

Alfabetização na idade certa: uma análise do programa pnaic

Literacy at the right age: an analysis of the pnaic program

Alfabetización a la edad adecuada: un análisis del programa pnaic

Claudia Batista da Silva¹
Odair Ledo Neves²
Arlete Ramos dos Santos³

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as propostas e fundamentos da alfabetização presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para tanto, optou-se pela pesquisa documental, centrando a análise nos cadernos de formação que fundamentam o referido programa. A pesquisa aproximou-se da compreensão que o PNAIC se estrutura a partir de um currículo inclusivo, que torna viável a criança se apropriar não só da leitura e da escrita, mas da alfabetização em sua dimensão política e pedagógica, respeitando a diversidade e heterogeneidade associadas a esse processo e, para tanto, coloca suas bases pedagógicas na valorização do direito à educação e no tempo de alfabetização, pensando principalmente, os currículos, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professor. O PNAIC defende que o processo de alfabetização e letramento acontece por meio das interações com o outro, das trocas de experiências, do confronto de saberes, das vivências dos estudantes e a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser significativa dentro e fora da escola.

Palavras-chave – Alfabetização; Aprendizagem; PNAIC.

Abstract

This article aims to analyze the proposals and foundations of literacy present in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) program. To this end, we opted for documental research, focusing the analysis on the training notebooks that underlie the aforementioned program. The research approached the understanding that the PNAIC is structured from an inclusive curriculum, which makes it possible for the child to appropriate not only reading and writing, but also literacy in its political and pedagogical dimension, respecting the associated diversity and heterogeneity to this process and, for that, it places its pedagogical bases in the valorization of the right to education and in the literacy time, thinking mainly, the curricula, the organization of pedagogical work and teacher training. The PNAIC defends that the literacy and literacy process takes place through interactions with others, exchanges of experiences, confrontation of knowledge, students' experiences and learning to read and write must be meaningful inside and outside school.

Keywords - Pnaic; Literacy; Learning.

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bom Jesus da Lapa, Brasil. E-mail silvaclaudia64@yahoo.com

²Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Serra do Ramalho, Brasil. E-mail odairledoneves84@gmail.com

³Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Brasil. E-mail arlerp@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las propuestas y fundamentos de la alfabetización presentes en el programa Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC). Para ello, se optó por la investigación documental, centrando el análisis en los cuadernos de formación que sustentan el mencionado programa. La investigación abordó el entendimiento de que el PNAIC se estructura a partir de un currículo inclusivo, que posibilita que el niño se apropie no solo de la lectura y la escritura, sino también de la lectoescritura en su dimensión política y pedagógica, respetando la diversidad y heterogeneidad asociadas a este proceso. y, para ello, sitúa sus bases pedagógicas en la valorización del derecho a la educación y en el tiempo de alfabetización, pensando principalmente, en los currículos, la organización del trabajo pedagógico y la formación de docentes. El PNAIC defiende que el proceso de alfabetización y alfabetización se da a través de interacciones con otros, intercambios de experiencias, confrontación de saberes, las experiencias de los estudiantes y el aprendizaje de la lectura y la escritura debe ser significativo dentro y fuera de la escuela.

Palabras clave - Pánico; Literatura; Aprendiendo.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar as propostas e fundamentos da alfabetização presentes no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Partimos da compreensão que no Brasil a alfabetização foi sempre marcada pelas discussões sobre o processo de melhoria na qualidade da educação e, em resposta aos altos índices de analfabetismo e o fracasso nos anos iniciais, programas de formação continuada de professores foram criados. Entre esses programas temos: o Brasil Alfabetizado (2003), o Pró-Letramento (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), entre outros.

Neste sentido, o foco deste artigo é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que no campo da legislação foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, na gestão do Ministro da Educação, Aloisio Mercadante Oliva, objetivando a alfabetização plena de meninos e meninas até o 3º ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Objetivo em total acordo com a implementação do Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação”, sancionado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, concomitante ao lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Constituído por 28 diretrizes, entre as quais destacamos o inciso “II alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007), por ter sido a principal

diretriz detalhada pelo PNAIC e compromisso assumido em regime de colaboração com municípios, estados e governo federal.

Para alcançar tal propósito, as ações do PNAIC se apoiam em quatro eixos de atuação: 1 - formação continuada; 2 – materiais didáticos; 3 – avaliações sistemáticas; 4 – gestão controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5). Dentre esses eixos seu esforço maior é na promoção da formação continuada de professores alfabetizadores, informação evidente no excerto do Caderno de apresentação do programa. Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. [...]. Esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2012b, p. 8). Esse enfoque direcionado aos professores, atribuindo-lhes a responsabilidade direta pela alfabetização, sem citar outros pontos que merecem reflexão sobre a qualidade da educação envolvendo outros agentes e políticas educacionais acabam atribuindo ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino-aprendizagem relacionado à alfabetização das crianças. Responsabilização a qual Ball (2006, 2005) entende ter sido a tônica das políticas educacionais sob a influência do neoliberalismo.

Na Bahia, o PNAIC inicia seu ciclo formativo com a Universidade Estadual da Bahia (2012-2014), posteriormente, a adesão foi da Universidade Estadual de Santa Cruz (2015), e por fim, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2017). A dinâmica era de formação multiplicadora, os formadores das universidades formaram os formadores regionais, e estes formavam os orientadores de estudo, os quais compartilhavam a formação com os professores alfabetizadores que materializaram estudos e proposições de práticas na sala de aula.

Nesse viés, acreditamos que a formação continuada é um dos caminhos para efetivação da alfabetização no ciclo inicial do Ensino Fundamental anos iniciais, pois, a formação deve ser propulsora de ações críticas reflexivas que consolidem a autonomia docente no seu fazer pedagógico. Feitas estas considerações, retomamos ao PNAIC, proposta que o Governo Federal, estados e municípios em parceria, se comprometem legalmente 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, 2012, p.11).

Em seus registros, nesta análise, os cadernos intitulados Apresentação, Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões, reiteram que, o programa exige um professor experiente na docência, condição considerada importante para reflexão da prática docente nos estudos de formação (BRASIL, 2012, p.12). De acordo com nossas vivências e conhecimentos, corroboramos com a relevância dada a formação continuada pelo programa e as teorias de Pimenta (2005) quando a mesma afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois possibilita aos sujeitos diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada.

Assim sendo, passamos a discussão das especificidades da alfabetização proposta pelo programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a luz da análise dos cadernos produzidos pelo referido programa.

Concepções de currículo na proposta do PNAIC

Ao refletir sobre a concepção de currículo presente na proposta do PNAIC, é importante demarcar a compreensão sobre alfabetização e letramento presente neste programa. Neste sentido, compreende-se por alfabetização o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, a tecnologia da escrita, isto é, o domínio das técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita, ao passo que, letramento é a capacidade de uso destas habilidades da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2021).

Neste aspecto, o letramento é indissociável da alfabetização, pois ser letrado corresponde à capacidade de ler, escrever e fazer uso desses conhecimentos em situações reais do cotidiano. Dito isso, alfabetizar letrando é fundamental, pois garante uma aprendizagem significativa, afinal como afirma Soares,

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escreve, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1999, p. 40).

A alfabetização e letramento são diferentes entre si, porém são processos que se complementam, não há mais como pensar em alfabetizar sem considerar o mundo letrado, em que as pessoas estão imersas. Por outro lado, o letramento se desenvolve no contexto da aprendizagem da relação fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 1999, 2004).

Demarcada a compreensão sobre alfabetização e letramento, é oportuno afirmar que a concepção de currículo presente na proposta do PNAIC entende que a educação é um direito e, tem a inclusão como um princípio que orienta a organização do currículo. Pois, “é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até o 3º ano do ensino fundamental todos estejam alfabetizados” (BRASIL, 2012, p. 6).

Neste sentido, Gomes (2008) argumenta que a educação se constitui da experiência humana, o que justifica sua presença em toda e qualquer sociedade, assim, a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo, pois a nossa vida é atravessada das mais diversas aprendizagens e, certamente, é na interação que construímos nossos conhecimentos, valores, representações e identidades. Ao discutir um currículo para a diversidade, Gomes defende que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximas do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidades e de aprendizagens. (GOMES, 2008 p. 18).

Costurando essas discussões, é possível firmar a compreensão do que seja um currículo inclusivo, partido dos documentos que fundamentam a proposta do PNAIC:

[...] a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas a leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidade, considerando a diversidade de processos e aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas. (BRASIL, 2012, p. 6).

O trabalho desenvolvido pelo PNAIC no ciclo de alfabetização é articulado na perspectiva do currículo inclusivo. Ao discutir alfabetização adentrando pela educação inclusiva nos faz refletir sob a inserção da criança na sociedade por meio da apropriação do

Sistema de Escrita Alfabética, ou seja, garantir a todas as crianças o direito de aprender e fazer uso dessa aprendizagem no seu cotidiano. Neste sentido, Moreira e Candau (2007) apontam para a necessidade atual de recuperar o direito do estudante ao conhecimento, recuperar, portanto, os vínculos entre cultura, currículo e aprendizagem. Consideramos que, ao propiciar a criança o direito de alfabetizar-se respeitando seu espaço, e, principalmente, o seu tempo para aprender é uma proposta coerente do programa, um grande avanço para educação.

O currículo proposto pelo PNAIC valoriza os conhecimentos prévios dos alunos. As crianças chegam às escolas oriundas de diferentes espaços sociais, cada uma traz uma construção muito individual, específica de seu espaço social e cultural. Dessa forma, entendemos que a escola para atender essa perspectiva de ensino, precisa reorganizar seu currículo “e tomar decisões básicas que envolve questões relacionadas ao “o que”, “para que” e ao como ensinar articuladas “para quem” (BRASIL, 2012, p. 9). A essa relação estão imbricados o Projetos Político Pedagógicos (P.P.P), os planos de ensino, seus objetivos, metodologia e os processos avaliativos.

É importante ressaltar que o currículo inclusivo defendido pelo PNAIC, é na perspectiva de uma escola que respeita o tempo e o espaço da criança para aprender através da igualdade de oportunidade, considerando o modo de aprender e o ritmo de cada criança, ou seja, uma escola que trabalhe com a heterogeneidade, valorizando os percursos de aprendizagem das crianças. Assim, ela considera a possibilidade de os estudantes vivenciarem diferente saberes e “[...] conhecimentos constituídos e circulantes nos diferentes espaços sociais que constituem como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano” (BRASIL, 2012, p. 9).

A organização pedagógica do PNAIC defende a interdisciplinaridade como proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, que resulta em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. (BRASIL, 2015). Uma ação que depende da mediação do professor no planejamento e no desenvolvimento das atividades, bem como também o repensar o currículo e o tempo escolar, elementos imprescindíveis na organização do trabalho pedagógico. A interdisciplinaridade é estruturante do ciclo de alfabetização em sua organização pedagógica sem fragmentação de

áreas de conhecimento, embora essa pesquisa esteja voltada para área de linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa.

As ações pedagógicas do professor alfabetizador orientado pelo PNAIC estão de acordo com os Direitos de Aprendizagem instituídos pelo Ministério da Educação, por meio de documentos “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” que orientam o currículo diante do processo de ensino-aprendizagem, divulgado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2012). De acordo com o documento, a criança tem no ciclo de alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações que exige a mediação do professor e em situações mais autônomas. O documento afirma que se pretende “recuperar os tantos anos desta dívida histórica de ter nossas crianças e jovens totalmente alfabetizados. É dívida, é direito de todos, obrigação do Estado e compromisso da sociedade” (BRASIL, 2012, p. 9). Todavia para assegurar a garantia do direito a aprender há que se ter claro a indicação de quais políticas educacionais é a base de tal empreitada.

Além dos direitos de aprendizagem, o programa defende a organização do espaço escolar, sobretudo, a sala de aula para obtenção de êxito no fazer pedagógico, vista como aliada no processo de alfabetização e letramento, espaço de interação e acolhimento para trabalhar com os estudantes, pois “o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (ZABALZA, 2007, p. 241).

Sendo assim, a concepção de currículo do PNAIC envolve um currículo inclusivo, a proposta de alfabetizar letrando e o planejamento do espaço da sala de aula, um elo para conexão da criança com as brincadeiras, interações e experiências fazem parte de um conjunto de ações da organização do trabalho pedagógico e devem ser uma proposição presente nos planos de ensino e nos Projetos Político Pedagógicos.

Organização do trabalho pedagógico no PNAIC

No contexto educacional é imprescindível que toda escola pública organize seu trabalho pedagógico pautado na legislação, em seus Projetos Políticos Pedagógicos e nas concepções de ensino adotada. Para Libâneo, o P.P.P

[...] é, também, prática educativa, manifestações de caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. (LIBÂNEO, 2021, p.84).

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico é vista como suporte necessário para que de forma coesa com projeto político pedagógico a escola possa atingir o objetivo maior que é a aprendizagem dos estudantes.

Esta organização posta como uma necessidade perpassa pelas interações concebidas no interior da escola, que não pode ser ingênua e sem postura crítica acerca dos condicionamentos que envolvem as intencionalidades pedagógicas. É pertinente considerar, que cada escola é única e com diferentes realidades. A organização pedagógica precisa ser de acordo com o público atendido, estrutura física, ideologia, contexto geográfico e profissionais.

Para Gulart (2007), a forma como organizamos o trabalho pedagógico está ligada ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social, bem como também ao modo como entendemos e tratamos os diferentes sujeitos: crianças, jovens e adultos e os processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico para o ciclo de alfabetização conglomerava tanto o espaço da sala de aula quanto o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico e, principalmente, pelo professor alfabetizador. Segundo Bolzan (2011), o trabalho pedagógico diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, que compreende os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas.

Neste sentido, pensar a organização do trabalho para o ciclo de alfabetização na concepção do PNAIC é pensar em diferentes formas de planejamento, que permite ao docente a reflexão sobre seu fazer pedagógico, abertura e fechamento da aula, organização do trabalho por projetos ou sequências didáticas, planejamento flexível, intencional e orientador da ação docente no processo de retomadas de conteúdos não assimilados pelas crianças. Ademais, Esteban (2001) considera a sala de aula passível de mudanças constantes nas mais diversas situações.

Neste sentido, a sala de aula, espaço onde o planejamento é concretizado, precisa ser um ambiente alfabetizador, em que a criança possa utilizá-lo como apoio a aprendizagem.

Contudo, é preciso ter cuidado com a poluição visual e paredes com cartazes permanentes, que não tenham a participação da criança em sua construção, cartazes altos e fora do campo de visão da criança devem ser evitados. Os materiais expostos na sala de aula são pensados para contribuir com a aprendizagem dos estudantes, como um espaço vivo. Caso contrário, estes materiais serão apenas objeto de decoração com a função estética e o máximo que consegue é poluir o espaço escolar e tirar a atenção dos alunos, como aponta as autoras:

se um material permanece durante todo o curso escolar é sinal de que não foi usado para o desenvolvimento das atividades: ele tem, nesse caso, um valor mais de decoração do que de outra coisa. Por outro lado, se o material vai sendo substituído, significa que é funcional e que foi integrado como conteúdo de ensino dentro das atividades de aprendizagem. (TEBEROSKY; COLOMER; 2003, p. 111).

A abordagem concretizada pelas autoras aponta a sala de aula como um local de convívio e interação, e os materiais a ela agregados precisam ser planejados com intencionalidades pedagógicas para que tenham funcionalidade e sirva de apoio na preparação do estudante para o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo, percebemos que a organização do trabalho pedagógico visa atender às necessidades das crianças e, a organização do espaço escolar é direcionada pelos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas, que orientam o professor no direcionamento da prática, construção pedagógica, planejamento de aulas e intervenções, em um processo de aprendizagens mútuas professor e estudante.

Avaliação proposta pelo programa

O PNAIC defende que a proposta de avaliação na alfabetização precisa ponderar a perspectiva que não exclui a criança, mas que a insira ao processo de construção do conhecimento, nesse sentido, a avaliação não é um instrumento de exclusão, mas inclusivo, que envolve um processo regulador, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, mediador, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador (CRUZ, 2012).

O desenvolvimento de mecanismos para a avaliação no ciclo de alfabetização proposto pelo PNAIC requer acompanhamento do que é planejado, através de instrumentos variados que permitam acompanhar e analisar a progressão dos alunos em relação ao processo de

ensino aprendizagem. O foco é uma avaliação formativa voltada para a redefinição permanente das prioridades e do planejamento contínuo. “Uma avaliação formativa é aquela comprometida com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento dos educadores e da unidade escolar” (BRASÍLIA, 2012. p. 72). Neste contexto, entendemos que a avaliação não apenas permeia, mais subsidia todo processo de ensino-aprendizagem ao passo que proporciona conhecimento aos sujeitos envolvidos em seu processo de avaliação do ensinar e do aprender.

Compreendemos que a tarefa de avaliar não é simples, é preciso ter clareza do papel da avaliação para ensinar e aprender. Hoffmann (2012, p.13) destaca que, “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”. Sendo assim, percebe-se que a avaliação está imbricada em todo processo contínuo de aprendizagem e não apenas no final de um processo ou etapa.

O programa chama atenção para a necessidade de ter clareza de que não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo. É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação. Essa afirmação aponta para a necessidade de fortalecer o trabalho das secretarias de educação, das unidades escolares e da comunidade como um todo, em busca do desenvolvimento do que se precisa construir no espaço escolar.

O programa PNAIC defende, por meio dos cadernos de formação, que é necessário discutir avaliação da aprendizagem acerca dos direitos de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, no sentido de se compreender quais habilidades se pretende avaliar em cada ano do ciclo.

A avaliação proposta pelo PNAIC exhibe três características: ela é diagnóstica, reflexiva e interventiva. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam, são pontos de partida para planejar estratégias de intervenção adequadas à turma. Hoffmann (1991) sinaliza que a avaliação integra o ato educativo, do processo de aprendizagem, avalia-se para diagnosticar avanços e entraves, e com as informações obtidas planejar os rumos a serem percorridos com a interação professor e aluno.

[...] o processo avaliativo a que me refiro é um método investigativo que prescinde da correção tradicional, impositiva e coercitiva. Pressupõe, isso sim, que o professor esteja cada vez mais alerta e se debruce
Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-557 2022.

compreensivamente sobre todas as manifestações do educando. (HOFFMANN, 1991, p. 79).

O processo avaliativo proposto por Hoffman (1991) vai além da classificação dos estudantes, que não são comparados entre si, cada um é visto como individualidades dentro da totalidade da sala de aula. A avaliação serve de apoio à aprendizagem, é imprescindível que os professores conheçam os estudantes e suas necessidades, dessa forma, é possível pensar em diferentes estratégias para que todos os alunos alcancem os objetivos propostos no planejamento do professor.

Neste aspecto, compreendemos a avaliação como um processo articulado do ensino e que tem por finalidade a aprendizagem de todos os estudantes. Ela propicia o conhecimento do professor sobre a necessidade de aprendizagem do aluno, entendendo o percurso no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

Outro aspecto defendido para que a avaliação formativa apresente êxito e ocorra, de fato, a progressão continuada defendida pelo Ensino Fundamental de 09 anos – e não a automática, deve se levar em conta quatro etapas fundamentais para a organização deste processo: o diagnóstico, a construção de registros, a análise e o planejamento e execução das intervenções pedagógicas (BRASIL, 2012). Desse modo, entendemos que a evolução de progressão ou não na aprendizagem é de extrema importância o registro, para que através dessa materialização, o professor possa refletir com autonomia e criticidade sobre as estratégias e instrumentos que deverão ser aprofundados, modificados e/ou extintos .

O PNAIC apresenta alguns instrumentos que os professores podem utilizar para obter informações sobre as aprendizagens desenvolvidas ou não pelas crianças, dentre elas, temos: o perfil da turma, portfólios, diários de aprendizagens, relatórios por unidades, de modo a protocolar e acompanhar a evolução dos alunos com a construção de documentação pedagógica. Os cadernos de formação continuada, objeto de estudo desta pesquisa documental, as escolhas desses instrumentos foram e são discutidas nos encontros de formação continuada, e que os mesmos serviram e servem como auxílio para que o professor através dos registros possa saber em que é necessário intervir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Concepção de ensino aprendizagem na proposta do PNAIC

Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.6, n.1, e-557 2022.

A concepção de alfabetização presente no PNAIC fundamenta-se na teoria construtivista de Piaget, nos estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, e no sociointeracionismo de Vygotsky, como apresenta os fundamentos teóricos dos cadernos de formação do programa:

Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio de textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis. (BRASIL, 2012, p. 30).

Para estas teorias, o conhecimento não está nem no sujeito e nem no objeto. Pelo contrário, dá-se pela interação ou pelas trocas do sujeito com o objeto (interacionismo), onde ambos se transformam. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito quanto de sua relação com o ambiente, esta é a razão da associação do construtivismo e interacionismo pelo PNAIC.

A proposta dá ênfase à linguística, ao valorizar os diferentes aspectos linguísticos inerentes à alfabetização, pois se reconhece que para alfabetizar e letrar é preciso recorrer às diversas especificidades da linguística, a saber: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, análise do discurso, pragmática, sociolinguística e psicolinguística.

A dinâmica de ensino aprendizagem do PNAIC é permeada pelo papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, como vimos nos estudos de Vygotsky (1994), o professor é o impulsionador no desenvolvimento dos alunos, seu papel mediador e problematizador estimulam as crianças a tomarem decisões, a opinarem, a defenderem seus pontos de vistas. Essa intencionalidade pedagógica só é possível materializar-se com a troca de experiências com o outro. Sendo assim, todo processo de alfabetização e letramento orientado pelo programa é concretizado através das interações com outro, das trocas de experiências, do confronto de saberes, das vivências de modo que a aprendizagem da leitura e escrita seja significativa dentro e fora da escola.

Em seu caderno de apresentação o PNAC defende no Ciclo de Alfabetização, um ensino sistemático do sistema de escrita, através de eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem. Os eixos estruturantes de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e

língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. Todos esses contribuem para apropriação do sistema de escrita alfabética. Quando a criança chega à escola ela já sabe fazer uso das atividades da fala e assim se comunica para satisfazer suas vontades.

A escola cabe aproximar a criança da linguagem padrão, sempre deixando claro que a maneira que cada pessoa fala, é o reflexo do convívio familiar, portanto é legítimo. A ação realizada por meio do eixo oralidade trabalha as interações de modo a organizar os turnos da fala, as crianças aprendem a ouvir, a respeitar a diversidade dos modos de fala, esperar a sua vez de falar e externar opinião. Essas aprendizagens estão relacionadas nos direitos de aprendizagem de acordo com os conteúdos apropriados para cada ano do ciclo de alfabetização. Essa metodologia favorece a construção de autonomia e a identidade do aluno, o professor abre espaço para ouvir o aluno e deixar que ele relate as experiências vividas, um trabalho com a oralidade de forma planejada e intencional.

A leitura, escrita e a análise linguística são imbricadas uma a outra, de forma que falar sobre cada uma delas em específico corre-se o risco de tornarmos a proposta de ensino aprendizagem linear, quando a mesma é espiral, isto é, acontece de acordo com necessidade do estudante. O PNAIC trabalha com os processos para alfabetizar letrando de forma sistematizada durante todo percurso que a criança vive neste período. No corpo deste artigo serão apresentados conceitos trabalhados pelo referido programa, no sentido de compreendermos a proposta de alfabetização ofertada e os princípios que a sustentam.

Neste sentido, temos o Sistema de Escrita Alfabética, pois antes do construtivismo as práticas de alfabetização eram pautadas na memorização do nome, traçado das letras e a memorização dos sons que a substituiriam, entendida como uma mera sistematização das famílias silábicas (BA, BE, BI, BO, BU), ou seja, pela leitura repetitiva de palavras iniciadas pela mesma relação fonema-grafema e na compreensão do alfabeto como um código.

Assim, diferentes autores, tais como Ferreiro (1995) e Moraes (2005) alertam que conceber a escrita como um código é um equívoco, porque compreendê-la dessa maneira é colocar em evidência a capacidade de discriminação visual e auditiva. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), para aprender como o SEA funciona, a criança também vive um sério trabalho conceitual, ela precisa desvendar duas questões, intituladas como segredos por Moraes (2010). O que as letras notam (registram)? E como elas criam essas notações? Para compreender como o sistema de escrita alfabética funciona a criança precisa desenvolver as

habilidades de análise fonológica. Segundo Moraes, a criança precisa desvendar dois segredos:

1º “segredo” -- desvendar, em reflexão metalinguística, que a escrita representa os sons da fala: as letras/grafemas sonorizam-se em fonemas quando as palavras são faladas. 2º “segredo” ... desvendar, em reflexão metalinguística, como as letras/grafemas organizam-se para representar os sons da fala/fonemas. (MORAES, 2004, p. 6)

Para compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética e tornar-se alfabetizado a criança precisa construir em sua mente, por exemplo, que escrevemos com letras, que são diferentes de números e que não podem ser inventados, e uma série de propriedades construídas por Morais (2012). As crianças atendidas pelo programa são alfabetizadas a luz da teoria da Psicogênese, a qual afirma que as crianças vivem um percurso para a apropriação do SEA, elas precisam passar por diferentes fases que vão desde a hipótese pré-silábica, em que o sujeito ainda não faz correspondências entre o som e a escrita, a fase alfabética quando já compreende que as palavras são representações de unidades sonoras como as sílabas e fonemas.

Neste aspecto, são as hipóteses infantis que seguem uma ordem de evolução na apropriação da escrita. É importante salientar que a passagem de um nível para o outro é gradual e depende muito das intervenções feitas pelo professor, durante todo o processo de alfabetização, que exige a realização de diagnósticos e intervenções para que as crianças avancem em suas hipóteses de escrita. Os “erros” cometidos pelas crianças não são mais censurados, passam a ser considerados como reveladores de hipóteses que as crianças elaboram ao tentar escrever, a aprendizagem passa a ser vista como um processo de sujeitos ativos na busca de compreender como a escrita nota (FERREIRO; TEBEROSKY 1999). Decorre dessa compreensão, a importância de incentivar a criança a desenvolver escrita espontânea.

Para Soares (2013) o trabalho específico para o ensino do SEA deve ser inserido em práticas de letramento, de modo que esse assegure as especificidades da alfabetização. Nesse aspecto, Gontijo (2008) também defende o letramento ao apontar que as ações para a aprendizagem da escrita alfabética sejam conjugadas a atividades que privilegiem práticas sociais de leitura e escrita de textos, ou seja, o letramento.

Na visão construtivista a criança precisa reconstruir em sua mente a apropriação do SEA, neste percurso não é possível queimar etapas, já que um conhecimento surge a partir de

outro consolidado. E, para essa construção é preciso que a criança inicie e aprofunde alguns conhecimentos convencionais, tais como,

compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação em sua ordem, contar oralmente as sílabas das palavras e compará-las quanto ao tamanho, perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. (BRASIL, 2012, p. 19).

Desde a década de 1970, as pesquisas indicam que existe uma relação entre o que se passou a chamar de consciência fonológica e a aquisição do SEA. Para que a criança desenvolva a consciência fonológica, ela precisa desenvolver atitudes metacognitivas, isto é, refletir sobre a dimensão sonora, sobre os segmentos das palavras, as partes da palavra, sentenças, características e finalidades de textos. Quando a criança desenvolve atitudes metacognitivas, estará colocando em ação a consciência fonológica. Para Gombert (1990), Freitas (2004) e Morais (2006) consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional.

A criança desenvolve diferentes habilidades de consciência fonológica em diferentes momentos, por isso, é importante compreender que o desenvolvimento da consciência fonológica ocorre à medida que a criança tem oportunidade de refletir sobre as formas orais e escritas das palavras, ela não aparece com a maturação biológica, é papel do professor alfabetizador criar oportunidades para as crianças refletirem essa dimensão. Contudo, Morais (2012) afirma que o desenvolvimento da consciência fonológica constitui condição necessária, mas não suficiente para apropriação do SEA.

Dentre as diversas capacidades de reflexão fonológica, o PNAIC destaca, por exemplo, a identificação e a produção de rimas ou aliterações; contagem de sílabas orais de palavras; segmentação de palavras em sílabas; e a comparação de palavras quanto ao número de sílabas. O referido programa aponta a importância da intervenção/mediação, conhecer significativamente como a língua funciona, um propósito das habilidades metalinguísticas, daí a validade em desenvolver atividades e estratégias que desenvolvam a consciência metalinguística pela criança de modo sistemático e intencional, algo muito presente na proposta do PNAIC.

Considerações Finais

O objetivo de analisar as propostas e fundamentos da alfabetização presente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi o que motivou a escrita deste artigo, assim podemos afirmar que as ações concretizadas nos municípios por meio do referido programa são um avanço para educação, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, ampliando assim a compreensão sobre alfabetização pelo viés do letramento.

Neste sentido, é válido pontuar que ao adotar como concepção um currículo inclusivo para a alfabetização, o programa propõe o acesso a diversos materiais de apoio a alfabetização como livros de literatura infantil e jogos para se trabalhar a consciência fonológica, pois o que fica perceptível do material é uma clara discussão sobre os limites e aproximações entre alfabetização e letramento e como o trabalho no ciclo de alfabetização deve contemplar esses dois conceitos, ou seja, possibilite que a criança seja alfabetizada respeitando a dimensão política e pedagógica desse processo com igualdade de oportunidade e respeito à diversidade de processo de aprendizagem.

No que se refere à organização do trabalho pedagógico, o PNAIC prioriza a organização do espaço da sala de aula como promotor do processo de alfabetização e letramento e a prática docente em ação por meio de projetos e sequências didáticas, planejamento flexível, intencional e orientador da ação docente.

Outro aspecto significativo do programa consiste em pensar a avaliação articulada ao processo de ensino, em que se prioriza o diagnóstico, a construção de registros, a análise e o processo de intervenção pedagógica. Em síntese, o foco é uma avaliação formativa voltada para uma ação contínua da prática docente, visando à aprendizagem significativa dos estudantes.

Destacamos também a formação continuada proposta pelo programa que envolve estudos e atividades práticas, como planejamento de aulas, processos avaliativos e acompanhamento da aprendizagem. Uma ação necessária e positiva, pois insere os professores alfabetizadores em estudo e socialização de experiência e, principalmente, a participação de universidades, em um ciclo formativo: coordenadores, formadores regionais e, a partir deles, a formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Destacamos um ponto questionável do programa, posicionar o professor como o responsável pela aprendizagem dos alunos diante do processo de alfabetização, em outros termos, os

professores alfabetizadores são vistos como os principais responsáveis pelo sucesso e/ou fracasso da aprendizagem.

Concluindo a nossa análise, destacamos a importância dada ao SEA e o desenvolvimento metalinguístico, resguardando tanto os aspectos específicos da alfabetização quanto discutindo propostas que insere o letramento, portanto, é possível afirmar que o PNAIC proporcionou a plenitude da leitura, escrita e produção textual como um direito do estudante em idade de alfabetização, por meio dos direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. Por fim, o programa defende o processo de alfabetização e letramento por meio das interações com o outro, das trocas de experiências, do confronto de saberes, das vivências dos estudantes e a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser significativa dentro e fora da escola.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, dezembro/2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BALL, Stephen. **Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. Currículo sem fronteiras. V.6, n.2, pp10-32, Jul/Dez.2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.

CRUZ, Magno do Carmo Silva. **Avaliação no ciclo de alfabetização**: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel Gonzáles; et. al. **(Coordenadores)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino:** questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de (orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora: Portugal, 2011.

FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: _____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar respeitar primeiro avaliar depois** - Porto Alegre; Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** Uma prática em construção da pré-escola a universidade. Porto Alegre, Mediação 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio:** uma perspectiva construtivista. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

MAINARDES, J. **A organização da escolaridade em ciclos:** ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: Franco, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 35-68.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**[recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental:** uma relação a ser construída. In: CAPES: Revista EstuLIBÂNEO. J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **EDUCAÇÃO ESCOLAR:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Praxis educativa**, vol. 15, e2016890, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

TEBEROSKY; A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: março/2022.

Aprovado em: maio/2022.