição concorrente da União e Estados. (TEIXEIRA, 2008).

A Constituição de 1937 estabeleceu como competência privativa da União fixar as diretrizes, bases e quadros da educação nacional, bem como para a formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Em seu artigo 129 verifica-se a existência de distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida. (TEIXEIRA, 2008).

Em torno de 1947, A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEEA foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, que tinha por objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Surge em relação ao altíssimo índice

do analfabetismo no Brasil, que, nesse período, atingia cerca de mais da metade da população com 15 anos ou mais. (BRASIL, 2014b).

No ano de 1953, foi dada autonomia ao Ministério da Saúde e surge o MEC, com uma sigla que separa a educação e a cultura. A educação ficava responsável pelas escolas, grades curriculares, provas, notas e por aprovar os alunos em vestibulares, sob o ícone “garantia do futuro”, e a cultura foi perdendo espaço; afinal, não existe prova, nota ou aprovação para tal questão, e, assim, foi sendo expurgada, se resumindo a festas, pracinhas ou momentos cívicos cada vez menos prestigiados, gerando, assim, um problema social. (BRASIL, 2014b)

Em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA. Seu programa destinava-se a diversas faixas etárias, objetivando combater o analfabetismo em todas as frentes. (BRASIL, 2014b).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional surge em 1961, LDB 4.024/61, explanando a relação paradoxal e conflitante no âmbito político-econômico, cujo embate ocorreu entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, e o outro grupo, que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, contestando qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado tanto na área econômica, como na educacional. (BRASIL, 2014b).

No ano de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização – PNA foi criado no governo de João Goulart, no qual a educação aparecia como prática da liberdade. O PNA, porém, foi extinto pelo decreto nº 53.886, 1964, e, para substituí-lo, a ditadura implantou a Cruzada da Ação Básica Cristã – CRUZADA ABC, a fim de neutralizar a ação das Ligas Camponesas e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, utilizado como instrumento para controlar politicamente as massas. (BRASIL, 2014b).

O MOBRAL, criado em 1967, tinha como objetivo geral erradicar o analfabetismo, e, além disso, proporcionar a continuação de estudos para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização por meio da educação formal. Foi idealizado para caracterizar-se por meio da implicação da comunidade dos municípios, por ações descentralizadoras, pelo apoio da iniciativa privada e ainda pelo financiamento por meio de recursos públicos. (BRASIL, 2014b).

A educação no Brasil, em 1971, se vê em presença de uma nova LDB. O ensino passa a ser obrigatório dos sete aos quatorze anos. O texto ainda antecipa um currículo comum para o primeiro e segundo graus e uma parte diversificada em função das diferenças regionais.

No começo da década de 80, a sociedade brasileira passou por importantes transformações sócio-políticas com o fim dos governos militares e a retomada do processo de

democratização. Em 1985, o MOBRAL foi extinto, sendo substituído pela Fundação EDUCAR. O contexto da redemocratização permitiu a ampliação das atividades da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Alunos, professores e políticos organizaram-se em defesa da escola pública e gratuita para todos. Porém, com a extinção da Fundação EDUCAR em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. (BRASIL, 2014b).

Em 1988, com a criação da Constituição Federal de 1988, fica claro qual é a verdadeira função da escola que é constituída para atender a todos. Esta traz como um dos seus objetivos essenciais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Determina, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, o governo Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos, que, em termos quantitativos, chegava a 17.762.629. Porém, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos. (BRASIL, 1988).

Em 1996, pela segunda vez na história do Brasil, a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (PACIEVITCH, 2014).

Após 1997, os programas de alfabetização mais marcantes foram o Programa Alfabetização Solidária – PAS, sendo que a inserção das pessoas não alfabetizadas na EJA e a continuidade dos estudos são alguns dos principais objetivos do PAS. E o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, foi instituído em 2003 como um esforço para erradicar o analfabetismo no Brasil, garantindo o direito constitucional que todo cidadão brasileiro possui de ter acesso à educação. Diante de um cenário de 30 milhões de analfabetos funcionais maiores de 15 anos, o PBA é a resposta governamental para combater o problema. Pode-se afirmar que o objetivo central do programa era universalizar a educação. (BRASIL, 2014b).

Em 16 de agosto de 2010, sob a Resolução/CD/FNDE nº 24, é criado o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa funciona na modalidade semipresencial. Para isso, utiliza material impresso e em vídeo e conta com atividades presenciais e a distância, que serão acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores. O Pró-Letramento prevê uma estrutura organizacional que funciona de maneira integrada. São parceiros: o MEC, as universidades da Rede Nacional de Formação Continuada e os sistemas de ensino. Tem como objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. (BRASIL, 2014b).

No final de 2010, foi enviado ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação – PNE, um documento com diretrizes para políticas públicas de educação para o período de 2011 a 2020. O projeto original saiu dos debates ocorridos na Conferência Nacional de Educação – CONAE, com o intuito de substituir o PNE de 2001-2010. (BRASIL, 2014b).

O texto foi aprovado no Senado em 17 de dezembro de 2013, mas, como a Casa fez alterações no texto, ele precisou voltar para a Câmara dos Deputados. O texto-base foi aprovado, enfim, em 28 de maio, e seguiu para a sanção da presidente Dilma Rousseff – que o sancionou sem vetos. Uma grande conquista do Plano foi a aprovação dos 10% do Produto Interno Bruto – PIB nacional para a Educação, ainda que parte desse montante possa ser destinada para o Programa Universidade para Todos – ProUni, que concede isenção fiscal a escolas e faculdades privadas com bolsas de estudos, assim como o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES e o Ciência Sem Fronteiras. Ativistas e deputados contrários à inclusão desses programas na cota de recursos do PNE acreditam que a medida distorce a meta de 10% do PIB para educação pública em 2024, pois o uso da verba para isenções fiscais, bolsas de estudos e subsídios em financiamento comprometeriam o investimento na educação pública como prioridade (PACIEVITCH, 2014).

Para tanto, o Projeto de Lei do PNE 2011-2020 aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE – 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE – 2011/2020: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais; IV – melhoria da qualidade do ensino; V – formação para o trabalho;

VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – valorização dos profissionais da educação; e X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação (BRASIL, 2014b).

O Quadro 1, apresentado a seguir, é uma síntese do presente capítulo, o qual aborda uma breve contextualização histórica das políticas educacionais brasileiras.

Quadro 1 - Contextualização das políticas educacionais brasileiras

Ano	Políticas Educacionais
1549	Ensino Jesuítico – início das bases do Sistema Educacional Brasileiro
1759	Reforma pombalina – expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas
1785	Marquês de Pombal – Aulas régias – Fragmentação do ensino
1808	Vinda da Corte Portuguesa ao Brasil – primeiros cursos médicos – profissionalizante, ensino prático e elitista
1827	Lei de 15 de outubro de 1827 – institui as escolas de primeiras letras (ensino fundamental)
1834	Ato adicional – centralização e descentralização do ensino no período imperial
1835	Primeira Escola de Formação Docente
1879	Decreto nº 7.247 – reforma o ensino primário e secundário no município da Corte com princípio da liberdade
1924	Associação Brasileira de Educação – ABE
1930	Ministério de Educação e Saúde Pública – MÊS
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – diretrizes para políticas de Educação
1934	Constituição Federal – A escola pública como dever da União e Estado
1937	Constituição Federal – Competência da União fixar as diretrizes – diferenças entre escola de elite e escola popular
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA
1953	Ministério de Educação e Cultura – MEC
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA
1961	LDB 1961 – Contesta a intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado
1964	Plano Nacional de Alfabetização – PNA
1964	Cruzada da Ação Básica Cristã – CRUZADA ABC
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL
1985	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar
1988	Constituição Federal – Educação como direito de todos
1990	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC
1996	LDB 9.394/96 – define responsabilidades e colaboração entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios
1997	Programa Alfabetização Solidária – PAS
2003	Programa Brasil Alfabetizado – PBA
2010	Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação
2010	Plano Nacional de Educação – 2011–2020
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das políticas públicas voltadas à diminuição do analfabetismo apresentadas acima foram direcionadas para jovens e adultos, contudo essas políticas não tiveram continuidade nem alcançaram o objetivo proposto. Numa nova perspectiva, compreendeu-se que a possível solução para o analfabetismo seria alfabetizar as crianças ainda pequenas em idade escolar e os investimentos passaram a voltar-se para o ensino fundamental. Para isso, é criado pelo MEC, em 2012, o PNAIC, que vem na perspectiva de investir na formação de professores alfabetizadores, com a meta de alfabetizar todos os alunos no primeiro ciclo de alfabetização, sendo este o foco da próxima sessão.

4.2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

No Brasil, tem-se vivenciado a dura realidade em que muitas crianças têm concluído sua escolarização alfabetizadas, porém, não letradas. Percebe-se que o número de crianças que não tem pleno domínio da leitura e da escrita pode ser muito mais elevado do que se estima. Saber ler e escrever não significa compreender o sistema de escrita alfabética, nem mesmo estar letrado ou plenamente alfabetizado.

De acordo com Soares (2004), no Brasil, assim como em muitos países do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e escrita instituem-se em um problema diante da comprovação de que boa parte da população, embora alfabetizada, não demonstra domínio das habilidades de leitura e escrita, indispensáveis a uma atuação eficaz e adequada em condições sociais e profissionais nas quais a língua escrita se apresenta.

Soares (2004) enfatiza que, no Brasil, a preocupação com as habilidades para o uso competente da leitura e da escrita está vinculada aos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais os resultados adquiridos por meio das avaliações externas assinalam problemas vinculados à compreensão e domínio do sistema de escrita alfabético. Anterior a esses fatos, a problemática da alfabetização no Brasil, sempre esteve ligada a esferas que transpõem os muros escolares, como o desenvolvimento social, o crescimento econômico e o progresso industrial e tecnológico; a preocupação e interesse sempre estavam vinculados às questões do mercado, do capital.

De acordo com os estudos de Mortatti (2004), a partir da década de 1930, as esferas da vida social, a educação de modo geral e a alfabetização de modo particular passaram a fazer parte de políticas e ações dos governos estaduais, uma vez que são compreendidas enquanto áreas importantes para a efetivação do desenvolvimento nacional. Desde então, a quantidade de indivíduos alfabetizados sempre foi decisivo para o estabelecimento de índices de

desenvolvimento do país. Assim, cada vez mais, os índices de alfabetização estão no meio da elaboração de políticas públicas, buscando solucionar o analfabetismo no Brasil.

Essa preocupação pode ser comprovada por dados recentes através do Censo de 2010, que mostra

Entre 2000 e 2010, a taxa de analfabetismo no Brasil, até os 8 anos de idade, caiu 28,2%, com variações entre os estados da federação, alcançando uma taxa de alfabetização média de 84,8% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010). Apesar deste avanço, constata-se no mesmo Censo (IBGE 2010) que há variações regionais importantes, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste. Cabe ressaltar, entretanto, que os dados utilizados pelo IBGE para apurar estas taxas são provenientes de uma pergunta simples, feita ao informante do domicílio recenseado: "a criança sabe ler e escrever?". Esta pergunta não reflete o que entendemos por alfabetização, indica que o problema é mais amplo e manifesta-se em diferentes intensidades em todo o país (BRASIL, 2014, p. 19).

Para tanto, surge o PNAIC instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O mesmo tem a finalidade de garantir o direito de alfabetização plena a crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização. O Pacto é formado por um conjunto interligado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como objetivo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

O Pacto, como então é chamado,

é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, 2014, p. 11).

O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até no máximo, os oito anos de idade” (BRASIL, 2014). As escolas rurais também serão contempladas pelo PNAIC, uma vez que foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para professores de turmas multisseriadas.

De acordo com esta meta, as crianças brasileiras teriam de chegar ao final do 3º ano do Ensino Fundamental plenamente alfabetizadas. Nessa nova perspectiva, a criança passaria por um ciclo de três fases: ao final do 1º ano, a criança deverá chegar alfabética, ou seja, demonstrando compreensão de sistema de escrita alfabética e teria o 2º ano e o 3º ano para consolidar seu processo de alfabetização.

Dessa forma, aos oito anos de idade, as crianças necessitam apresentar a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das relações entre a fala e a escrita no processo de alfabetização, mesmo que dominem poucas combinações ortográficas desiguais e poucas igualdades que determinem conhecimentos morfológicos mais complexos, a fluência de leitura e o domínio de táticas de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

Assim, o ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental segue uma sequência de três anos (600 dias letivos), destinados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, o aumento das capacidades de produção e compreensão de textos orais em circunstâncias familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2012).

Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2012, p. 17).

Nesse sentido, Soares (2014a), em entrevista exclusiva para a Plataforma do Letramento, trata sobre os princípios pedagógicos da alfabetização e a importância do letramento no ensino da escrita. Enfatiza a influência da psicogênese da língua escrita, cujas pesquisas assinalam a necessidade de a criança aprender a ler e escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. A autora coloca que alfabetização e letramento abrangem duas aprendizagens distintas, mas que precisam acontecer de forma articulada, o que denomina como alfabetizar letrando. A professora enfatiza, além disso, o papel da literatura infantil e da cultura lúdica no processo de letramento da criança.

Contudo, no PNAIC, quatro princípios essenciais são atendidos no decorrer do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

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 (BRASIL, 2014, s/p.).

Dessa forma, pode-se ver que a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades no contexto atual da educação, pois o professor alfabetizador tem a papel de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. No entanto, para desempenhar seu papel de forma íntegra, é necessário ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não satisfaz ser um reproduzidor de métodos que objetivem somente o domínio de um código linguístico. É necessário ter clareza sobre qual visão de alfabetização está sujeita à sua prática.

Na intenção de diminuir os resultados das falhas técnicas e administrativas de muitos municípios brasileiros, as ações do PNAIC se amparam em quatro eixos de atuação, a partir dos quais se propõe a enfrentar a dura realidade da alfabetização problemática de crianças no Brasil:

I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo (BRASIL, 2012, p. 12).

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Os objetivos do mesmo são: 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 (BRASIL, 2014).

II. Materiais Didáticos e Pedagógicos: Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012, p. 12-13).

Contudo, não basta dispor desses materiais, é essencial que os professores saibam manuseá-los e extrair dos conteúdos o máximo de possibilidades para dinamizar as aulas e obter os objetivos da alfabetização em cada ano.

III. Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2012, p. 13).

O sucesso do processo de alfabetização consiste também na capacidade de acompanhar sucessivamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser fundamentadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Provinha Brasil. A Provinha Brasil deve ser aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2014).

Ainda em sua entrevista à Plataforma do Letramento, Soares (2004a) discute o tema políticas públicas para a alfabetização, entre as quais se destaca, atualmente, o PNAIC. Considera, em relação à avaliação, importante existir um olhar externo sobre a educação, mas com alicerce em um currículo com metas estabelecidas de forma clara para cada etapa do ensino. Segundo a entrevistada, a autonomia do professor está na escolha dos caminhos e das ações para se chegar a essas metas.

IV. Gestão, Controle Social e Mobilização: O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2012, p. 14).

O MEC trabalha com um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal. A ideia é monitorar as ações do pacto, apoiando e assegurando a implementação de várias etapas do programa, por meio de encontros e fóruns. Por fim, o Ministério dá ênfase ao fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a Educação nos estados e municípios (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a meta do MEC é alfabetizar os alunos até os oito anos de idade. Mas, não somente que aprendam a ler e escrever, o objetivo é, além disso, dar às crianças elementos de interpretação de texto e de operações matemáticas. Para tanto, o MEC investe uma quantia de 1,5 bilhões na formação de 360 mil professores alfabetizadores. O dinheiro será dividido em materiais, avaliações, gestão, reconhecimento e incentivo (BRASIL, 2014).

Porém, o material de apoio coloca que “[...] os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas” (BRASIL, 2012, p. 19-20).

Nessa perspectiva pedagógica o PNAIC defende que o processo de ensino aprendizagem há que se apresentar com fundamento em “[...] princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 5), de maneira que estimula os professores a considerarem “[...] o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como a refletirem sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem” (BRASIL, 2012, p. 5). No referente à alfabetização, o programa parte do entendimento de que existe uma gama de processos que podem ser empregados na alfabetização das crianças, contudo, faz a advertência de que as questões sociais atuais solicitam novos modos de compreender a alfabetização.

Diante disso, conforme o professor for tomando consciência de sua posição política, articulando conteúdos significativos a uma prática igualmente significativa, desvinculando-se do papel tradicional de mero transmissor de conteúdos e, por conseguinte, de mero repetidor de exercícios do livro didático, estará transformando o ensino da leitura e da escrita. Será um professor como mediador, partindo da observação da realidade para, em seguida, sugerir respostas e diante dela estará colaborando para a formação de pessoas críticas e participativas na sociedade. Assim, considerando o PNAIC, este embasamento teórico teve como alvo o conhecimento das propostas do mesmo, buscando o conceito de alfabetização defendido pelo Pacto e suas abordagens pedagógicas.

Nesse sentido, é que na próxima seção apresentam-se as leis, decretos e portarias que permitiram e apoiaram a instituição do PNAIC e o auxílio aos professores para que se possa visualizar melhor a implantação desta política educacional recente.

4.3 LEIS, DECRETOS E PORTARIAS

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, sendo regulamentado pelas leis, decretos e portarias, que estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2 - Documentos que regulamentam o PNAIC.

Data	Documento	Nº	Apro/Do	Assunto
2006	Lei	11.273	06/02/2006 Congresso Nacional	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
2012	Portaria	867	04/07/2012 Diário Oficial	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
2012	Portaria	1.458	14/02/2012 Diário Oficial	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.
2012	Medida Provisória	586	08/11/2012 Presidência da República Casa Civil	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.
2013	Portaria	90	06/02/2013 Diário Oficial	Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
2013	Resolução	4	27/02/2013 Conselho Deliberativo/ FNDE	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
2013	Lei	12.801	24/04/2013 Presidência da República Casa Civil	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, 21 de novembro de 1968, 8.405, 9 de janeiro de 1992, e 10.260, 12 de julho 2001.
2013	Resolução	12	08/05/2013 Conselho Deliberativo/ FNDE	Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de Fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa visão histórica e legislativa do PNAIC mostra através de documentos os elementos que enriquecem e potencializam os processos de ensino-aprendizagem. Possuem o objetivo de alfabetizar, de forma plena, as crianças no ciclo de alfabetização, como um compromisso social e histórico urgente, com os cidadãos e cidadãs brasileiras e é, sem dúvida, um dos grandes desafios da educação brasileira da atualidade.

Reconhecidas as concepções de alfabetização e letramento utilizadas na pesquisa conhecendo as políticas educacionais criadas ao longo das décadas e em específico o PNAIC, seus objetivos, metas e estratégias, é necessário compreendermos as concepções que este utiliza quando pretende que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. É com a análise dos cadernos de formação, na próxima seção, que poderemos visualizar a intenção dessa política pública.

5 ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DO PNAIC

Após levantamento bibliográfico referido até então, e a contextualização histórica do PNAIC, neste capítulo serão apresentados os cadernos de formação de professores, bem como a análise realizada para alcançar o objetivo proposto pela pesquisa de “Analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores para o PNAIC”.

E é nesse processo da análise, que se percebe “enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. (BARDIN, 2010, p. 47). Portanto, buscando almejar os objetivos da pesquisa, é que, de forma sistemática, os cadernos foram lidos, destacados e analisados, transcrevendo os dados encontrados para que, ao final, fosse possível chegar a uma conclusão, ou não.

5.1 INICIANDO AS ANÁLISES – CONHECENDO O MATERIAL

Para a análise da pesquisa foram selecionados 10 cadernos de formação do professor alfabetizador do primeiro ano do ensino fundamental, oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, referentes ao PNAIC, para serem analisados. Os cadernos selecionados para a utilização na pesquisa podem ser verificados no quadro abaixo.

Quadro 3 - Cadernos de Formação de Professores do PNAIC

Cadernos	Título	Sequência
Caderno de Apresentação	Formação do Professor Alfabetizador	1º
Caderno Ano1 Unidade 1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	2º
Caderno Ano1 Unidade 2	Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa	3º
Caderno Ano1 Unidade 3	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	4º
Caderno Ano1 Unidade 4	Ludicidade na sala de aula	5º
Caderno Ano1 Unidade 5	Os diferentes textos em sala de alfabetização	6º
Caderno Ano1 Unidade 6	Planejando a alfabetização: Integrando diferentes áreas do conhecimento, projetos didáticos e sequências didáticas	7º
Caderno Ano1 Unidade7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais	8º

Cadernos	Título	Sequência
Caderno Ano1 Unidade 8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	9º
Caderno de educação Especial	A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva	10º

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os cadernos citados no quadro 3, 9 deles possuem a mesma estrutura, apresentada no quadro 4.

Quadro 4 - Estrutura dos Cadernos de Formação de Professores do PNAIC

Divisão do caderno	Título	Resumo
Parte 1	Iniciando a conversa	Traz a introdução e os objetivos do caderno.
Parte 2	Aprofundando o tema	São apresentados vários artigos relacionados ao tema do caderno.
Parte 3	Compartilhando	Trazem sugestões de projetos elaborados por professoras atuantes em sala de aula que já foram aplicados e que tiveram êxito.
Parte 4	Aprendendo Mais	Apresentam-se sugestões de leituras, livros, sites e materiais sobre o tema.

Fonte: Elaborado pela autora.

O único caderno que se diferencia dos demais é o caderno de formação do professor alfabetizador, o primeiro da sequência, que está descrito e especificado no quadro 5.

Quadro 5 - Estrutura do Caderno de Formação

Divisão do caderno	Resumo
Apresentação	Ações do PNAIC e os eixos de atuação.
1 Orientações para a organização do ciclo de alfabetização	Reflexão sobre estratégias de gestão de redes e escolas para melhorar a educação.
1.1 A organização de equipes de trabalho e a formação continuada dos professores	Constituição de equipes de trabalho e as habilidades e competências dos professores alfabetizadores.
1.2 Organização de espaços, materiais e tempos na escola	Como os espaços, materiais e os tempos podem ser organizados e a aprendizagem que a utilização e compreensão destes trazem para os alunos.
1.3 Ciclo de alfabetização: enturmação, avaliação e progressão continuada	Enturmação por idade favorece as interações entre pares. Avaliação como instrumento para garantir a aprendizagem e não para punir quem não aprendem. Princípio da progressão continuada é de que haja mais tempo para a aprendizagem do sistema de escrita que é complexo, que determinados conhecimentos sejam introduzidos no 1º ano, aprofundados e consolidados nos dois anos seguintes.
1.4 Conclusões	Garantir que todas as crianças que frequentam a escola se alfabetizem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental precisa ser, no contexto atual, uma prioridade da escola brasileira.

Divisão do caderno	Resumo
2 O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa	
2.1 A formação do professor alfabetizador: responsabilidade social	Estabelece princípios centrais no trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Trata a formação continuada do professor como fundamental para a prática docente.
2.2 Organização geral dos cursos	Serão ofertados quatro cursos, para professores do 1º ano, para os do 2º, para os do 3º ano e para os professores das classes multisseriadas com as mesmas temáticas centrais, estrutura e carga horária.
2.3 A formação dos orientadores de estudo	Apresenta os objetivos dos encontros pra formação dos orientadores.
2.4 A formação dos professores	Trata sobre a constituição das turmas de professores alfabetizadores; dos objetivos da formação e a dinâmica dos encontros; as unidades do curso; e sobre os materiais didáticos.
2.5 Funcionamento dos cursos e pessoal envolvido	Estabelece a equipe de pessoas envolvidas no trabalho dos cursos, sua nomenclatura e ações.
2.6 Critérios de seleção e avaliação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores	Quem deverão ser os orientadores e os professores alfabetizadores, como serão avaliados e de que maneira serão certificados.
2.7 Considerações Finais	O trabalho proposto no programa, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, deve propiciar melhores condições de uso dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a constituição dos quadros acima, mostrando os conteúdos existentes nos cadernos de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, pode-se colocar que esses conteúdos vêm contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2014).

5.2 APROFUNDANDO O TEMA

Ao iniciar a análise dos cadernos de formação de professores do PNAIC, foram encontradas algumas contradições que influenciam diretamente na concepção de alfabetização e letramento registrados nos cadernos.

No caderno de Formação do professor alfabetizador, foi encontrado o registro a seguir, que vai de encontro ao que as autoras Melo e Magalhães (2013) afirmam,

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. (BRASIL, 2012a, p. 07).

Refletindo sobre a citação, pode-se perceber que, apenas quando chegar ao primeiro ano do ensino fundamental, as crianças serão ensinadas sobre o sistema de escrita, contudo, que vai de encontro ao que as autoras Melo e Magalhães (2013), o contato com as práticas de leitura e escrita acontecem muito antes das crianças chegarem à escola, é no cotidiano que a criança vai apropriando-se da leitura e da escrita, ela chega à escola com conhecimentos do mundo letrado. Segundo as autoras, a escola é o principal lugar que leva o conhecimento da escrita às pessoas, porém não é o único. Então, ao concordar com o registro acima, se está negando o conhecimento social que o aluno traz consigo e impondo um conhecimento do sistema de escrita superficial e descontextualizado ao mundo real.

Contudo, no Caderno Unidade 3 Ano 1 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética, traz o registro abaixo, contradizendo o citado anteriormente, na seguinte afirmação de que

desde muito cedo, as crianças muito pequenas desenvolvem conhecimentos quando estabelecem interações com a linguagem escrita e com palavras, antes mesmo de adquirirem o conhecimento de como usar a escrita convencionalmente. Assim, quando chegam à escola, as crianças que convivem em um ambiente em que os adultos vivenciam situações diversificadas de contato com a escrita já dispõem de saberes, sobretudo aqueles relativos aos usos e funções da língua, mas precisam entender como funciona o SEA. (BRASIL, 2012d, p. 20).

Com esta citação, percebe-se que ainda há controvérsias nos registros e na compreensão em relação à alfabetização e letramento. Na citação anterior, o foco é a alfabetização como apropriação da escrita alfabética, dentro dos muros da escola. Já a citação acima, a concepção é mais ampla, trabalha com o entendimento de alfabetização como compreensão das funções sociais da escrita, levando em consideração o conhecimento anterior à escola, porém, afirmando que a escola é o principal espaço que possibilita ao aluno compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, voltado, então, ao perspectivado letramento.

Nesse sentido, pode-se dizer que, mesmo não compreendendo o SEA de forma sistemática, a criança vai apropriando-se dele, por meio de interações entre os sujeitos e em práticas sociais de leitura e escrita. Sendo assim, o professor alfabetizador tem o papel de propiciar esse contato com o sistema de escrita registrado no Caderno Unidade 2, sendo que

ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática 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 palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita, embora outras aprendizagens possam ser realizadas. (BRASIL, 2012c, p.08-09).

Na sequência do Caderno de Formação de Professores Alfabetizadores, faz-se menção ao uso social da leitura e da escrita afirmando que “não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas” (BRASIL, 2012a, p.07). Novamente o contraditório está presente nesse registro, afirma-se que, muito além de conhecer o sistema de escrita, é necessário empregá-lo no cotidiano comunicativo, porém o primeiro registro negava o conhecimento social da escrita anterior à escola. Ao falar em uso social, precisa-se trazer tona o conhecimento do aluno e fazer conexão à sistematização da escrita realizada na escola, juntamente com a sua aplicação na sociedade. Se não fizer essas conexões, a escola está sujeita a cair no que Soares (1998) chama de (des)aprendizagem da escrita.

Nesse olhar, para o uso social da leitura e escrita, o caderno unidade 2 explicita que:

O professor precisa levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistemáticas que envolvam os gêneros orais como, por exemplo, apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias. [...] Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela sistematização dos saberes. No caso da oralidade, esses saberes relacionam-se ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua; o que significa oferecer o domínio da norma linguística de prestígio social sem, com isso, estigmatizar a variedade dos alunos, uma vez que toda língua é constituída de diferentes modos de dizer e que há maneiras mais prestigiadas que outras, o que não é questão linguística e, sim, questão social, econômica, regional etc. (BRASIL, 2012c, p.11).

Sendo assim, concorda-se com Soares (2004a), que apresenta a importância do letramento social. O caderno demonstra a necessidade de utilizar-se, também socialmente, a oralidade dos alunos, em eventos e atividades que estão inseridas na sociedade, evidenciando a diversidade cultural na língua, sem desmerecê-la, porém, apresentando a forma prestigiada pela sociedade.

[...] as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar, dentre vários aspectos, a alterações nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática, ou a transformações relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.), que corresponderiam a mudanças pedagógicas. Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas 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.) (CHARTIER, 2000 *apud* BRASIL, 2012b, p.07).

No registro acima, retirado do Caderno Ano 1 Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios, fala-se muito na mudança dos conteúdos e de métodos para que haja uma mudança na prática de ensino, em especial nas classes de alfabetização. Contudo, discorda-se, acreditando que só ocorrerá uma mudança real nas práticas de ensino, em específico à alfabetização, quando as concepções de alfabetização e letramento estiverem claras ao professor alfabetizador. Quando este compreender a função social da leitura e da escrita, e quando perceber que o aluno é um sujeito ativo da aprendizagem que constroi seu conhecimento na interação com os outros sujeitos.

Nesse sentido, é possível perceber a necessidade de formações continuadas com estudo, leituras e produções nas quais se construa conhecimento, não apenas palestras unilaterais ou “receitas” de atividades. Se apenas os conteúdos e os métodos forem mudados sem a real compreensão e entendimento do motivo de se modificar o currículo e o método, se cairá novamente em um esvaziamento do ensino, como Soares (1998) afirma. Contraditoriamente ao registro anterior, que afirma a importância na mudança nos métodos de alfabetização, o registro seguinte aborda na concepção de Soares (2004) que muito mais que a mudança no método é preciso o trabalho e ensino do SEA inseridos em práticas sociais, afirmando assim que:

para “reinventar a alfabetização”, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. (BRASIL, 2012b, p.19).

No registro, verifica-se que a concepção de letramento utilizado é o da autora Soares, que fundamentou esta pesquisa, “o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 1998 *apud* BRASIL, 2012b, p.17).

Para explicar o que é ser uma pessoa letrada, o caderno traz a citação a seguir, a qual se percebe que a concepção de letramento é muito mais ampla. Letramento, descrito na citação abaixo, está entrelaçado ao conhecimento de mundo que o sujeito possui antes mesmo de chegar à escola, ele já é um sujeito conhecedor da língua brasileira, da escrita e da leitura, apenas não de maneira sistematizada como encontrará na escola.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1998; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004 *apud* BRASIL, 2012). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola), são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero. (BRASIL, 2012b, p.17).

No entanto, discorda-se da última afirmação na qual explica que as crianças fingem ler os livros. As imagens são textos e, se a criança consegue visualizar a figura, descrever, criar e imaginar uma história a partir dela, ela está legitimamente lendo o livro, e não fingindo ler. É nessa perspectiva que se encontra outra contradição de concepção. No Caderno Unidade 5 Ano 1 – Os diferentes textos em sala de alfabetização, é trazido um relato do escritor João Ubaldo Ribeiro, do seu período de alfabetização, no qual ele afirma-se leitor sim, mesmo não tendo se apropriado sistematicamente do SEA, porém ele compreendia a função daquele portador de texto, realizando a relação imagem/texto e partindo dela criava histórias, sendo assim estava lendo.

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara. (BRASIL, 2012f, p.08).

Em seguida, legitima esta manifestação de leitura de imagens afirmando que

[...] as práticas de leitura e escrita, vivenciadas em situações informais, são inúmeras e geram motivação e oportunidade de reflexão em torno dos diferentes textos que circulam em nossa sociedade. Informalmente, as crianças vão descobrindo características sobre seus estilos, usos e finalidades (MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004 *apud* BRASIL, 2012, p.08).

Na sequência, no texto do Caderno Unidade 1 Ano 1, novamente é usada a conceituação de alfabetização e letramento da Soares, a qual fundamenta-se esta pesquisa.

A referida autora propõe uma distinção entre os termos *alfabetização e letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela: “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1998, p.47 *apud* BRASIL, 2012b, p.20).

Ainda trabalhando com os conceitos de Soares, o caderno Unidade 3 Ano 1 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética apresenta-se em um quadro em destaque no meio do texto, o seguinte título, Afinal o que é Letramento? E ai cita-se novamente a autora para conceituar essa prática afirmando:

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. (BRASIL, 2012d, p.03).

Percebe-se que, até então, os conceitos apresentados sobre alfabetização e letramento vão ao encontro do que se acredita neste TCC como apresentado na fundamentação. Utiliza-se a concepção de alfabetização como o ato de conhecer e compreender o sistema alfabético e letramento como o ato de fazer uso desses conhecimentos nas práticas sociais de cada sujeito, atos distintos, porém, necessitam um do outro para que o processo de leitura, escrita e uso do sistema alfabético seja constituído na sua totalidade, é o que aparece no registro a seguir, retirado ainda do Caderno Unidade 1 Ano 1.

Nessa perspectiva, defendemos 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. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012b, p.22).

No início do caderno 2 Unidade 1, Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa, fica claro que, nesse material para o PNAIC, “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”. (BRASIL, 2012c, p.07).

Em sequência é pautada a importância dos usos dos diferentes gêneros textuais como ponto inicial das práticas de alfabetização e letramento, com o intuito de trazer as vivências cotidianas de leitura e escrita para a sala de aula “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”. (BRASIL, 2012c, p.08). Ao propiciar aos alunos o trabalho com texto está se oportunizando a visualização do todo e a compreensão da função social desta leitura e escrita, trabalhando de maneira contextualizada e integrada ao cotidiano. Ainda,

no processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos. (BRASIL, 2012c, p.08)

Concomitantemente a apropriação do sistema alfabético e dos usos sociais da escrita e da leitura, no caderno Unidade 2 Ano 1, afirma-se que é necessário desenvolver a capacidade de pensar e refletir sobre a língua.

A análise linguística nos anos iniciais precisa estar voltada 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. (BRASIL, 2012c, p.12).

Concordando com a afirmação do caderno, bem como com a autora Soares (2004), já mencionado no primeiro capítulo. Acredita-se que a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética acontece ao mesmo tempo em que se aborda, se lê e escrevem-se diferentes gêneros textuais: “quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor”. (BRASIL, 2012c, p.08).

É lendo e produzindo textos que a criança vai percebendo as formações das palavras, as regras e exceções, os fonemas e grafemas, enfim, é trabalhando com os gêneros textuais que se traz à tona tanto a apropriação do SEA quanto os usos sociais da leitura e escrita. Nesse mesmo entendimento, o caderno unidade 3 afirma que:

é a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que **compreender os aspectos conceituais** da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. (BRASIL, 2012d, p.09).

Como já dito, quanto maior o repertório de leituras em diferentes portadores de texto com finalidades diversas, melhor será a produção escrita dos alunos, pois quanto mais se lê, melhor se escreve. Contudo, geralmente as produções dos alunos não saem da sala de aula, não tem função social. É nessa perspectiva que o Caderno 2 incentiva o uso social das produções das crianças afirmando que:

Despertar nas crianças o desejo de escrever é papel da escola, mas sabe-se que escrever apenas para o professor corrigir ou guardar não é prática sedutora para a criança. Ter o que dizer e a quem dizer são, portanto, os primeiros passos para a formação da criança produtora de textos (BRASIL, 2012c, p. 10).

Ainda no caderno 5 e 6, aparecem vários outros registros afirmando e reafirmando a importância de se trabalhar com diversos gêneros textuais para a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos estudantes, bem como inseri-los na sociedade a partir do letramento, ler, produzir e usufruir dessa produção, os quais fazem a prática do letramento realmente acontecer em sala de aula.

Para tanto, o caderno Unidade 5 Ano1 ressalta, ao citar os autores Leal (2005) e Santos (2005), que

[...] o desenvolvimento das capacidades mais elaboradas, tanto no que se refere à compreensão e produção de textos orais, como quanto às capacidades de ler e escrever, não ocorrem espontaneamente. Portanto, cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos. Por conta disso, enfatizamos junto aos professores a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012f, p.08).

Enfatizando esse contexto, no caderno Unidade 6 Ano 1, é referenciado Leal (2005), o mesmo cita que:

ao discutir a organização do trabalho escolar e o letramento, destaca que a proposta de projetos é uma das formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse modo de condução didática os alunos precisam ler textos para obter informações sobre um tema que está sendo pesquisado. Há, via de regra, possibilidade de utilizar gêneros de diferentes esferas sociais, como os da esfera da Ciência, os da esfera jornalística, os do mundo da literatura, dentre outros. Para a autora, durante a realização do projeto, os alunos também precisam escrever textos, quer seja como instrumentos de registros de leituras bem característicos de vivências escolares, tais como esquemas, resumos, tabelas, gráficos, quer seja como meios de divulgação dos produtos dos trabalhos, em âmbitos diversos, visando exercer influências na própria escola, na comunidade ou na sociedade de um modo geral. (BRASIL, 2012g, p.14).

Nos Cadernos 4 e 7 não foram encontrados nenhum registro significativo que trouxesse, objetivamente, aspectos sobre as concepções de alfabetização e letramento da formação do PNAIC.

Porém, o caderno Unidade 7 Ano 1 refere-se à aprendizagem dos alunos em relação à leitura e escrita, ao colocar que:

Em relação à aprendizagem dos alunos, todas as crianças avaliadas no início e no final do ano evoluíram na aprendizagem da leitura e escrita, inclusive as que tinham iniciado o ano em níveis mais avançados. Esse dado revela a importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem. Vale ressaltar, portanto, a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma. (BRASIL, 2012h, p.08).

Contudo, o Caderno Unidade 8 faz algumas referências sobre as práticas sociais do letramento, afirmando a importância das linguagens na vida das pessoas, em especial dos alunos do Ensino Fundamental.

É por meio da linguagem que as identidades são construídas e que a inserção social ocorre, de modo que o ensino da oralidade e da escrita assume centralidade no processo educativo, sendo, portanto, o meio de constituir subjetividades, fortalecer ou construir identidades, estabelecer interações e integrar conhecimentos oriundos de diferentes esferas de interlocução, sobretudo a do mundo da arte e da ciência e, no âmbito desta, das diferentes áreas de conhecimento. Para isso, precisamos analisar com olhos críticos os modos como o trabalho pedagógico vem sendo organizado nas escolas (BRASIL, 2012i, p.8-9).

Contrapondo os registros e trazendo os autores que fundamentaram a pesquisa, percebem-se várias controvérsias e contradições nos diferentes registros analisados.

Após a análise dos cadernos de formação do professor alfabetizador do PNAIC, para compreender quais as concepções de alfabetização e letramento estavam presentes nos documentos de formação de professores do PNAIC, que foi o grande problema dessa pesquisa, verificou-se que nos documentos a concepção de alfabetização e letramento são distintas, porém, inseparáveis uma da outra. Destaca-se nos cadernos a importância de trabalhar na prática docente com os dois entendimentos, alfabetizar letrando.

E, por fim, para provocar mais discussões, buscou-se nos cadernos de formação identificar a quantidade de palavras “alfabetização” e “letramento” que aparece nos mesmos, tendo como números o que conta no quadro

Quadro 6 - Quantificação das palavras "alfabetização" e "letramento".

Cadernos	Alfabetização	Letramento	Alfabetização a mais
Caderno de Apresentação	77	12	65
Caderno 1	113	31	82
Caderno 2	78	28	50
Caderno 3	49	13	36
Caderno 4	34	4	30
Caderno 5	34	12	22
Caderno 6	23	14	9
Caderno 7	35	4	29
Caderno 8	29	8	21
Caderno de Educação inclusiva	38	1	37

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais que curiosidade, esse quadro foi elaborado com a intenção de ver qual das palavras aparece mais nos cadernos de formação. Pode-se observar, portanto, o quanto a mais é referida a palavra “alfabetização”, vindo, assim, em contradição ao que foi exposto no referencial deste trabalho, e também ao que coloca Mortatti em suas reflexões ao dizer que:

a alfabetização e a escolarização não asseguram o letramento, contudo, compreende esses fatores como indispensáveis para que os sujeitos se tornem letrados. [...] a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento [...]. (MORTATTI, 2004, p. 108).

Desse modo, ao empregar a expressão “condições necessárias, mas não suficientes”, a Mortatti (2004) enfatiza que a alfabetização e a escolarização não designam, basicamente, o letramento. Ao contrário, propõe ser assumido como verdadeiro, ou seja, o letramento sugere a alfabetização e a escolarização.

Ainda, pode-se contradizer o quadro 6, ao dizer que, considerando a constituição do humano (LÚRIA, 2003), fica claro que o homem, antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo ao seu redor, e faz a leitura crítica desse mundo material. Portanto, não é certo falar que um indivíduo é iletrado, mesmo que ele ainda não seja alfabetizado, pois desde o começo da vida pensa sobre as coisas. Assim, o letramento está ligado às práticas sociais, determinando do indivíduo, uma visão da conjuntura social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centralizada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática social.

E, por fim, analisa-se esse quadro, embasando através do levantamento bibliográfico, expondo que é possível dizer que o letramento está associado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Portanto, torna-se letrado o indivíduo que amplia as habilidades, não apenas de ler e de escrever, mas sim de empregar a leitura e a escrita na sociedade. Assim, para Soares (1998), simplesmente alfabetizar não garante a constituição de sujeitos letrados. Para a ascensão do letramento, é indispensável que esses sujeitos possuam oportunidades de vivenciar situações que abranjam a escrita e a leitura e que possam se introduzir em um mundo letrado.

6 (IN)CONCLUSÃO

Em uma sociedade letrada, em que a leitura e a escrita são exercícios essenciais à vida diária, é indispensável que a escola possibilite e cause tanto o aprendizado do sistema de escrita, a alfabetização, quanto o da leitura e da escrita, o letramento.

Dessa forma, o trabalho em questão abordou o “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, uma política educacional recente, promovida pelo sistema federal brasileiro, que, em parceria com os estados e municípios, tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade e o final do 3º ano do ensino fundamental. O foco da pesquisa foi compreender quais as concepções de alfabetização e letramento presentes nos documentos de formação de professores do PNAIC.

Assim, após o levantamento bibliográfico, a contextualização histórica do PNAIC e a apresentação dos cadernos de formação de professores e sua análise, chegou-se a algumas (in)conclusões sobre o exposto, principalmente, nos cadernos de formação dos professores.

Ao analisar os conteúdos existentes nos cadernos de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, pode-se ver que esses conteúdos contribuem para os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, com os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem, para o planejamento e avaliação didática, e, por fim, no conhecimento e o uso dos materiais distribuídos para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização, indo ao encontro dos objetivos do PNAIC.

Porém, nos cadernos de formação de professores do PNAIC, foram encontradas algumas contradições que influenciam diretamente na concepção de alfabetização e letramento. No caderno de apresentação, observou-se que o mesmo coloca que, apenas quando chegar ao primeiro ano do ensino fundamental, as crianças serão ensinadas sobre o sistema de escrita. Esse dizer contraria o que coloca as autoras Melo e Magalhães (2013), pois o contato com as práticas de leitura e escrita acontecem muito antes das crianças chegarem à escola, é no cotidiano que a criança vai apropriando-se da leitura e da escrita, ela chega a escola com conhecimentos do mundo letrado.

Mais uma contradição, encontrou-se em uma afirmação, no caderno Unidade 1, na qual explica que as crianças fingem ler os livros. Porém, sabe-se que as imagens são textos e, se a criança consegue visualizar a figura, descrever, criar e imaginar uma história a partir dela, ela está legitimamente lendo o livro e não fingindo ler.

Apesar dessas contradições, percebe-se que os conceitos apresentados sobre alfabetização e letramento vão ao encontro do que se acredita, pois coloca-se a concepção de

alfabetização como o ato de conhecer e compreender o sistema alfabético e letramento como o ato de fazer uso desses conhecimentos nas práticas sociais de cada sujeito, atos distintos, porém, necessitam um do outro para que o processo de leitura, escrita e uso do sistema alfabético seja constituído na sua totalidade.

Por fim, observou-se nos documentos que a concepção de alfabetização e letramento são distintas, porém inseparáveis uma da outra. Entende-se a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento como o uso social que se faz do sistema de escrita. Destaca-se nos cadernos a importância de trabalhar na prática docente com os dois entendimentos, alfabetizar letrando.

Os registros retirados dos cadernos, a interpretação e a análise dos mesmos foi realizada por uma pesquisadora, contudo, talvez outros pesquisadores teriam leituras, interpretações e análises diferenciadas, isso porque a língua escrita permite inúmeras interpretações. Por esse motivo os resultados encontrados foram estes e não outros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, A. V. P; HONORATO, C. de F. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Seção que pactua a educação como direito de todos. Da Educação, da Cultura e do Desporto. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, 2012.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização – concepções e princípios**. Ano 1, unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar – alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Ano 1, unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 1, unidade 4 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula**. Ano 1, unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização – integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**. Ano 1,

unidade 6 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos – diferentes percursos, direitos iguais.** Ano 1, unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ano 1, unidade 8 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014j.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 12 jul. de 2014.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2014.

_____. **Projeto de Lei do PNE 2011-2010.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2014a.

BRASIL, C. C. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje.** Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2014b.

CASTANHA, A. P. **O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira.** Revista brasileira de história da educação. N. 11 jan./jun. 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GUISSO, T. G. P. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Diretrizes e Implicações.** Pós-Graduação, *Lato Sensu* em Processos Pedagógicos na Educação Básica. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – *Campus Erechim.* 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, Anped, n. 14, p. 108-130, mai/ago, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. Cap. 3. p. 25-44.

LURIA, A. R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2003. P. 143-189.

MARTINS, V. **A lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.diretonet.com.br/artigos/exibir/482/A-lei-de-15-de-outubro-de-1827>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

MELO, T. T. M. de; MAGALHÃES, L. M.. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO: 2013.

MORAES, M. C. M. de. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário sobre alfabetização e letramento**. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

PACIEVITCH, T. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>> Acesso em: 10 jul. 2014.

PEDAGOGIA EM FOCO. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**: A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em: 24 jun. 2014.

QUEIROZ, C.; MOITA, F. **A Companhia de Jesus e a Educação no Brasil**. Fundamentos sócio-filosóficos da educação. v.5. Campina Grande/Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html> Acesso em: 9 jul. 2014.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógico**, Porto Alegre, n. 29, fev./abr. 2004a.

_____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2004b.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/abr. n. 25, 2004c.

SOUZA, M. M. C. **O Analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico**. Brasília: IPEA, 1999.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – v. 2. Século XIX. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. C. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, v.5, n.5, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464>> Acesso em: 10 jul. 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. Coleção Questões de nossa época. v.47. São Paulo: Cortez, 1995. 104p.

UNESCO. **11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos** – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. 2013/4. Relatório Conciso. 2004.