



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

**FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS E SEUS REFLEXOS NO
DISCURSO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC**

JOÃO PESSOA - PB

2020

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

**FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS E SEUS REFLEXOS NO
DISCURSO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito para obtenção do título de Doutora
em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca
Escalante

João Pessoa - PB
2020

F224f Farias, Andréa Tôrres Vilar de.

FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS E SEUS REFLEXOS NO DISCURSO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC / Andréa Tôrres Vilar de Farias. - João Pessoa, 2020.

258 f. : il.

Orientação: Maria del Pilar Roca Escalante.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Política Linguística. 2. Formação Docente. 3. Concepção de Linguagem. 4. PNAIC. 5. Ciclo de Alfabetização. I. Maria del Pilar Roca Escalante. II. Título.

UFPB/BC

ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

**FORMAÇÕES INICIAIS E CONTINUADAS E SEUS REFLEXOS NO
DISCURSO SOBRE A CONCEPÇÃO DE LÍNGUA E SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARTICIPANTES DO PNAIC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Data da defesa: 19/ 02 / 2020

BANCA EXAMINADORA

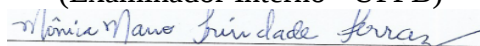


Prof.ª Dr.ª María del Pilar Roca Escalante
(Presidente - UFPB)



Prof.ª Dr.ª Evangelina Maria Brito de Faria
(Examinadora Interna - UFPB)

Prof.º Dr.º Francisco Eduardo Vieira da Silva
(Examinador Interno - UFPB)



Prof.ª Dr.ª Mônica Mano Trindade Ferraz
(Examinadora Interna- UFPB)



Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira
(Examinadora Externa- UFCG)

JOÃO PESSOA - PB

2020

Aos meus pais, Lindonôr Vilar (*in memoriam*)
e Maria Salete Vilar, que me ensinaram coisas
que até hoje não encontrei nos livros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, pelo fôlego de vida, pelas oportunidades que me foram concedidas ao longo da vida que me permitiu, a despeito de pedras e entulhos no caminho, superá-los.

Ao meu pai, Lindonôr Vilar (*in memoriam*). Por sempre dizer que um dia eu seria uma doutora, acabei acreditando e agora estou concretizando esse sonho. Mesmo não estando presente fisicamente, de alguma maneira sempre esteve em minha vida e, onde quer que esteja, sei que está orgulhoso do meu esforço para vencer. Por isso, agradeço imensamente a oportunidade que me proporcionou para estudar.

À minha mãe, Maria Salete Vilar, a quem tanto amo, companheira e amiga, pela torcida dedicada à materialização deste trabalho. Obrigada pelo incentivo e motivação!

Ao meu esposo, Arimateia Farias, que conhece como foi essa caminhada de estudo, porque sempre esteve ao meu lado. Obrigada pelo apoio nos momentos mais difíceis de angústia e de ausência.

À Andreza e Arian, meus filhos amados, luz em minha vida, que, com muita compreensão e paciência, souberam administrar a minha ausência, e, mesmo diante de tantas dificuldades, respeitaram a minha opção pela vida acadêmica.

A meus irmãos, Ana Letícia Vilar, Abraão Vilar, Zoroastro Vilar, que torceram, incentivaram e celebraram as minhas conquistas. Em especial a Angélica Vilar, companheira e amiga de todas as horas, para quem qualquer agradecimento sempre ficará aquém do merecido, pelo apoio durante todo o tempo, e por me dar forças para seguir sempre em frente, que, com sua paciência, me mostrou que a vida pode ser um pouquinho mais leve. Por tudo e sempre!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca Escalante, pela competência e seriedade na orientação deste estudo.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria, Prof.^a Dr.^a Mônica Mano Trindade Ferraz, Prof.^o Dr.^o Francisco Eduardo Vieira da Silva e Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas colaborações para a redação final deste texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, sobretudo àqueles com quem tive o privilégio e o prazer de dividir o espaço de sala de aula na qualidade de aluna. Registro minha gratidão pelo conhecimento compartilhado e, mais particularmente, pelas contribuições valiosas dadas à minha pesquisa.

Às amizades construídas no decorrer deste curso de pós-graduação, Almir Anacleto, Cícero Gabriel, Dorinha, Louise, Raquel Monteiro, colegas de curso com quem dividi informações, leituras, conversas descontraídas, dúvidas, anseios, expectativas, alegrias e tristezas... Enfim! Só posso dizer que o saldo é muito positivo!

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB, de modo muito particular a Ronil e Valberto, pela presteza, atenção e gentileza com que sempre nos atenderam.

Aos amigos que acompanharam o meu trabalho, alguns de perto, outros de longe, mas todos desejosos de ver meu sucesso. Todos aqueles que, por restrições de espaço, não foram citados nominalmente, mas que têm um espaço em meu coração e em minha vida. A todos, meu muito obrigada!

Às professoras colaboradoras da pesquisa, que me concederam entrevistas e expuseram seu próprio trabalho. Muito obrigada pela disponibilidade!

À Prefeitura e à Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande – PB, pela licença que oportunizou a realização deste estudo, a qual permitiu a dedicação integral ao doutorado, e sem a qual não teria conseguido concluir.

A Nalva e Maria Leandro, gestoras da Escola Beatriz Ernesto de Melo em Queimadas – PB, que, entre trancos e barrancos, facilitaram minha disponibilidade para estudar. Sem elas, não teria conseguido chegar até aqui. Carinhosamente, meu muito obrigada!

E, por fim, a todos os que colaboraram, de uma forma ou de outra, no palco ou nos bastidores, para a concretização deste projeto de vida.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Gramática Tradicional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Política Linguística

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPL – Política e Planejamento Linguístico

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRALER – Programa de Apoio à Leitura e Escrita

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01	Habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino de Língua Portuguesa...	105
QUADRO 02	Eixo estruturante oralidade: objetivos de aprendizagem	114
QUADRO 03	Eixo estruturante leitura: objetivos de aprendizagem	116
QUADRO 04	Eixo estruturante produção de textos escritos: objetivos de aprendizagem	117
QUADRO 05	Eixo estruturante análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade da língua): objetivos de aprendizagem	119
QUADRO 06	Eixo estruturante análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética): objetivos de aprendizagem	121
QUADRO 07	Disciplinas ofertadas na área da linguagem presentes nos currículos das três Instituições (UEPB – UFCG – UFPB)	148
QUADRO 08	Eixo estruturante produção de textos escritos: objetivos de aprendizagem	200

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	A casa sonolenta	191
FIGURA 02	O cabelo de Lelê	191
FIGURA 03	Menina bonita do laço de fita	192
FIGURA 04	O grande rabanete	192
FIGURA 05	Bruxa, Bruxa, venha a minha festa	193
FIGURA 06	Marcelo, martelo, marmelo e outras histórias	193
FIGURA 07	Ou isto ou aquilo	194
FIGURA 08	Maria vai com as outras	194

RESUMO

Esta tese, de caráter qualitativo, analisa a concepção de linguagem de professoras do Ciclo de Alfabetização que fizeram parte do PNAIC através de seu discurso sobre a prática em sala de aula nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, realizamos entrevistas através de questionários semiestruturados com seis professoras dos municípios de Campina Grande-PB e Queimadas-PB. A pesquisa tem como objetivo geral compreender em quais concepções de linguagem e em quais possíveis práticas de ensino professores do Ciclo de Alfabetização, participantes da formação do PNAIC, fundamentam-se para dar aula, buscando compreender como professores que são pedagogos, que não têm formação específica em língua, mas que passam por formações continuadas, trabalham a formação linguística do aluno. Para isso, traçamos objetivos específicos que visam discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa baseados nos pressupostos dos PCN e do PNAIC; observar quais saberes que se articulam sobre a Língua Portuguesa circulam entre professores alfabetizadores, identificando a imagem de língua que se importa ao alfabetizar, assim como o que se ensina sobre a língua, como e para quê; averiguar, através da análise das falas de professores, se as suas práticas, durante o Ciclo de Alfabetização se concretizam de acordo com as orientações dos documentos oficiais e da formação continuada do PNAIC, que orientam a prática de ensino da Língua Portuguesa no Brasil; se as práticas se aproximam mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações, isto é, que curso lhes oferece mais subsídios e se refletem nas concepções de ensino de língua de professores alfabetizadores e nas suas práticas. Os resultados da pesquisa apontam que as professoras entrevistadas, em sua maioria, mesmo participando de formações, de programas do governo visando a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não têm uma base em conhecimento linguístico que favoreça um trabalho mais consistente. Na maioria das vezes, não conseguem colocar em prática o que aprendem nas formações, apresentando grande dificuldade relacionada ao ensino da língua, por estarem diante de um desencontro entre teoria e prática e de uma falta de clareza quanto ao objetivo e concepção de linguagem adotados por eles. Em algumas situações apresentam um trabalho com a língua mais centralizado na Gramática Tradicional (GT); já em outras, ocorre uma mistura: texto/gramática, ou gramática no texto enfatizando ainda uma prática em que se dá prioridade ao repasse de conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, fazendo com que a proposta de ensino da língua, através da prática real de uso, não esteja tão presente nas práticas adotadas nas escolas, resumindo-se ainda, na maioria das vezes, em um ensino da metalinguagem.

Palavras-chave: Política Linguística. Formação Docente. Concepção de Linguagem. PNAIC. Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

This qualitative thesis analyzes the language conception of the Alphabetization Cycle teacher who is part of PNAIC through his discourse on classroom practice in Portuguese Language classes. For this, we conducted interviews through semi-structured questionnaires with six teachers the municipalities of Campina Grande-PB and Queimadas-PB. The general objective of this research is to understand which language conceptions and which possible teaching practices the teachers of the Alphabetization, participants in the PNAIC training, base themselves on teaching, seeking to understand how teachers who are pedagogues, who do not have specific language training, but who undergo continuous training, work the student's language training. For this, we set specific objectives that aimed to discuss the teaching of the Portuguese language based on the assumptions of the PCN and PNAIC; observe what knowledge that articulates about the Portuguese Language among the literacy teachers, identifying the language image that matters when literacy, as well as what is taught about the language, how and for what; to ascertain, through the analysis of the teachers' statements, if their practices, during the Alphabetization Cycle are implemented according to the guidelines of the official documents and PNAIC's continuing education, which guide the practice of Portuguese Language teaching in Brazil; If the practices are closer to the curriculum of the Pedagogy course or to the guidance received in the trainings, that is, which course offers them the most support and is reflected in the conceptions of language teaching of the alphabetization teachers and their practices. The survey results show that most of the teachers interviewed, even attending government training programs aimed at improving the teaching and learning process, do not have a basis in language knowledge that favors more consistent work. Most of the time, they fail to put into practice what they learn in training, presenting great difficulty related to language teaching, because they are facing a mismatch between theory and practice and a lack of clarity about the goal and conception of language adopted by them. In some situations they present a more centralized language work in Traditional Grammar (GT); In others, there is a mixture: text / grammar, or grammar in the text, emphasizing a practice that gives priority to the transfer of content in a fragmented and decontextualized way, making the proposal of language teaching, through the actual practice of use, is not so present in the practices adopted in schools, and is mostly summarized in a teaching of metalanguage.

Keywords: Linguistic Policy; Teacher Training; Language Conception; PNAIC; Alphabetization Cycle.

RESÚMEN

Esta tesis cualitativa analiza la concepción del lenguaje del maestro del Ciclo de Alfabetización que forma parte de PNAIC a través de su discurso sobre la práctica en el aula en las clases de lengua portuguesa. Para ello, realizamos entrevistas a través de cuestionarios semiestructurados con seis docentes de los municipios de Campina Grande-PB y Queimadas-PB. El objetivo general de esta investigación es comprender qué concepciones del lenguaje y qué posibles prácticas de enseñanza imparten los maestros del Ciclo de Alfabetización - los participantes en la capacitación PNAIC, se basan en la enseñanza, buscando entender cómo los maestros que son pedagogos, que no tienen una capacitación específica en idiomas, pero que reciben capacitación continua, trabajan en la capacitación lingüística del estudiante. Para esto, establecimos objetivos específicos que tenían como objetivo discutir la enseñanza de la lengua portuguesa basada en los supuestos de los PCN y PNAIC; observar qué conocimiento que articula sobre el idioma portugués circula entre los maestros de alfabetización, identificando la imagen del idioma que importa cuando se alfabetiza, así como lo que se enseña sobre el idioma, cómo y para qué; determinar, mediante el análisis de las declaraciones de los docentes, si sus prácticas durante el Ciclo de Alfabetización se implementan de acuerdo con las directrices de los documentos oficiales y la educación continua de PNAIC, que guían la práctica de enseñar portugués en Brasil; Si las prácticas están más cerca del plan de estudios del curso de Pedagogía o de la orientación recibida en las capacitaciones, es decir, qué curso les ofrece el mayor apoyo y se refleja en las concepciones de la enseñanza de idiomas de los maestros de alfabetización y sus prácticas. Los resultados de la investigación muestran que la mayoría de los maestros entrevistados, incluso asistiendo a programas de capacitación del gobierno destinados a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, no tienen una base en el conocimiento del idioma que favorezca un trabajo más consistente. La mayoría de las veces, no logran poner en práctica lo que aprenden en el entrenamiento, presentando una gran dificultad relacionada con la enseñanza de idiomas, ya que enfrentan un desajuste entre la teoría y la práctica y una falta de claridad sobre el objetivo y la concepción del lenguaje adoptado por ellos. En algunas situaciones presentan un trabajo de lenguaje más centralizado en Gramática Tradicional (GT); En otros, hay una mezcla: texto / gramática, o gramática en el texto, enfatizando una práctica que da prioridad a la transferencia de contenido de una manera fragmentada y descontextualizada, haciendo la propuesta de enseñanza de idiomas, a través de la práctica real de uso, no está tan presente en las prácticas adoptadas en las escuelas, y se resume principalmente en una enseñanza de metalenguaje.

Palabras Clave: Política Lingüística; Capacitación Docente; Concepción del Lenguaje; PNAIC; Ciclo de Alfabetización.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REVISÃO CRÍTICA: PESQUISAS QUE TRATAM SOBRE TEMAS RELACIONADOS AO PNAIC	25
2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	42
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	47
2.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC NOS ÚLTIMOS ANOS DESTINADOS À ALFABETIZAÇÃO	52
2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	53
2.2.2 Pró-Letramento	55
2.2.3 Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER)	56
2.2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	57
2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS X PRATICADAS	63
2.3.1 Um pouco sobre Política e Planejamento Linguístico – PPL	64
3 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	69
3.1 UMA CONVERSA INICIAL SOBRE O PERCURSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL.....	69
3.2 CONTEXTUALIZANDO AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA	77
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	94
3.4 O ENSINO DE LÍNGUA DE ACORDO COM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS	100
3.4.1 A efetivação da prática na ótica dos PCN e de políticas linguísticas declaradas	124
3.4.1.1 Sobre o ensino de gramática	124
3.4.1.2 A escrita e a prática de ensino	131
3.4.1.3 Sobre a leitura	136
3.4.1.4 A oralidade	138
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	142

4.1	UNIVERSO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DA AMOSTRA	142
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE COLETA	143
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	144
5	COMPONENTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	146
5.1	COMPONENTES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	146
6	A PRÁTICA DE ENSINO ASSUMIDA POR PROFESSORES ALFABETIZADORES	153
6.1	OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA QUE ENSINAR A LÍNGUA NA VISÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	153
6.2	QUE CONTEÚDOS SÃO ENSINADOS?	159
6.3	PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DE PROFESSORES	169
6.3.1	Práticas de ensino de gramática	176
6.3.2	Práticas de ensino relacionadas à escrita e à oralidade	195
6.3.3	O que mudou na prática	202
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
	REFERÊNCIAS	215
	APÊNDICES	227
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA COM SUAS RESPECTIVAS RESPOSTAS	228
	ANEXOS	247
	ANEXO A – INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES: UEPB – UFCG – UFPB	248
	ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	256

INTRODUÇÃO

A política linguística e o ensino de língua têm sido um tema em evidência em discussões e pesquisas no meio acadêmico, especialmente numa tentativa de encontrar respostas para a problemática de como a língua materna deve ser ensinada. Em nosso país, é uma questão que merece maior atenção e deve ser mais bem trabalhada pelos órgãos responsáveis, sejam governamentais ou não, pois aprender a língua é aumentar as possibilidades de interação social, a capacidade de compreender, analisar e criticar o mundo.

O interesse pelo trabalho com o ensino da língua materna surgiu diante de alguns fatos; dentre eles, as minhas inquietações enquanto professora dos anos iniciais da Educação Básica e a necessidade de entender por que os alunos carregam consigo, não só durante o Ensino Fundamental I e II, mas também se estendendo pelo Ensino Médio, uma grande dificuldade relacionada à leitura e à compreensão, bem como à escrita. Outro fator foi tentar compreender como professores pedagogos que, em sua formação durante o curso de Pedagogia, não recebem a devida formação no âmbito das teorias sobre a linguagem necessária para orientar os aprendentes no início do processo de alfabetização, ministram aulas de português, ou seja, como dão conta dessa responsabilidade que é o ensino da língua materna, já que o não conhecimento das concepções de linguagem é uma situação bastante delicada, e que, segundo Luft (1985), interfere de forma negativa nos processos de ensino/aprendizagem, pois ocasiona uma falta de determinação sobre *o que, como e para que* se ensina.

Vale frisar que, a partir principalmente da década de 1980, mudanças significativas na forma de ensinar português ocorreram, direcionando uma prática mais voltada para o texto como objeto de ensino, em que o ensino através de frases isoladas deveria ser substituído por produções textuais do dia a dia, assumidas como práticas reais do uso da língua. Passaria a ser através dos textos que o aluno teria acesso à linguagem escrita e à norma da língua.

No entanto, exigências do domínio da *norma-padrão* da língua e do “conhecimento gramatical” continuam a fazer parte do Sistema de Ensino, bem como dos exames nacionais, como ENEM e SAEB. Nesse sentido, o conhecimento gramatical que está na leitura e interpretação de texto devem estar presentes e são cobradas na produção. Assim, os professores precisam trabalhar conteúdos que favoreçam a aprendizagem, o conhecimento gramatical e o domínio da norma-padrão da língua, como ortografia e acentuação correta de palavras, coesão e coerência textual, adequação linguística; conjugação correta de verbos,

domínio da concordância e da regência. Diante do sistema brasileiro de ensino, tais conteúdos são essenciais e servem de reflexão sobre o real domínio da língua.

Nesse contexto, ressaltamos que, de acordo com dados de pesquisas divulgados pelos órgãos oficiais, o ensino da língua precisa ser revisto. Exames recentes, nacionais e internacionais, evidenciam que, mesmo diante de avanços significativos, esse ensino ainda não consegue atingir o resultado esperado. Isso podemos constatar, ao observar através dos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015)¹, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2018)² e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2018)³, que a capacidade e o desempenho na Língua Portuguesa dos brasileiros estão aquém do esperado.

Dessa forma, para desenvolver o trabalho com a língua, torna-se importante a atuação de professores capacitados e formados para tal atividade. No entanto, de acordo com pesquisas, a exemplo da pesquisa de Pinto (2015), muitos professores que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental enfrentam o desafio de ensinar a língua sem ter tido formação linguística específica na academia, em decorrência de vários cursos de Pedagogia, a exemplo dos oferecidos pelas Universidades estadual e federal (UFPB, UFCG) da Paraíba, que não contemplam, em seu currículo, disciplinas direcionadas à formação linguística para professores alfabetizadores. Esses professores buscam caminhos metodológicos para o ensino da língua materna, e, muitas vezes, acabam limitando-se ao ensino exclusivo da gramática normativa, dando-nos a entender que apenas dessa forma conseguirão garantir o uso apropriado e eficaz de padrões da linguagem escrita.

Pinto (2015), em sua dissertação de mestrado, verifica que significativa parcela dos professores alfabetizadores do Município de Boa Ventura – PB apresenta carência de um aprofundamento em estudos linguísticos e encontra dificuldades em se apropriar dos conteúdos linguísticos que embasam os princípios e materiais das formações continuadas, em específico do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC⁴, por não terem um

¹ É uma rede mundial de avaliação do desempenho escolar, repetido a cada 3 anos. Em 2015, avaliou 72 países em leitura, Ciências e Matemática. Nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países. Com base nos resultados da avaliação de 2015, o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho.

² É um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, desenvolvido e gerenciado pelo INEP. Criado em 1990, realiza avaliações a cada 2 anos.

³ Avaliação criada em 2005 pelo MEC. É complementar ao SAEB e um dos componentes do IDEB. Realiza avaliações com alunos de escolas públicas urbanas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática.

⁴ O PNAIC é um conjunto de ações, programas, materiais, além de referências curriculares e pedagógicas, disponibilizadas pelo MEC como contribuição para a alfabetização e o letramento que tem por objetivo garantir

aprofundamento em estudos linguísticos na sua formação acadêmica no curso de Pedagogia, o que influencia diretamente na prática pedagógica.

Temos que considerar que o ensino da língua está diretamente ligado ao fracasso ou sucesso da Educação brasileira e que não podemos esquecer as inevitáveis consequências diante do desconhecimento e não formação linguística dos professores. Pensar em um ensino de língua materna sem ajustá-lo ao conhecimento sobre a linguagem é enveredar por um caminho sinuoso de atraso no tempo e de consequências irreparáveis.

A importância de o professor alfabetizador ter formação nas Ciências da Linguagem assume destaque ao considerarmos que esse professor que alfabetiza também é responsável por ensinar a língua, e que, a partir do momento em que assume o trabalho de alfabetizar, o desconhecimento dos princípios da Ciência da Linguagem pode ocasionar danos negativos no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o professor pedagogo, ao concluir sua formação na academia e assumir a sala de aula, necessariamente ensinará a língua. Ele não tem a opção de escolher ensiná-la ou não, pois é o próprio sistema que determina. A ele cabe desempenhar seu papel de professor polivalente⁵ e assumir essa responsabilidade de ensino da língua materna.

É importante destacar também, que o curso de Pedagogia tem reconhecido como lócus o ensino de Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, e que, diante de mudanças ocorridas no campo da Linguística, dever-se-iam suscitar transformações nesses cursos a fim de subsidiar melhor a formação linguística dos professores pedagogos para que possam tomar propriedade e se afastar de um trabalho que envolve unicamente uma concepção de língua tradicional, com foco apenas na estrutura.

Por ser também a escola a instituição social responsável pelo ensino do português padrão, ou a instituição responsável por gerar condições para que ele seja aprendido, acreditamos que, para que ocorram mudanças relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa em sala de aula, torna-se necessária uma observação mais crítica sobre a relação estabelecida diretamente no processo de ensino da língua. Nesse sentido, é de fundamental importância um trabalho situado numa perspectiva de ensino que possa garantir aos estudantes a competência na língua, o domínio da escrita, da leitura, da fala.

É função da escola promover um ensino que traga resultados e que contemplem as expectativas esperadas. Entretanto, o que percebemos é que, após 12 anos de escolarização, ao

que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados até o final do Ciclo de Alfabetização (PINTO, 2015, p. 18).

⁵ Professor de Educação Básica com formação em Pedagogia que leciona todas as disciplinas oferecidas desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

final do Ensino Médio, prestes a ingressarem no Ensino Superior, estudantes apresentam sérias dificuldades de leitura e compreensão na escrita, bem como no domínio da oralidade em situações mais formais de comunicação, demonstrando haver uma ausência na formação linguística.

Situações como essas nos levam a investigar como o ensino da Língua Portuguesa tem sido realizado por professores pedagogos alfabetizadores no início de um processo mais formal de aprendizagem da língua materna, em um espaço institucional que compreende justamente os anos monitorados pelo PNAIC. Isso porque acreditamos que, das práticas de alfabetização inicial e de ensino da Língua Portuguesa, precisa-se definir qual caminho metodológico tomar e a concepção de linguagem e de ensino de língua que norteará o processo de ensino-aprendizagem da língua.

As reflexões da especificidade que envolvem o ensino da língua e também dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita nos mostram a necessidade de compreendermos melhor como a concepção de língua, baseada no uso, consegue chegar à prática pedagógica do professor alfabetizador, o que precisa ser melhorado nesse processo de ensino e aprendizagem, pois estamos diante de um campo minado em que o MEC, enquanto sistema maior que tem poderes de gerir políticas públicas que favoreçam o aperfeiçoamento do quadro da Educação no país, oferece uma formação universitária para professores pedagogos que não contempla o que deveria contemplar na área linguística. Não são oferecidas disciplinas de Língua Portuguesa que enfoque o ensino de língua na alfabetização, porém, são exigidos desse mesmo professor resultados que não condizem com sua formação acadêmica.

Sobre esse déficit na formação linguística nos cursos de Pedagogia, Bortoni-Ricardo (2006, p. 207) ressalta que o curso de Pedagogia e o curso Normal, que se responsabilizam pela formação de alfabetizadores, não integram em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que sejam capazes de propiciar aos futuros alfabetizadores aporte para que possam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais precisamente, uma consciência fonológica.

Diante desse quadro, como resposta a essa problemática, o MEC lança mão de cursos de formação para professores na busca da garantia de direitos de aprendizagem às crianças, e também visando a sanar possíveis déficits na formação dos professores, a fim de que possam desenvolver um trabalho que favoreça desde o início do Ensino Fundamental, a garantia da aprendizagem da leitura e escrita em situações práticas na vida real, ou seja, a língua em uso.

Dentre esses cursos, destacamos o PNAIC, uma proposta oficial no sistema educacional que trouxe, através da formação, orientações importantes para a efetivação da

alfabetização e, conseqüentemente, do ensino da língua por meio de uma concepção interacional através do texto. Para isso o objetivo é favorecer uma aprendizagem por meio de competências, habilidades e conhecimentos a serem alcançados pelos estudantes ao final do Ciclo de Alfabetização. Na busca de proporcionar uma prática que contemple a consolidação das habilidades e competências traçadas, o PNAIC teve como foco alfabetizar na idade certa por meio de um trabalho organizado em torno de eixos estruturantes, a saber: leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística⁶.

Diante da problemática de falhas na formação do professor alfabetizador, que podemos observar desde a sua formação inicial a partir da deficiência do Projeto Político Pedagógico-PPP dos cursos de Pedagogia, no que se refere à formação linguística, mas que estão passando por formações com intuito de sanar essa deficiência e aprimorar sua formação, sentimos a necessidade da contemplação de pesquisas nesse campo, haja vista que a formação do PNAIC trabalha com os professores pedagogos, além de outros aspectos, a análise linguística.

Esse fato nos causa uma inquietação interna que nos leva a perguntar se realmente as orientações trabalhadas nas formações continuadas se concretizam e conseguem chegar à sala de aula. Em outras palavras, como os professores, após participarem das formações do PNAIC, trabalham a formação linguística do aluno, o que eles ensinam sobre a língua, como e para que, durante o Ciclo de Alfabetização?

Diante desse questionamento central, desmembramos outras questões secundárias:

a.1 as formações oferecidas aos professores sanam a deficiência dos cursos de Pedagogia?

a.2 os professores alfabetizadores, mesmo participando de formações, de programas do governo visando a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, realmente estão sendo formados ou apenas informados sobre o ensino da língua?

Quando reportamos à questão de “formação” ou “informação”, referimo-nos ao fato de os professores saírem das formações apenas com noções soltas, com a informação sem domínio da prática, ou seja, ele tem domínio da teoria; no entanto, na prática, não sabe como executar.

⁶ A análise linguística engloba aspectos de discursividade, textualidade, normatividade da língua, tendo em vista as relações entre as atividades de linguagem/língua e os conteúdos textuais/linguísticos que contribuem para a construção dos sentidos dos textos orais ou escritos. Na direção de aproximar o que se diz ao como se diz, os usuários da língua, em situações em que são falantes/ouvintes, leitores/produtores refletem sobre a língua e seus usos (BRASIL, 2012b, p. 53).

Com o propósito de responder a esses questionamentos, definimos como objeto principal de estudo a concepção de linguagem do professor do Ciclo de Alfabetização que faz parte do PNAIC através de seu discurso sobre a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, realizamos entrevistas com seis professoras alfabetizadoras, com vistas a investigar os saberes que se articulam sobre a língua materna ao alfabetizar.

Aos professores, foram e são oferecidas formações buscando qualificar e orientar o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, partimos da hipótese de que os professores alfabetizadores, mesmo participando de formações, de programas do governo visando a uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, estão sendo “informados”, e não “formados”. E que ainda estamos diante de professores pedagogos que não têm uma base em conhecimento linguístico que favoreça um trabalho mais consistente, que, na maioria das vezes, não conseguem colocar em prática o que aprendem nas formações. Nesse contexto, os professores pedagogos apresentam grande dificuldade relacionada ao ensino da língua, por estarem diante de um desencontro entre teoria e prática e de uma falta de clareza quanto ao objetivo e concepção de linguagem adotados por eles, que, em algumas situações, apresentam um trabalho com a língua mais centralizado na Gramática Tradicional (GT). Já em outras, ocorre uma mistura: texto/gramática, ou gramática no texto, enfatizando ainda uma prática em que se dá prioridade ao repasse de conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, o que leva a proposta de ensino da língua, através da prática real de uso, não esteja tão presente nas práticas adotadas nas escolas, resumindo-se ainda, na maioria das vezes, em um ensino da metalinguagem.

Diante das perguntas de pesquisa, traçamos como **objetivo geral**: Compreender em quais concepções de linguagem e em quais possíveis práticas de ensino professores do Ciclo de Alfabetização, participantes da formação do PNAIC, fundamentam-se para dar aula, buscando compreender como professores que são pedagogos e não têm formação específica em língua, mas que passam por formações continuadas, trabalham a formação linguística do aluno.

E, como **objetivos específicos**:

a) Discorrer sobre o ensino da Língua Portuguesa baseados nos pressupostos dos PCN e do PNAIC;

b) Observar quais saberes que se articulam sobre a Língua Portuguesa circulam entre professores alfabetizadores, identificando a imagem de língua que se importa ao alfabetizar, assim como o que se ensina sobre a língua, como e para que;

c) Averiguar:

c.1 através da análise das falas de professores se as suas práticas durante o Ciclo de Alfabetização se concretizam de acordo com as orientações dos documentos oficiais e da formação continuada do PNAIC, que orientam a prática de ensino da Língua Portuguesa no Brasil;

c.2 se as práticas se aproximam mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações, isto é, que curso lhes oferece mais subsídios e se refletem nas concepções de ensino de língua dos professores alfabetizadores e nas suas práticas;

Intencionando atingir tais objetivos, foram coletadas informações por meio de levantamento bibliográfico de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; o documento referência que apresenta os *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*; Projeto Político-Pedagógico – PPP de cursos de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Universidade Federal da Paraíba- UFPB, Campus I, e entrevistas semiestruturadas através de questionários.

A relevância de nossa pesquisa dá-se porque enfoca a prática pedagógica referente ao ensino da língua materna e por compreendermos que o processo de ensino e aprendizagem da língua precisa ser analisado, principalmente no que se refere à compreensão da concepção de linguagem adotada, haja vista que buscamos averiguar o que, como e para que se ensina a língua. Estudos dessa natureza proporcionam orientações significativas à medida que nos levam a refletir sobre a forma como o professor compreende a natureza da língua e como essa compreensão pode influenciar a maneira como ele estrutura sua prática de ensino de língua.

Sendo assim, a realização desta pesquisa contribuirá não só para a produção de conhecimento e melhoria da qualidade de ensino, mas também para que o professor possa repensar sua concepção de linguagem diante do ensino e do processo de alfabetização, bem como perceber quais concepções podem melhorar e orientar seu trabalho.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva qualitativa, pois não procura medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos que vão se definindo na medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo (GODOY, 1995).

Os dados obtidos foram analisados de acordo com a concepção de linguagem enquanto interação defendida pelos documentos oficiais-PCN (1998, 2001a, 2001b). Nos ancoramos em referenciais como Bakhtin (2000, 2002, 2009), que toma como objeto de estudo a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista; Faraco (2006, 2017), Fregonezi (1999, 2000), Geraldi (1984, 1993, 1996, 1997), Travaglia (1996, 2009), Possenti (2000, 2001), Perini (1997, 2000), Vitral (2002, 2017), Zanini (1999), que se posicionam sobre o ensino da língua. Também nos fundamentamos em Soares (1996, 1998, 2003, 2013, 2015); Kleiman (1993), que apresentam discussões voltadas para questões da alfabetização na perspectiva do letramento. Amparamo-nos também em estudos de pesquisadores sobre o PNAIC apresentados em nossa revisão crítica e no texto referência *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012b).

Nosso trabalho está organizado em uma introdução, seis capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo é dedicado ao levantamento e apresentação de uma bibliografia crítica sobre o que já foi produzido com relação ao PNAIC em seus anos de existência (2013 a 2018).

No segundo capítulo, de caráter teórico, situamos nossas discussões no âmbito das políticas públicas, abordando a formação inicial, a formação continuada e o objetivo e importância de ambas enquanto política linguística declarada. Ressaltamos alguns programas de formação continuada do MEC nos últimos anos destinados à alfabetização, particularmente, discutimos sobre PNAIC.

No terceiro capítulo, também de caráter teórico, contextualizamos o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Abordamos as concepções de linguagem e o processo da virada linguística, bem como o ensino da língua de acordo com a LDB e os PCN. Ainda nesse capítulo, explicitamos o processo de alfabetização e letramento e sua relação com o ensino da língua.

O quarto capítulo é dedicado a metodologia da pesquisa, momento em que descrevemos: o universo e sujeitos da pesquisa; instrumentos e processo de coleta de dados, e os procedimentos de análise.

No quinto capítulo, de caráter analítico, tratamos sobre os componentes da formação dos professores alfabetizadores a partir da matriz curricular de cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior do estado da Paraíba referente à formação linguística

oferecida aos graduandos. Com isso, buscamos averiguar se as práticas se aproximam mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações.

No sexto capítulo, também de caráter analítico, investigamos na fala das professoras pesquisadas, a partir dos dados obtidos através dos questionários, o conceito da linguagem e o discurso sobre a prática de ensino assumida pelas alfabetizadoras. Buscamos averiguar se as práticas durante o Ciclo de Alfabetização se concretizam de acordo com as orientações dos documentos oficiais e da formação continuada do PNAIC.

Por fim, apresentamos a conclusão do nosso trabalho.

1 REVISÃO CRÍTICA: PESQUISAS QUE TRATAM DE TEMAS RELACIONADOS AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA- PNAIC

Sabemos que nenhuma pesquisa se inicia nem termina nela mesma. A partir dessa premissa, compreendemos ser necessário fazermos uma busca sobre o que já foi produzido com relação ao PNAIC em seus anos de existência (2013 a 2018), a fim de buscarmos contribuições que possam enriquecer nosso estudo. Para tanto, fizemos o levantamento de uma bibliografia crítica sobre o tema pesquisado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Na bibliografia pesquisada, encontramos trabalhos que investigam o ensino da leitura e escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, a concepção de oralidade presente no programa e o desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo da alfabetização, como também a construção de práticas de alfabetização. Pesquisas sobre o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC, suas concepções e práticas; implicações na formação e na prática dos professores alfabetizadores que participaram do Programa de Formação do PNAIC. Encontramos também pesquisas voltadas para a língua escrita e a interface com a consciência fonológica; concepções e práticas avaliativas na produção textual escrita de alunos do Ciclo de Alfabetização; ausência de formação linguística dos professores pedagogos. Outros trabalhos têm a concepção de alfabetização e de letramento como objetivo de pesquisa.

Loose (2016), em sua pesquisa de mestrado, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, abordou sobre as concepções de leitura orientadas/sustentadas pela proposta de trabalho de leitura do PNAIC, tendo como *corpus* de análise os cadernos de alfabetização em Linguagem encaminhados pelo MEC.

Ao analisar os dados, a autora constatou que a proposta de leitura, orientada pelo programa, está ancorada numa concepção de linguagem que privilegia práticas de leitura centradas na interação do leitor com o objeto (texto). A autora afirma que foi possível entender as concepções de leitura firmadas pelo Pacto e que essas concepções levam em conta a significação social da leitura para o Ciclo de Alfabetização. Foi verificada a predominância de um trabalho de leitura de base interacionista, possibilitando que a escola se torne veiculadora de práticas de leitura para a formação do aluno leitor. Também foi pontuado que se faz necessária uma mudança com relação à concepção de linguagem, de sujeito e de

interação que está subjacente ao trabalho educativo do professor para que possa desenvolver práticas de leitura que auxiliem o ensino e aprendizagem do aluno.

Ainda voltado para a questão da leitura, Diniz (2015), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscou compreender a influência ou não do PNAIC no desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que concluem o Ciclo de Alfabetização. Durante a pesquisa, foram entrevistados professores que fazem parte do PNAIC e também observadas aulas de leitura e escrita em turmas do 1º ao 3º ano, nas quais se verificou uma prática que oscila entre o ensino fragmentado, baseado em exercícios repetitivos a partir de sílabas que não produzem significados, no trabalho com textos, que se resume a responder a questões do próprio texto ou a colher a opinião dos alunos, e uma prática pedagógica que toma a prática de leitura e escrita como processo de interação, que busca envolver o pensar, o falar, o escrever em situações discursivas, nas quais o professor como mediador do processo assume o papel de intérprete das produções realizadas.

A autora conclui que o PNAIC influencia consideravelmente o processo de desenvolvimento da leitura e escrita e que as práticas de leitura e escrita no ciclo alfabetizador vêm, gradativamente, apresentando-se com maior dinâmica do percurso histórico e social na criança em fase inicial de escolarização. Também foi verificado que a formação do PNAIC tem sido fundamental para o sucesso na alfabetização dos alunos, pois tem se constituído um suporte mediante o qual os professores são orientados e capacitados para o desenvolvimento de práticas utilizando diferentes recursos de leitura e escrita que favorecem a ampliação de prática de letramento e a aprendizagem em outras áreas de conhecimento.

Silva, N. (2017), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), através de sua pesquisa de mestrado, investigou em qual nível de alfabetismo e de leitura se encontram os alunos que saíram do Ciclo de Alfabetização, ou seja, que concluíram o 3º ano em uma escola no município de João Pessoa- PB. Com isso, ela também verifica se a metodologia proposta pelo PNAIC é satisfatória. A autora constatou que, no cenário pesquisado, ao chegarem ao 4º ano, alguns alunos ainda apresentam sérias dificuldades com relação à leitura. A maioria deles apresenta uma leitura não convencional, pois, ao terminarem de ler, não conseguem uma interpretação adequada do que leram e do que está explícito no texto, o que causa desapontamento, tendo em vista que, de acordo com a formação proposta pelo PNAIC, o esperado é que, nos três primeiros anos (1º, 2º, 3º), os alunos tenham consolidado o processo da leitura e possam assumir práticas de letramento. O foco da pesquisa foi diagnosticar as dificuldades com relação à leitura e desenvolver atividades com vistas a sanar tais dificuldades, que não foram consolidadas ao final do ciclo.

Através da estruturação teórica do trabalho, percebemos maior destaque e relevância dada ao trabalho com a leitura, mas também foi destacada pela autora a importância de o alfabetizador desenvolver no aluno as habilidades linguísticas, trabalhar o aspecto gramatical e ter um olhar diferenciado para essas habilidades que não foram consolidadas pelos alunos.

Sobre o ensino de leitura, Miranda (2016), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), investigou as práticas de ensino da Língua Portuguesa em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública municipal de Pesqueira, cidade situada na região Agreste do estado de Pernambuco, buscando compreender por que os estudantes que se encontram no final do Ciclo de Alfabetização, estágio em que as competências básicas de leitura e escrita já deveriam estar consolidadas, não conseguem o desenvolvimento autônomo adequado das habilidades de leitura e escrita.

Miranda (2016) constatou que os professores do Ciclo de Alfabetização tinham como objetivo desenvolver um trabalho que possibilitasse aos alunos o desenvolvimento de habilidades para a consolidação da alfabetização, e que essas habilidades eram parcialmente contempladas, em decorrência do investimento na alfabetização inicial e/ou em outras habilidades, haja vista que tanto os conteúdos ensinados quanto as estratégias de ensino que os informantes da pesquisa assumiram utilizar estavam em maior número voltados ao desenvolvimento de habilidades referentes à alfabetização inicial.

O autor destaca que, mesmo declarando prioridade ao ensino da leitura, na prática, os professores se detinham ao aprofundamento de competências referentes ao eixo análise linguística, relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética- SEA, por considerarem o nível de conhecimento com o qual os alunos chegam às séries que lecionam aquém do esperado, o que os faz direcionar o ensino para competências próprias da alfabetização inicial.

Com relação ao trabalho envolvendo a produção textual, Miranda (2016) constatou que foi pouco explorado, em consequência da falta de autonomia dos alunos no tocante ao domínio da escrita e para produzir os textos escritos.

De forma resumida, o autor afirma que o trabalho, em prol do desenvolvimento das habilidades que permitiriam os alunos consolidar a alfabetização foi alcançado apenas em parte, pois os alunos não foram alfabetizados logo no primeiro ano do ciclo. E assim, a considerável heterogeneidade do nível de conhecimentos faz com que os professores mudem o foco do ensino e o objetivo definido para cada série. Fica visível a falta de entendimento sobre o que ensinar em cada ano do ciclo.

O autor destaca a necessidade de aprofundamento de pesquisas nos primeiros anos do Ensino Fundamental por considerar ser importante compreender melhor como acontece o ensino da Língua Portuguesa nessa etapa da escolarização.

Santos, C. (2018), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisou sobre a concepção do processo de reescrita do aluno a partir das práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. O autor também buscou analisar as ações mediadoras realizadas pela professora – que teve sua prática analisada – no decurso das atividades que envolvem o processo de reescrita de textos.

A partir das informações levantadas na pesquisa, foi verificada uma prática de sala de aula fundamentada numa perspectiva interativa, possibilitando situações significativas de aprendizagem, porém, uma concepção de reescrita ainda em construção. Os resultados indicaram, dentre outros aspectos, o uso de textos de vários gêneros como o primeiro passo para o trabalho com a escrita. A prática de ensino exposta pela docente pesquisada resulta na construção de situações comunicativas, que possibilitou aos alunos construírem uma escrita com objetivos definidos. Os momentos de aprendizagem propostos durante o processo de escrita também proporcionaram aos alunos o entendimento de que quem escreve o faz com a finalidade de firmar interação com outra pessoa, colocando em destaque a intenção comunicativa dos textos.

Desse modo, constatou-se uma prática significativa de uso da linguagem através de uma perspectiva “processual e interativa”, em parceria com a assertiva de que é necessário desenvolver práticas consideráveis de aprendizagem da escrita. Santos, C. (2018) observou que, mesmo havendo a priorização de aspectos relacionados à textualização, caracterizando a reescrita como uma atividade de correção, a mediação oral, direcionada para a turma de maneira coletiva possibilitou aos alunos constituir-se como participante ativo no processo de produção escrita, por favorecer o estabelecimento da interlocução no desenvolvimento da atividade.

A prática de produção escrita e reescrita de texto analisada por Santos, C. (2018) vai ao encontro das orientações postuladas pelos PCN (BRASIL, 2001b) e nas formações do PNAIC, ao pregar que somente poderá ser realizada considerando funções e o funcionamento da escrita, e também as condições de produção: para que, para quem, onde e como se escreve. Nesse sentido, foi verificado que essa série de fatores foi colocada em evidência para o planejamento da escrita, bem como a aproximação das condições de produção às circunstâncias reais de produção.

Especificamente sobre o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, Moraes (2015) desenvolveu sua tese de doutorado pela UFPE com o objetivo de compreender a construção das práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto⁷ e PNAIC, dois programas distintos com relação à metodologia e à concepção de linguagem. O Programa Alfa e Beto apresenta uma concepção de linguagem enquanto código de transcrição da fala, ou seja, um código de transcrição de fonemas em grafemas. Já o PNAIC fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista da língua vista como uma construção social, tendo a compreensão e produção de textos como indissociáveis de fatores linguísticos sociais e culturais.

A intenção de autora, além de compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor, foi também pesquisar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos relativos à leitura e à escrita em cada ano de vivência desses dois projetos distintos. Para isso, Moraes (2015) analisou as propostas de ensino de cada programa, as práticas do professor e as crianças no início e no final de cada ano.

Foi constatada pela pesquisadora a existência de conflitos vividos pelo professor pesquisado no que se refere à rotina e aos materiais oferecidos pelos programas Alfa e Beto e PNAIC. Muitas vezes, o professor fugia e modificava a rotina oferecida pelo Alfa e Beto quando recusava os textos oferecidos e selecionava outros, que, para ele, garantiam o letramento. Já no ano seguinte, ao participar da formação do PNAIC, o professor pesquisado, apesar de estar vivenciando a formação continuada fundamentada na perspectiva do alfabetizar letrando, ainda apresentava grande dificuldade no desenvolvimento de atividades condizentes com o que o PNAIC estabelecia, voltando com frequência ao desenvolvimento de atividades que priorizavam as concepções que norteiam o Programa Alfa e Beto, limitando-se à repetição e memorização de letras, sílabas e palavras.

De acordo com Moraes (2015), embora os dois programas desposassem de concepções e metodologias diferentes, o professor pesquisado, com uma ausência de experiência em alfabetizar, valia-se de atividades que considerava produtivas, buscando uma adequação pragmática entre o que os programas determinavam e o que ele sabia e tinha condições de fazer na rotina de sala de aula. O seu fazer pedagógico se baseava na sua prática como aluno.

⁷ “O “Alfa e Beto” é um programa estruturado de alfabetização, que não permite ao professor a organização de sua rotina de trabalho. Os autores do programa afirmam que o ensino estruturado é o instrumento mais eficaz para promover a aprendizagem dos alunos. Este programa tem como base o método fônico, que consiste em atividades fônicas e atividades metafônicas. [...] o programa organiza o ensino e a aprendizagem da leitura a partir da metalinguagem, da consciência fonológica e da familiaridade com os livros, denominado no manual de orientação como o aprender a ler, cujos pré-requisitos são a consciência fonêmica e o princípio alfabético e como requisitos a decodificação e fluência e, posteriormente, o ler para aprender, a compreensão no nível da palavra, da frase e do texto, a ser adquirida ao longo da educação básica” (MORAES, 2015, p. 95).

Sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, durante os dois anos pesquisados no decorrer das situações de ensino, a pesquisadora constatou que houve um empenho em alfabetizar as crianças, mesmo que assumindo concepções diferentes de alfabetizar e apesar de que nem sempre essas concepções estavam claras para o professor. Também foi verificado que, ao desenvolver as aulas baseadas no Programa Alfa e Beto, o conceito de leitura e escrita relacionava-se à codificação e decodificação e, seguindo o PNAIC, a alfabetização foi regida por dois conceitos: o de apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA e o de letramento, dois conceitos inseparáveis, relativos à alfabetização no sentido restrito e aos usos sociais da leitura ou alfabetizar-letrando, com orientações que dão privilégio aos eixos da língua através de textos que possam proporcionar o prazer e o gosto de ler, objetivando a autonomia das crianças.

Os resultados do primeiro ano (2012) pesquisado indicavam avanços com as crianças que já estavam fonetizando. De acordo com dados expostos por Moraes (2015, p. 247), 68% das crianças iniciaram o ano letivo em níveis elevados (silábico-alfabético e alfabético) e 26% em níveis iniciais. E assim, o avanço foi verificado nos alunos que estavam fonetizando.

Com relação aos avanços ocasionados em decorrência de estratégias de ensino baseadas nas discussões e leituras da formação continuada do PNAIC, observou-se que as crianças que estavam na fase pré-silábica caminharam para fases mais elevadas; o índice de 40% de crianças que estavam no início da fonetização baixou para 10%; as que estavam na fase silábica continuaram em 20%; o índice das crianças que iniciaram na fase alfabética aumentou para 60%. Sendo assim, as crianças que começaram nos níveis pré-silábico e silábico com início de fonetização, que correspondia a 65%, mudaram no final do ano para níveis mais avançados (silábico alfabético e alfabético), aumentando para um percentual de 70% da turma.

Esse avanço ocorrido no segundo ano analisado foi atribuído por Moraes (2015) às estratégias de ensino empregadas pelo professor, tomando como base as discussões e leituras da formação continuada do PNAIC. Diante do quadro de avanços, não foram desconsideradas as limitações das concepções e materiais do Programa Alfa e Beto do ano anterior, como também foi levado em conta que os resultados do segundo ano podem advir da junção dos dois programas, das atividades que deram certo no ano anterior sob orientação do Alfa e Beto com as contribuições da formação continuada do PNAIC.

Também tem sido foco de várias pesquisas a concepção de oralidade presente no PNAIC, já que o programa tem como um dos eixos centrais a oralidade das crianças no Ciclo de Alfabetização, ou seja, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade

argumentativa, narrativa, escuta e análise crítica. Especificamente sobre essa questão, autores como Souza, J. (2015) e Veras (2015), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) discutem.

Souza, J. (2015) buscou analisar a concepção de oralidade presente no PNAIC e o processo de formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores desenvolvido em Pernambuco. Em um primeiro momento, objetivou identificar a concepção de oralidade presente nos cadernos de estudo que fazem parte dos materiais de formação do PNAIC. Para isso, categorizou os 36 cadernos que compõem os materiais didáticos utilizados como recursos para os estudos desenvolvidos nas formações.

Foi constatado que os cadernos apresentam uma abordagem teórica sobre o eixo oral e seu ensino em diversas unidades, tendo como base a concepção de que a fala e a escrita estão entrelaçadas, que o seu ensino deve ter como base o gênero oral através de uma prática pedagógica centrada no uso planejado da fala em situações públicas. Também foi verificado que os cadernos apresentaram um quadro de direitos de aprendizagem do eixo oral com objetivos bem definidos, que abordam as dimensões de ensino, o que é considerado de grande importância, visto que uma grande quantidade de professores não têm conhecimento do que deve ser ensinado com relação a oralidade e, por isso, deixam de estruturar atividades mais planejadas de ensino da modalidade falada da língua.

Sobre a “oralização do texto escrito”, Souza, J. (2015) observou um tratamento que pode ser considerado como sendo minguido. No decorrer da análise, foram averiguadas 28 sugestões de atividades de oralização de textos; destas, apenas 10 apresentaram objetivos relacionados à oralidade, e 18 estavam direcionadas à leitura e apropriação do SEA. De uma forma mais geral, foi verificado que os cadernos reforçam a importância do eixo nas práticas de ensino da Língua Portuguesa e apresentaram considerações e aporte teórico bastante rico, com conceitos claros sobre as características de ensino do eixo oral, com orientações de ensino a partir dos recursos didáticos, a exemplo das obras complementares e instrumentos de avaliação para o eixo. A autora não menciona a orientação do desenvolvimento de estratégias de memorização com relação à oralização dos textos escritos.

Com relação ao processo de formação dos orientadores de estudos e professores, Souza, J. (2015) constatou que os encontros de formação não foram desenvolvidos de acordo com a mesma abordagem realizada pelos cadernos. Além disso, os encontros da formadora tiveram maior aproximação com as orientações presentes nos cadernos do que os da orientadora, impulsionando um pouco mais de reflexão sobre o ensino da oralidade. Contudo, observaram-se diferentes lacunas, particularmente na etapa final, que é o encontro com os

professores alfabetizadores. As discussões, quando aconteceram, foram resumidas e muito pontuais. Apesar de conduzirem vários momentos reflexivos sobre as características gerais de ensino da língua e da importância do ensino da oralidade de forma sistemática, ainda é bastante considerável a ideia de que a categoria falada não precisa de muito espaço no ensino da língua, e que os programas de formação continuada, bem como os professores, ainda reservam um espaço resumido para tais reflexões.

A fim de investigar como se processa o desenvolvimento da linguagem oral em crianças no Ciclo de Alfabetização, Veras (2015), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), avaliou, durante sua pesquisa de mestrado, o desenvolvimento da linguagem oral em 90 alunos do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I) de uma escola pública na Região Metropolitana do Recife. De acordo com os resultados, os alunos do ciclo, no contexto do público estudado, apresentaram um vocabulário não compatível com o esperado pela literatura, o que reforça as constatações feitas por Souza, A. (2015) de que se torna necessário um trabalho mais consciente e fundamentado de forma a estimular o desenvolvimento das habilidades orais.

Veras (2015) deixa claro que a formação continuada dos professores alfabetizadores, principalmente o PNAIC, poderá promover o desenvolvimento da linguagem oral com significativo impacto no processo de alfabetização, além de contribuir para o reconhecimento de dificuldades na linguagem dos alunos. Ademais, a prática do professor alfabetizador precisa ser repensada para intervir junto às crianças, tomando como base teorias que impulsionem o uso e desenvolvimento da oralidade.

Rodrigues (2015) e Silva, M. (2015), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em suas pesquisas, direcionaram o olhar para as práticas dos formadores e orientadores de estudos do PNAIC. Rodrigues (2015) investigou especificamente como ocorre a dinâmica da formação continuada. De acordo com os resultados da pesquisa, verificou que os agentes de formação detinham uma boa compreensão sobre formação em rede, além de uma consolidada bagagem teórico-pedagógica. Porém, em relação às práticas, foi identificada a necessidade de maior espaço de tempo no decorrer dos momentos do orientador de estudos com os professores cursistas, para o planejamento dos professores junto às turmas de alfabetização.

Um dos princípios do PNAIC diz respeito a considerar os saberes que o professor já possui e a dar a oportunidade de socialização desses saberes. Esse ponto foi verificado por Rodrigues (2015), ao constatar que o espaço de verbalização dos profissionais envolvidos durante os encontros de formação era mais ocupado pelos formandos do que pelos

formadores, sendo esse um ponto bastante positivo, pois se tinha uma grande abertura para o posicionamento dos professores, para exposição de dúvidas, de práticas de sala de aula e de posicionamentos relacionados tanto à formação quanto ao dia a dia na sala de aula. Também foi foco nas formações um dos princípios fundamentais do Pacto: a valorização da constituição da identidade profissional, reforçando a relevância e a responsabilidade dessa profissão no contexto social corrente.

Para a autora, os momentos concretos de sala de aula se constituem como pontos fundamentais para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e os momentos de formação, no que se refere ao PNAIC, são essenciais para isso.

Silva, M. (2015) destaca a importância da prática do orientador de estudos no processo de formação continuada e verificou que a formação do PNAIC contempla elementos essenciais para promoção da reflexão sobre a prática para o exercício e desenvolvimento da autonomia do professor. Quanto ao papel do orientador de estudos, a autora destaca que este assume a função de auxiliar o professor alfabetizador na sua prática pedagógica, de maneira que ele possa colocar em prática o que aprende durante as formações. Os orientadores de estudos observados dão prioridade a estratégias formativas relacionadas aos aspectos teóricos da formação, a exemplo do estudo de textos contidos nos cadernos de formação e do retorno às tarefas de casa. Isto porque, a cada formação, aos cursistas são atribuídas tarefas de casa referentes ao que devem fazer em suas salas de aula.

Gomes, R., da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolveu um estudo que busca identificar a contribuição do PNAIC na recuperação da especificidade da alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica em que o sistema grafofônico (relações fonema/grafema) constitui objeto de ensino direto e explícito.

A pesquisadora procurou conhecer quais saberes relacionados ao Sistema de Escrita Alfabética, em específico os relacionados ao sistema grafofônico, estão consolidados para a prática de professores alfabetizadores e, além disso, buscou investigar quais métodos de alfabetização são utilizados pelos alfabetizadores durante o processo de ensino do sistema convencional da escrita e se esses métodos fazem relação aos conhecimentos apresentados pelos cadernos disponibilizados pelo PNAIC e que servem de apoio à prática. Para a geração de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com professores alfabetizadores da rede municipal de João Pessoa e a análise dos cadernos de formação em Língua Portuguesa, anos 1, 2 e 3, oferecidos pelo PNAIC.

Os dados indicaram que as alfabetizadoras pesquisadas, em sua maioria, declararam que, antes do PNAIC, não conheciam os termos linguísticos “habilidades de consciência fonológica, reflexão fonológica, consciência fonêmica”, e que não existe a predominância de um método na prática dos professores pesquisados. Foi percebido, ainda, que a relação entre a prática dos professores e os conhecimentos do sistema grafofônico, presentes nos cadernos de formação do PNAIC analisado, é de contradição. Ademais, não há acompanhamento dos alunos no sentido de verificar sua aprendizagem, tampouco a continuidade do projeto de alfabetização proposto pelo PNAIC.

Sobre os cadernos de apoio, Gomes, R. (2016) observou que apresentam vasto conteúdo para o processo de resgate da especificidade da alfabetização, vista como método de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, em suas relações com o sistema grafofônico.

Está visível nos cadernos o objetivo de guiar o professor à compreensão das relações entre consciência fonológica e alfabetização, no entanto, para que aconteça a efetivação do processo de ressignificação da alfabetização, torna-se necessário que o material didático, oferecido pelo PNAIC, venha a ser objeto de ensino, o que não está acontecendo, pois, de acordo com Gomes, R. (2016), não há atendimento por parte dos professores aos princípios de continuidade do conteúdo, sistematização e acompanhamento. Gomes, R. (2016, p. 85) ainda conclui que o PNAIC “[...] pode, sim, ressignificar a alfabetização, mas não o faz sozinho; não é suficiente sem a contrapartida dos sujeitos, que direta ou indiretamente vinculam-se ao processo de alfabetização”. A imagem transmitida é a de que os professores pesquisados estão paralisados pela falta de vontade de seguir as diretrizes.

Pesquisas como esta reforçam a importância da prática e o entendimento de que ideias no papel não surtem efeito. Efetividade e mudança na prática são fundamentais.

Sobre mudanças na prática docente, Barbosa, J. K. (2017), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), pesquisou, junto a professoras alfabetizadoras que fazem parte do PNAIC, as mudanças que ocorreram em suas práticas após participarem da formação. O autor pesquisou oito professoras do município do Vale do Rebeira-SP e constatou, diante do universo pesquisado, mudanças importantes relacionadas à prática.

A partir dos dados fornecidos, foi possível ao pesquisador verificar avanços nas concepções, saberes e práticas de alfabetização, indicando uma melhoria profissional. Foi observado que as professoras deixaram de realizar atividades baseadas em uma concepção tradicional de ensino (concepção oposta ao que propõe o PNAIC), a exemplo de atividades como “arme e efetue, e produção de textos com uso de figuras”, e direcionaram sua prática a

partir de atividades mais lúdicas e mais significativas para o aprendizado dos alunos. As aulas passaram a ser mais bem planejadas, mais dinâmicas e sequenciadas, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos.

Barbosa, J. K. (2017) concluiu que o PNAIC, enquanto curso de formação, extremamente estruturado e orientado, oportuniza mudanças na prática dos alfabetizadores e nas ações de ensino e aprendizagem nas escolas e também propicia contribuições e impactos na qualidade da formação docente, além de poder contribuir para o “[...] enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola não aprende” (BARBOSA, J. K., 2017, p. 192).

Nessa mesma linha de investigação, Cunha (2018), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscou analisar as implicações do programa PNAIC para a organização do trabalho escolar, tendo como referência a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento para o Ciclo de Alfabetização. O *corpus* da pesquisa foi coletado através de entrevista semiestruturada, observação participante e análise documental. Foi realizada em turmas do Ciclo de Alfabetização de uma escola urbana do município de Parintins-AM.

A pesquisa revela que a metodologia proposta pelo PNAIC, efetivada durante as formações continuadas, refletiu diretamente nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, visto que as orientações, os recursos e mudanças foram incorporados na rotina das professoras com as turmas de alfabetização.

Através das entrevistas e também de observações, foi possível verificar a mudança na prática das professoras, as quais reconhecem que a concepção de alfabetização em vigor diverge daquela em que elas foram alfabetizadas e que está direcionada para perspectiva do letramento, mediante o qual a criança assume o papel principal no processo de ensino e aprendizagem e é vista como um indivíduo social, participativo, incluído em um processo de ensino em que a aprendizagem é o foco, e não mais o professor.

Outro ponto constatado por Cunha (2018) relaciona-se ao fato de que as implicações do PNAIC ainda não provocaram mudanças efetivas com relação à organização do processo pedagógico da escola e das Secretarias de Educação. Segundo o autor, torna-se necessária uma maior reflexão sobre a proposta do programa como a dominante política pública para o Ciclo de Alfabetização.

Cunha (2018, p. 110) identificou a necessidade de harmonia de ações entre as IES (instituições formadoras), Secretaria de Educação (unidade gestora), gestão escolar e professores alfabetizadores. “É preciso criar mecanismos de efetivação do programa PNAIC na estrutura gerencial das Secretarias de Educação, pois, para garantir a plena alfabetização de

todas as crianças na idade certa, se faz necessário o esforço de todos os envolvidos”. A responsabilidade não deve ser colocada apenas para os professores, que sozinhos não são capazes de caminhar. Existe a necessidade de maior acompanhamento por parte do programa, seja de um diretor pedagógico ou até mesmo da própria Secretaria de Educação.

Cichocki (2018), em sua pesquisa de mestrado pela Universidade Tuiuti do Paraná, também verificou mudanças significativas relacionadas à prática de alfabetização dos professores do ciclo e que participaram da formação do PNAIC. A pesquisadora destaca a mudança de pensamento e de práticas de ensino, o que remete, segundo ela, “[...] à ideia de agir, fazer, mudar, buscar, ou seja, ações realizadas que seriam responsáveis pelos avanços e mudanças” (CICHOCKI, 2018, p. 114).

A autora percebeu, ainda, durante a realização da pesquisa, que existe, por parte dos professores, uma intenção de ir além do que já se faz e se pensa, para realmente promover mudanças no processo de alfabetização, na realidade de cada turma, em cada escola, e até mesmo no Sistema Educacional. De acordo com as professoras pesquisadas, criar estratégias diferentes é avançar o ensino, e isso é inovar.

Outra mudança verificada durante a pesquisa se relaciona à introdução e desenvolvimento de sequências didáticas, uma prática proposta pelo PNAIC que as professoras utilizam em seus planejamentos e na realidade da sala de aula. As sequências didáticas, como recurso de estratégia de ensino, acarretaram mudanças no planejamento das professoras entrevistadas. De acordo com as professoras, as sequências didáticas proporcionaram desenvolver uma visão do quê, para que e por que ensinar, tornando mais claro o objetivo do processo de ensino, bem como um planejar coerente e interligado a uma melhor contextualização dos conteúdos.

Com o foco no planejamento e na sua repercussão na prática efetivamente, Eleutério (2016), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pesquisou as marcas da formação desenvolvidas pelo PNAIC na prática de planejamento dos professores alfabetizadores. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual e teve como sujeitos pesquisados tanto os professores quanto a coordenação e orientadoras de estudo. Também foram feitas observações dos momentos de planejamento, de atividades realizadas em sala de aula e entrevista semiestruturada.

Após a análise dos dados, Eleutério (2016), assim como Cichocki (2018) e Cunha (2018), também identificou indícios de repercussão da formação desenvolvida pelo PNAIC na prática das professoras no que se refere à organização e planejamento do trabalho pedagógico, além de verificar mudanças nas ações e a introdução de rotinas, um aspecto bastante

valorizado pelo PNAIC e que deve se tornar efetivo tanto no planejamento quanto na prática em sala de aula. Foi observada uma maior estruturação com relação aos planejamentos, sempre baseados nos objetivos de aprendizagem propostos para o aluno. Os planejamentos não seguiam mais uma linha aleatória, e sim uma estruturação baseada no que postula o PNAIC.

De acordo com as formações do PNAIC, a rotina é indispensável para a organização do trabalho pedagógico e para a aprendizagem dos alunos por possibilitar o desenvolvimento da autonomia e da participação, pois, a partir do momento em que se toma conhecimento do que será trabalhado diariamente e da sequência das atividades, haverá um maior envolvimento nas atividades propostas. Esse aspecto foi um dos mais observados e considerados na elaboração do planejamento por parte dos professores.

Soares, M. Z. (2014), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisou as concepções e as práticas avaliativas do professor frente aos desvios dos alunos do Ciclo de Alfabetização no que se refere à produção escrita. Além disso, buscou identificar as práticas avaliativas do professor e quais eram validadas pelo PNAIC.

O resultado das análises indicou avanços do discurso da professora pesquisada. Observaram-se o conhecimento e a valorização de uma concepção de alfabetizar letrando, do trabalho com a psicogênese da escrita, da avaliação numa perspectiva formativa. Entretanto, com relação à prática, esse discurso se efetiva acanhadamente, apresentando muitos desafios na transposição didática quando a perspectiva é o desenvolvimento de um trabalho baseado numa concepção de ensino reflexivo, assim como prega a formação do PNAIC e como também diz desenvolver a professora pesquisada.

Soares, M. Z. (2014) destaca que, diante das várias propostas que trazem a perspectiva de ensino reflexivo, tais como os PCN e o PNAIC, ainda se observa grande dificuldade, por parte dos professores, em colocar em prática tais orientações. Na visão da autora, a transferência da teoria para a prática requer uma cadeia de conhecimentos que, pelo que foi observado durante a pesquisa, talvez não esteja sendo focalizado nem na formação inicial do professor, nas graduações, nem nas formações continuadas, a exemplo do PNAIC, muito menos na formação dentro da própria escola, “[...] pois podemos evidenciar a transição de uma perspectiva à outra e a necessidade de uma formação mais consistente que assegure ao professor maior segurança e clareza na sua prática pedagógica” (SOARES, M. Z., 2014, p. 89). Seria o momento de pensarmos mais detidamente sobre essa questão: Os professores estão sendo formados ou apenas informados?

Pesquisas como a de Soares, M. Z. (2014) instigam uma maior investigação, uma vez que a autora constatou a dificuldade dos professores de colocar em prática as orientações recebidas durante as formações. Esses dados impactarão diretamente em nossa pesquisa, pois, em conversa informal com algumas professoras pesquisadas, foi afirmado por uma delas que, na verdade, ela não sabia colocar em prática o que vivenciava nas formações. Apontar orientações para realizar um trabalho seria muito fácil; porém, transformar em prática é que seria o “X” da questão.

Ainda sobre o tema, em sua tese de doutorado, Costa, K. (2017), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pesquisou sobre os conceitos de alfabetização e de letramento que marcam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. A pesquisa se originou a partir da tese de que, apesar de a perspectiva do letramento assumida na formação defender a inseparabilidade entre alfabetização e letramento, “[...] o programa aponta, por meio de suas propostas, para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito” (COSTA, K., 2017, p. 8).

Para desenvolver sua pesquisa Costa, K. (2017) analisou os cadernos de formação do PNAIC da área de Linguagem. Após a análise, a pesquisadora verificou que sua tese se confirmou: os dados apontaram para a dissociação entre alfabetização e letramento e para a ênfase da alfabetização como aquisição do código escrito.

A autora verificou que o termo *alfabetização* foi o mais referido, estando relacionado sobretudo às atividades referentes ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética - SEA, ao construtivismo e níveis de escrita, ao planejamento, aos métodos de ensino, à avaliação. Já o termo *letramento* se articulou às atividades educativas como leitura, gêneros textuais e uso social da leitura.

Para Costa, K. (2017), a concepção de alfabetização e letramento por trás dos enunciados expressos nos cadernos do PNAIC revela que o processo de alfabetização está profundamente associado ao ensino de letras e palavras e é entendido como um processo mecânico que antecede práticas de letramento.

Diante dos cadernos examinados, a autora verificou que o destaque dado à alfabetização enfraquece o discurso de indissociabilidade entre alfabetização e letramento, transformando o letramento em elemento secundário do processo de ensino.

Sobre a concepção de linguagem e de sujeito que embasa a ação de formação no contexto do PNAIC, Costa, K. (2017) compreendeu que a língua é vista como processo biológico, cuja aprendizagem se dá através dos aspectos cognitivos de adaptação, assimilação e acomodação dos conhecimentos. Com relação às práticas sociais, estas são citadas nos

cadernos para “referendar” o processo de letramento, destacando o ensino dos gêneros textuais e suas tipologias. Assim, não se verifica prioridade aos processos discursivos da língua e o texto não é efetivado como um enunciado concreto, mas utilizado como pretexto para o ensino do SEA, sinalizando que os aspectos históricos, discursivos e críticos da alfabetização não são contemplados nas práticas de alfabetização indicadas nos cadernos de formação do PNAIC.

Costa, K. (2017, p. 174) afirma ter notado que “a formação do PNAIC apresenta uma visão pragmática, depositando apenas na ação de formação e no professor a melhoria do ensino e das práticas docentes”. Dessa forma, passam despercebidos vários outros fatores responsáveis pela melhoria do ensino, entre eles, a gestão, a avaliação, a estrutura da escola e a questão salarial, considerada, por muitos, chave mestra nesse processo de valorização da Educação.

Como o objetivo de compreender o motivo da baixa participação dos professores alfabetizadores nas ações do PNAIC no município de Recife-PE, Santos, R. (2016), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), realizou uma análise da estrutura do programa nos anos de 2013 e 2014, buscando identificar os fatores que contribuíram, ou não, para o propício funcionamento do programa nos anos demarcados. Como metodologia, a pesquisadora usou a qualitativa com ênfase no estudo de caso, tendo como público-alvo professores alfabetizadores e os orientadores de estudo que atuaram no Ciclo de Alfabetização nos anos de 2013 e 2014. A coleta de dados foi feita através de entrevista com questionários e análise de documentos oficiais como os relatórios dos orientadores de estudo, portarias, decretos, entre outros.

A partir da análise dos dados, a autora identificou a necessidade de revisão em alguns aspectos do programa com relação à gestão municipal e à gestão nacional. A gestão municipal precisou de tempo para apropriar-se da estrutura da rede, o que não foi concedido, considerando-se que toda a estruturação ocorreu muito rápido, tendo em vista que a adesão do município ao PNAIC aconteceu nos últimos meses de 2012 e sua efetivação teve início nos primeiros meses de 2013, ocasionando desordem na estruturação, seleção de orientadores, local e recurso para as formações. A falta de iniciativa por parte da Secretaria Municipal, no sentido de envolver e conquistar os professores para a ação do programa, também foi verificada como um dos fatores negativos no âmbito da gestão municipal.

Diante do quadro inicial, observou-se um despreparo total por parte da gestão municipal. Isso foi evidente também no âmbito nacional. Santos, R. (2016) aponta vários fatores que foram determinantes para a baixa participação dos professores nas ações do

PNAIC. Dentre elas, elucidou: a falta de apropriação da equipe mentora sobre o sistema que inspeciona o programa (o SIMEC); desorganização estrutural do MEC relacionada ao processo de inscrição dos professores, tendo em vista que o sistema abria para inscrição dos professores no início do ano e a formação só acontecia no segundo semestre. Nesse intervalo de tempo, havia mudanças no quadro de professores e a possibilidade de acréscimo de outros professores nem sempre era possível. O valor, a quantidade e o atraso no pagamento das bolsas também contribuíram para a baixa adesão dos docentes. Apesar de ter tido aumento na quantidade de encontros por ano, desde o início do programa, o valor e a quantidade de bolsas continuaram os mesmos.

Outra fragilidade percebida por Santos, R. (2016) foi a falta de relevância conferida ao coordenador pedagógico, que não foi alvo das formações, ignorando, dessa forma, o importante papel desse profissional no cotidiano da escola. No entendimento da pesquisadora, o envolvimento do coordenador pedagógico na formação contribuiria para uma atuação mais firmada com relação à formação e prática dos professores.

Através dos dados analisados, a autora conclui que o PNAIC, do modo como está estruturado, limita a participação dos professores, e, como consequência, reduz a possibilidade de mudanças pretendidas com relação às práticas pedagógicas e à “[...] melhoria dos resultados de aprendizagens da rede” (SANTOS, R., 2016, p. 141).

Pinto (2015), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), direcionou sua pesquisa não para a estrutura do PNAIC, mas para as dificuldades encontradas pelos cursistas em assimilar os conteúdos trabalhados na formação. Para ela, a falta de domínio de conhecimentos linguísticos interfere na prática pedagógica. No processo formativo do professor alfabetizador, os cursos de Pedagogia não beneficiam em seus currículos disciplinas próprias de Linguística para um efetivo suporte teórico na área de conhecimento linguístico. Diante desses aspectos, a autora investigou o porquê de o professor alfabetizador encontrar dificuldades em se apropriar das teorias que embasam os princípios e materiais da formação do PNAIC.

Como resultado, deduziu que uma considerável parcela dos professores alfabetizadores do município de Boa Ventura – PB demanda um aprofundamento em estudos linguísticos, a fim de que tenham aporte para entender os conteúdos dessa área de conhecimento durante a formação do PNAIC, e para colocá-los em prática no Ciclo de Alfabetização, já que os cursos de Pedagogia não contemplam formação em Linguística. Foi notabilizado pela autora o difícil entendimento por parte dos professores alfabetizadores e a dificuldade de pôr em prática as orientações do Pacto quando o foco recai sobre o processo de

alfabetização, que envolve os métodos de análise linguística. Como suporte a tal deficiência, Pinto (2015) propôs a elaboração de uma proposta de intervenção através de um curso de extensão em teorias linguísticas para auxiliar a prática docente, colocado em prática junto aos professores alfabetizadores do município de Boa Ventura - PB.

Há muitas produções sobre o PNAIC. Todavia, conforme mencionado no início, não é nossa intenção esgotar tudo o que já existe de estudos em torno deste programa, e sim apresentar trabalhos acadêmicos relacionados à nossa pesquisa, para então acrescentar novas informações que ainda não foram pesquisadas, descobertas.

O foco do PNAIC é o ensino e aprendizado da leitura, a alfabetização na idade certa. Para isso, no desenvolver das aulas, o professor precisa trabalhar em sintonia, contemplando práticas de leitura, escrita, exposição oral e análise linguística. A bibliografia, que ora relatamos, enfoca pesquisas mais diretamente ligadas a esses aspectos enfocados pelo programa, em específico ao ensino da leitura e da escrita, letramento, cadernos de formação, atuação dos formadores, ausência de formação linguística, entre outros.

Nesse cenário, a nossa contribuição recai justamente sobre pontos que ainda não foram pesquisados - o ensino da língua propriamente dito na prática dos alfabetizadores, como é trabalhada a formação linguística e que foi sinalizada a necessidade de pesquisa nessa área por outros trabalhos acadêmicos, a exemplo de Loose (2016), ao pesquisar as concepções de leitura -, que indicam a necessidade de mudança na concepção de linguagem do professor. Para tanto, torna-se necessário pesquisar nesse campo. Ademais, Pinto (2015) identificou dificuldades encontradas pelos cursistas em assimilar os conteúdos trabalhados na formação por não terem conhecimento linguístico. O mesmo se deu com Silva, N. (2017), ao sinalizar a importância de o alfabetizador desenvolver no aluno as habilidades linguísticas, trabalhar o aspecto gramatical e ter um olhar diferenciado para essas habilidades.

Dando continuidade a esse aparato de pesquisas, o nosso propósito, nesta tese, é investigar como os professores do Ciclo de Alfabetização, que são pedagogos e que não dispõem de formação específica em língua, trabalham a formação linguística do aluno. Qual a concepção de linguagem e a abordagem de ensino adotada por professores do Ciclo de Alfabetização para promover o ensino da língua? O que os professores alfabetizadores ensinam sobre a língua, como e para quê?

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A alfabetização é uma batalha educacional não tão recente. A busca pela qualidade do ensino e valorização profissional e alfabetização tem sido constante na realidade educacional brasileira com o objetivo de diminuir e até erradicar o nível de analfabetismo no Brasil. Para isso, foram criados muitos programas de alfabetização antes do PNAIC, cuja preocupação recai justamente sobre a formação continuada de professores. Como a maioria dos programas educacionais, o PNAIC emergiu como um desdobramento das políticas públicas, baseadas na realidade vivenciada nas turmas de alfabetização, com o objetivo de aprimorar a qualidade do ensino e valorização profissional. Diante disso, convém destacar que o PNAIC foi instituído em decorrência de decisões políticas, constituindo-se, dessa forma, como política linguística declarada.

Com o intuito de compreendermos a origem do PNAIC, à medida que o determina na história recente da Educação no Brasil, apresentamos alguns aspectos importantes relacionados ao contexto histórico das políticas educacionais do MEC referentes à alfabetização, em específico aos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, dentre eles, o PNAIC.

Quando abordamos sobre políticas públicas, é recorrente o emprego de diferentes conceitos para sua definição, em decorrência da ausência de um que seja concludente ou completo. A definição usada frequentemente pela sociedade como um todo assevera que as políticas públicas abrangem decisões e observações sobre áreas e questões da vida coletiva, as quais formulam alternativas de ação governamental.

Segundo Lynn (1980), as políticas públicas são um agrupamento de ações do governo que buscam produzir efeitos particulares. Dye (2009) resume políticas públicas como sendo as ações que o governo escolhe executar ou não executar, enquanto Mead (1995) as vê como um campo de estudo dentro da política que observa o governo através de amplas questões públicas. Nesse panorama, Secchi (2010, p. 2) assegura que uma política pública é

[...] uma orientação à atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública [...] uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade política e resposta a um problema público: em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante.

Há também um enfoque que defende que o termo políticas públicas não está relacionado apenas às políticas do Estado, podendo também ser oriundo de movimentos sociais e instituições não governamentais, entre outros. Entretanto, o que determina a natureza pública da política é que a questão a ser solucionada seja uma questão pública.

Nesse sentido, cada política pública é uma maneira de ajustamento ou intervenção na sociedade. Vincula sujeitos distintos, que denotam objetivos e expectativas diferentes, em torno de recursos construídos socialmente, buscando soluções para contextos julgados problemáticos, de modo a aspirar à ascensão do bem-estar de diferentes esferas sociais. Significa um conjunto de ações ou omissões do Estado resultante de decisões e não decisões, composto por jogo de interesses, tendo como impulso os processos econômicos, políticos e sociais.

As definições de políticas públicas em geral são direcionadas diretamente à esfera governamental, pelo seu aspecto de conflito de interesses e choques ideológicos. Assim, de uma maneira bastante objetiva, podemos definir políticas públicas enquanto um agrupamento de medidas e estratégias, que coloca o governo em atividade, analisa essas atividades e, quando julgar necessário, nelas intervém, indicando mudanças no percurso.

As políticas públicas ganham destaque quando o governo transforma seus planos em ações e programas governamentais. Isso porque, quando são colocadas em prática, seus efeitos ocasionam expressivas mudanças no meio social e, conseqüentemente, na vida dos favorecidos. Nesse sentido, as políticas públicas assumem dois tópicos importantes: um inicial, no qual elas são planejadas e ganham notoriedade; e o outro quando são efetivadas, ou seja, colocadas em prática (SOUZA, A., 2015).

Nessa perspectiva, as políticas públicas têm se estabelecido numa zona de tensão entre domínios sociais que têm como ponto central a ação do Estado, fato que só reforça e eleva a sua importância. Desta feita, pensar sobre as políticas públicas significa “[...] reconhecê-las como instrumento privilegiado de mediação de interesses em uma sociedade dividida em classes, cujos objetivos e necessidades são necessariamente conflitantes (PAULINO, 2006, p. 273).

No âmbito educacional, as transformações sociais econômicas, políticas e culturais pelas quais estamos passando têm repercussão sobre os diferentes níveis educacionais e afetado diretamente a elaboração e execução de políticas públicas nesse setor. As formas de intervenção do Estado mais amplas, como as políticas públicas de caráter nacional, são encarregadas por questões mais estruturais e, em geral, ajustam as políticas regionais e locais que interferem diretamente no espaço educacional brasileiro.

Ao considerarmos que estamos incluídos em uma cultura destacada pela velocidade, decorrente, principalmente, do avanço tecnológico, o qual aligeirou o processo de aquisição de informação, os sistemas educacionais estão sendo coagidos a se flexibilizar e se qualificar, ou seja, a mudar. Diante desse quadro, um dos objetivos fundamentais das políticas públicas no Brasil tem sido a melhoria da qualidade da Educação através de investimentos que possam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Às instituições escolares, não mais é cabível satisfazer-se apenas com a missão de transmissão de conhecimentos, precisando contribuir para que os indivíduos fortaleçam uma postura crítica diante da velocidade de informações e mudanças. Para que isso aconteça, a busca deve ser por uma formação permanente, tendo em vista que a conjuntura atual exige uma nova maneira de pensar e atuar. Assim, para que transformações ocorram, além da melhoria das condições de trabalho e valorização social, é essencial o investimento na formação do professor como fator determinante, já que a qualidade da Educação também resulta da competência dos que nela trabalham.

Nesse cenário, a formação de professores, isto é, gerar professores e formar alunos se caracteriza como uma formação inicial, e esta, assim como a formação continuada, configura-se como políticas públicas que favorecem o desenvolvimento profissional, a autonomia docente e, conseqüentemente, o progresso e desenvolvimento da Educação. Para tanto, é fundamental a integração entre essas políticas, pois assim é possível elaborar estratégias para o desenvolvimento e sucesso educacional brasileiro.

Sobre a exigência mínima para a formação inicial, a LDB (Lei nº 9394/96) defende uma formação em nível superior para todos os professores como condição para trabalhar em qualquer segmento de ensino da Educação Básica (Artigos 62 e 87, parágrafo 4º). Essa determinação assume importância por auxiliar o fortalecimento de uma concepção de formação, que assegura ser indispensável à formação em nível superior para o professor.

De acordo com Santos, E. (2010, p. 116), nesse contexto, a Universidade, enquanto instituição responsável pela formação do professor, passou a ser motivo de severas críticas, principalmente por julgar-se que seu padrão de formação, traçado em um currículo considerado como predominantemente teórico, ainda não havia se aproximado da prática e das necessidades da escola. Isso implica um direcionamento para mudanças educacionais, em especial na formação docente.

Sobre a formação docente, Grochoska (2016, p. 2) afirma que

A formação inicial é aquela que acontece por meio dos cursos médio, modalidade normal ou superior nas licenciaturas, habilitando professores para exercerem sua profissão. Ela influencia na carreira quando diz respeito ao ingresso e à habilitação, já a formação continuada é aquela que acontece durante a vida funcional deste professor, por meio de cursos de capacitação ou da pós-graduação [...].

Nesse panorama, compreendemos que a formação inicial, enquanto entrada na carreira docente, constitui-se como uma política pública de valorização da profissão. Compreendemos também que a formação continuada se configura como uma continuação da formação inicial e que o bom desenvolvimento da profissão depende dessa continuidade.

Na perspectiva do governo, através das Diretrizes de Bases da Educação-LDB, Lei nº 9.394, de 1996, a formação de professores, seja a inicial ou a continuada, deve estar ligada à melhoria da qualidade da Educação e à contínua atualização do educador diante das rápidas mudanças que acontecem na estrutura socioeconômica da sociedade. Nesse contexto, com a iniciativa dos governos federal, estaduais e municipais e das Universidades, foram elaborados diversos programas e ações direcionadas para a formação do educador.

Para assegurar uma formação inicial, o governo criou Cursos Normais Superiores, Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, principalmente em instituições privadas. Para Melo (1999, p. 4),

O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Nesse sentido, fica visível que a formação de professores deve receber principal atenção, especialmente a formação continuada, pois esta propicia a atualização e cria oportunidades para a melhoria da qualidade de ensino. O professor, para manter-se inovado, precisa recorrer a cursos de qualificação profissional e formação continuada no ensejo de atender às necessidades da modernidade e às novas concepções que surgem no atual contexto da Educação.

Segundo Verdum (2010), podemos nos deparar com diferentes maneiras de compreender e considerar a formação continuada, a qual poderá ser encarada ou como uma maneira de completar as lacunas deixadas pela formação inicial, ou como atualização, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do profissional de Educação, e,

consequentemente, à melhoria da qualidade de ensino. O que precisa ficar claro é que a formação continuada não funciona apenas como o complemento de falhas da formação inicial, mas um processo contínuo de formação.

Sobre esse enfoque, Santos, E. (2010) assevera que pesquisas realizadas sobre as políticas de formação continuada revelaram que tais políticas estiveram fundamentadas em duas questões principais. Uma ancorada na assertiva de que o professor necessita de qualificação apropriada para o momento atual, a fim de acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas da época. A outra prega que o avanço da qualidade da Educação Básica, levando em conta os resultados verificados pela avaliação de rede, requer ações de qualificação docente.

Sobre essa primeira questão, a autora assegura que ela faz parte das imposições do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento e defende a formação continuada como um caminho para se apropriar de conhecimentos necessários para o exercício de diferenciadas funções no trabalho. Revela-se um princípio de formação que se fundamenta da assertiva de que o profissional possui um conjunto de conhecimentos que, com o passar do tempo, tornam-se ultrapassados, necessitando de atualização para que ele se torne capaz de acompanhar as transformações conduzidas pela sociedade atual.

A segunda questão, ainda de acordo com Santos, E. (2010), refere-se à formação continuada como um percurso mais fácil para concretizar metodologias de aperfeiçoamento e inovação, principalmente no contexto da prática docente. O sentido da inovação abarcado pelas políticas que buscam o melhoramento do sistema de ensino aparenta conquistar um lugar peculiar nos processos de formação. De acordo com Santos, E. (2010, p. 121), a inovação tem relação com o “[...] processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor”. A autora ainda chama a atenção para a questão de que, muitas vezes, a formação continuada tem sido encarada como a solução dos problemas educacionais e, em consequência disso, é atribuído exclusivamente ao professor o encargo da melhoria do ensino.

Para Siqueira (s.d.), é importante ressaltar e não esquecer que o fracasso escolar ou o desenvolvimento da qualidade de ensino não pode ser de responsabilidade apenas do professor, e muito menos podemos limitar a questão da formação docente unicamente à melhoria da qualidade do aprendizado discente. Porém, a indicação de que o melhoramento do ensino pode advir da qualificação do professor colaborou para a oficialização da formação continuada. Nessa perspectiva, foi instituída, através de mecanismos legais, a Rede Nacional de Formação Continuada, e, desde 1990, o MEC, em conjunto com os sistemas de ensino,

vem expandindo e criando novos programas de formação continuada para os que atuam na Educação Básica, especialmente para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Gatti (2008), foi no final do século XX que a formação continuada assumiu um elevado grau de importância, compreendida como uma maneira de se estar em contínua atualização. A autora destaca que, no Brasil, essa definição de formação continuada foi assimilada e que ocorreu uma expansão desse conceito, sendo também compreendido como uma maneira de complementar lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo Gatti (2008, p. 58):

Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes, inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações) de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para a sua atuação profissional.

Esse posicionamento só reforça as decisões do governo e a compreensão de que, para completar ou atenuar a deficiência na formação dos professores, dentre eles os alfabetizadores, é imprescindível a participação em cursos de formação. Para isso, o governo tem criado programas de formação continuada para professores em atuação. Dentre eles, destacamos: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001; o Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação, lançado em 2005; o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), proferido em 2009; e, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Inicialmente, traçaremos uma discussão rápida sobre a formação inicial dos pedagogos para então adentrarmos nos programas de formação continuada. Particularmente, discutiremos nessa pesquisa o PNAIC, julgado pelos seus criadores como eixo prioritário e principal acesso para o um ensino de qualidade (BRASIL, 2012). Também abordaremos as políticas linguísticas declaradas e praticadas, já que as escolhas de uso da nossa língua e da prática pedagógica se originam a partir de políticas, sejam educacionais ou linguísticas.

2.1 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Discussões travadas nas últimas décadas referem-se às competências e habilidades exigidas ao professor alfabetizador, uma vez que a alfabetização é um processo complexo que

demanda profissionais efetivamente preparados para assegurar às crianças do Ciclo de Alfabetização habilidades essenciais à aquisição e ao domínio da leitura e escrita e à atuação nas diferentes práticas de letramento.

O avanço nos estudos sobre alfabetização e letramento mostra que a ação de ensinar a ler e a escrever requer uma compreensão minuciosa, havendo carência de o professor dispor de conhecimentos específicos em diferentes áreas de conhecimento para desenvolver esta ação. Isso intensifica a indispensabilidade de uma formação inicial mais completa, que abranja tais conhecimentos.

Com a determinação do Parecer nº 4/2008, o Conselho Nacional de Educação vem certificar a carência de os professores alfabetizadores terem formação inicial mínima de nível médio, especificamente na categoria normal. Porém, destaca que esses profissionais devem ser indiscutivelmente graduados em Pedagogia ou Normal Superior, assim como preconiza a Lei nº 9394/96 e a Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003.

Nesse cenário, algumas discussões são travadas polemizando os currículos dos cursos de Pedagogia. Autores como Cagliari (1990), Bortoni-Ricardo (2004, 2006), Magda Soares (2014), entre outros, têm questionado o que se ensina na graduação e o que requer a prática docente de ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A finalidade do curso de Pedagogia é preparar o profissional para o exercício da docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do magistério, bem como na gestão e organização dos sistemas de ensino. Dessa forma, para garantir aos estudantes o apoderamento das habilidades fundamentais para fazer uso dos recursos da leitura e da escrita em contexto social, é fundamental que os professores alfabetizadores tenham garantido o direito de aprender a ensiná-los, o que significa, entre outras coisas, ter conhecimento sobre língua Portuguesa, Sociolinguística, Linguística, Psicologia do Conhecimento, dentre várias outras áreas.

Nesse sentido, torna-se indispensável aos cursos de Pedagogia uma reflexão sobre os saberes imprescindíveis para desempenhar a docência, graduando profissionais capacitados e engajados com a qualidade da Educação Básica, aptos a colaborar para a formação teórica, crítica e reflexiva dos indivíduos. Segundo Pinto (2015, p. 28), “[...] é na graduação onde os alunos, como futuros professores, devem conhecer com profundidade as teorias pertinentes a sua área de atuação, pois estas nortearão seu cotidiano e suas práticas docentes”. Ainda segundo a autora, o magistério tornou-se um trabalho complexo, que vai muito além de administrar aulas, necessitando de conhecimentos profissionais e específicos para que possa ser concretizado.

O curso de Pedagogia passou por muitas discordâncias desde a sua instituição até chegar à implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia. Ainda assim, é imprescindível refletir, de maneira crítica, sobre seu currículo, em particular sobre a relação de interdependência entre teoria e prática. Sobre isso, Tancredi (2009, p. 11) assegura que, para se formar professores, são imprescindíveis “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os professores precisam adquirir/desenvolver para ensinar”, sempre adaptando os conhecimentos ao nível do seu aluno.

Sobre o que se ensina na graduação e as demandas existentes numa sala de aula, Bortoni-Ricardo (2006) apresenta discussões enriquecedoras. A autora mostra o paradoxo existente no processo de formação docente para a Alfabetização e chama a atenção para os cursos de Pedagogia, destacando que os professores com formação em Pedagogia não obtêm a adequada formação no âmbito das teorias linguísticas.

Nessa perspectiva, Possenti (2014, p.11) destaca que, expressamente, os “[...] cursos de Pedagogia discutem mais poder (Foucault) do que estudos no campo da fonologia e sociolinguística, cruciais para a alfabetização”. O autor ainda ressalta que é visível uma propensão gigantesca à inserção de inovações pedagógicas em detrimento da prática do que é essencial, como ler e escrever, e toda a complexidade subtendida nesses atos.

A este respeito, Soares, M. (2014) reforça que os cursos de Pedagogia, na sua maioria, não têm favorecido os conteúdos e as metodologias que respaldam o processo de formação do pedagogo e, conseqüentemente, não têm formado professores com absoluta capacidade de alfabetizar.

Vale ressaltar que, nas últimas décadas do século XX, com o avanço da pesquisa linguística e com a influência de estudos de Bakhtin (2000, 2002) e Vigotski (1998, 2009), dentre outros, no tocante às relações entre linguagem e desenvolvimento humano, a área de ensino de língua materna angaria um direcionamento diferenciado quando aborda temas como ensino da Língua Portuguesa, alfabetização, ensino de leitura e escrita e ensino de gramática.

Nesse cenário, revelam-se críticas ao método excessivamente normativo de trabalho com o ensino da língua materna nas escolas brasileiras, que adota como propósito principal o ensino de normas, regras e nomenclatura gramaticais, ignorando a realidade da língua e a situação de uso, ou seja, a materialidade da língua escrita na sua efetivação como prática social. Com relação ao ensino na alfabetização, na maioria das vezes, este tem seguido tal inclinação, que faz da aquisição da leitura e da escrita um aprendizado de uma língua artificial, desmembrada do uso e totalmente distante da finalidade dos usuários. Dessa forma, ao conduzir o ensino de regras e conceitos da gramática normativa como principal propósito

do ensino, confunde-se ensino de língua com ensino de gramática, e outras particularidades significativas e indispensáveis, como a leitura e a escrita, ficam desmerecidas.

Ressaltamos que a prática de alfabetizar, em que o objeto do ensino de língua materna é voltado unicamente para um o ensino de unidades linguísticas abstratas, regras e nomenclaturas gramaticais, entre outros fatores, também é consequência de falhas no processo de formação docente. Isso só reforça o posicionamento de autores como Soares, M. (2014), ao afirmar que os cursos de Pedagogia não têm formado professores com absoluta competência de alfabetizar e que sua organização curricular precisa ser revista.

Segundo Soares, M. (2014, p. 38):

Talvez, o ideal fosse que tivéssemos professores formados especialmente para alfabetizar e desenvolver o letramento – o que se tem revelado praticamente impossível no sistema atual, em que se forma, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor pluralista, que tem que dominar e ser capaz de ensinar conhecimentos e habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências...e alfabetizar.

Contrariamente ao que almeja Soares, M. (2014), o sistema de formação atual, através das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelece, em seu artigo 2º, que o curso em questão deverá propiciar aos acadêmicos, através de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, “a aplicação no campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o sociológico, o linguístico, o político, o econômico e cultural” (BRASIL, 2006b, art. 2).

As determinações definidas na legislação, de certa forma, ignoram que o professor alfabetizador necessita de aprofundamentos teóricos na área da linguagem para subsidiar a sua prática em sala de aula. Fica esquecido que o licenciado em Pedagogia precisa de fundamentação teórica para conhecer o processo de letramento e ir muito além de apenas ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita. Segundo Pinto (2015, p. 30), “[...] é dada demasiada atenção à Filosofia, à Antropologia, à Sociologia etc., enquanto o que é primordial, o estudo da Linguística, é negligenciado”.

No processo de alfabetização, é fundamental que o professor possua uma significativa formação prática e principalmente teórica, pois o ato de aprender a ler e escrever abrange um percurso muito complexo, de caráter sociolinguístico, fonético-fonológico, morfossintático, semântico, discursivo, de gêneros, da relação fala e escrita e da variação linguística, entre outros. Assim, é indispensável que o professor alfabetizador tenha propriedade sobre as

teorias, como também o domínio dos conteúdos para desenvolver com segurança a magnífica arte de ensinar a ler e escrever.

Nesse contexto, Soares, M. (2003) aponta a Linguística como facilitadora no processo de Alfabetização, tendo em vista que ela aborda as relações entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico. Cagliari (1990) também trata sobre essa questão, reforçando que o professor alfabetizador precisa de competências e habilidades específicas para desenvolver o processo de alfabetização, tarefa para cujo cumprimento o conhecimento linguístico é indispensável. Nem a Pedagogia nem a Psicologia ou a Metodologia podem substituí-lo. Nessa senda, ressaltamos que os saberes da prática são repletos de teorias, sendo função do professor utilizar diferentes saberes para fundamentar sua prática pedagógica.

Em conformidade com as considerações de Pinto (2015), reconhecemos que todo processo de alfabetização abrange os métodos de análise linguística, seja através das atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica, da correspondência grafema/fonema, ou até mesmo na construção e organização de frases. A autora ainda destaca que

[...] os cursos de Pedagogia transitam por diversas áreas, mas não focalizam uma formação especializada para a Alfabetização, pois mesmo dispondo de disciplinas direcionadas ao ensino, este curso converge os seus conteúdos para a educação fundamental, formando o professor pluralista (SOARES, 2014), com habilidades das mais diversas áreas: matemática, história, geografia, ciências. No entanto é relevante considerar que essa formação se torna simplista, uma vez que o número de disciplinas não contempla os conteúdos específicos de cada área; já que estas são voltadas para a didática e a metodologia do ensino nessas áreas.

Destarte, destacamos que, sem uma fundamentação em Linguística, os professores terminarão adotando “[...] velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem” (CAGLIARI, 1990, p. 20). Tal fato só confirma a importância e o reconhecimento de que a formação inicial, através dos cursos de Pedagogia, pode ser fator decisivo para o desenvolvimento profissional do professor.

2.2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO MEC NOS ÚLTIMOS ANOS DESTINADOS À ALFABETIZAÇÃO

A formação de professores não é algo recente e aparece como essencial desde os momentos iniciais do surgimento e institucionalização da escola. As últimas décadas, no Brasil, abrangem momentos políticos importantes, como o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Esses momentos influenciaram os processos de formação de professores.

Segundo Alferes (2009), na década de 1990, as políticas educacionais desenvolvidas prestigiam o professor, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional, buscando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda não somente às necessidades institucionais, mas também à transformação na prática escolar, de forma que venha a contribuir para o desenvolvimento da formação crítica do cidadão.

Esse período da década de 1990 foi um momento importante para o cenário da Educação brasileira. Discussões nacionais e internacionais se fortalecem e as reformas educativas ganham impulso e relevância para o investimento na Educação e na formação de professores. Foi um período destacado pela preocupação com melhores condições de trabalho, com o cenário social do professor e com a necessidade de mudanças relacionadas à profissão docente, como também à formação continuada.

Percebemos a preocupação com o direito da educação para todos, com a melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem, tomando como base medidas como a Constituição Federal de 1988, visando ao ajustamento dos ideais democráticos, ao se apropriar da responsabilidade de proporcionar a educação a todos; o Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003), que objetivou a busca pela qualidade da educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394, que preconiza o acesso a todos à formação básica nacional direcionada para a cidadania) e a concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, relacionados à Educação Básica.

Todo esse quadro histórico-político culminou em variadas intervenções do Ministério da Educação – MEC, direcionadas para a elaboração de programas e documentos oficiais voltados para a Educação e a formação docente, com o propósito de melhorar a ação dos professores e reparar suas fragilidades, como, por exemplo, o PNAIC.

A fim de situar o papel do PNAIC no quadro da Educação brasileira, o lugar deste programa na história dos programas de alfabetização, frisamos que ele não surgiu sem outros precursores e organizamos uma síntese dos programas de Formação Continuada de

Professores Alfabetizadores, instituídos e implantados pelo MEC, que antecederam o PNAIC e serviram de ponte para sua criação. Abordaremos nesse momento os seguintes programas:

- 2001 – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (**PROFA**);
- 2005 – **Pró-Letramento**: Mobilização pela qualidade da educação;
- 2009 – Programa de Apoio à Leitura e Escrita (**PRALER**)
- 2012 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (**PNAIC**)

2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Em dezembro de 2000, com o objetivo de proporcionar transformações na prática de ensino da leitura e da escrita, como também qualificar a formação inicial dos professores, o Governo Federal apresenta o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), buscando oportunizar novas técnicas de alfabetização.

O PROFA foi um curso anual de formação realizado nos anos de 2000/2001, mediante uma aliança entre o MEC e as Secretarias de Educação, algumas Universidades e escolas de Magistério ou organizações não governamentais. Esse programa foi proposto para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tanto de crianças como de jovens e adultos. Também foi disponibilizado a outros profissionais da Educação que manifestassem interesse de estudar mais sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. O objetivo principal foi desenvolver as competências profissionais fundamentais a todo professor que alfabetiza e disponibilizar o saber didático de alfabetização que vem sendo alicerçado nos últimos anos.

De acordo com o Caderno de Apresentação do Programa, os conteúdos recorrentes em todo o programa eram basicamente sobre como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e como os professores alfabetizadores deveriam planejar e organizar as aulas adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, os professores eram instruídos sobre como se ensina a ler e escrever para então, pautados por um modelo metodológico de resolução de problemas, desenvolver as aulas de alfabetização (BRASIL, 2001c, p. 6).

Para isso, as orientações durante o curso indicam uma prática que contemple a construção da emancipação intelectual dos alunos; assistência às diversidades na classe; interação e auxílio; disposição para a aprendizagem; organização coerente do tempo e do espaço; escolha de materiais adequados ao crescimento do trabalho; elaboração de objetivos

de ensino e objetivos de realização do aluno; e “[...] aproximação máxima entre ‘versão escolar’ e ‘versão social’ das práticas e dos conhecimentos que se convertem em conteúdos escolares” (BRASIL, 2001c, p. 6).

A base do PROFA é uma prática e desenvolvimento escolar concentrados na prerrogativa de aprender e no direito de aprender a ensinar. O objetivo, e, por que não dizer, desafio, é justamente formar os professores para que possam ser capazes de organizar suas aulas considerando o que aprenderam sobre como se aprende. O alcance desse objetivo resultaria na eficácia do ensino, estabelecendo uma cultura escolar centrada no direito à aprendizagem.

Com vistas a assegurar o direito de aprender a ensinar, o PROFA projeta garantir aos alunos o direito de aprender a ler e escrever, ou seja, podemos destacar que o pré-requisito para a garantia do aprendizado da leitura e escrita pelos alunos é justamente aprender a ensinar, e é isso que o programa busca desenvolver.

Conforme as orientações do PROFA, é de responsabilidade das instituições formadoras capacitar os professores alfabetizadores, seja de crianças, jovens ou adultos, para desenvolver um trabalho de alfabetização adequado aos níveis de aprendizagem dos alunos, de acordo com a necessidade de cada um.

Os alfabetizadores têm que se tornar aptos a ensinar não apenas àqueles que têm maior facilidade em aprender, por viverem em um contexto que facilita a aprendizagem, mas a todos, incluindo os que apresentam maior dificuldade. Para o programa, “não é possível ensinar a todos quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma” (BRASIL, 2001c, p. 17).

Os professores recebiam orientações de que, para se alfabetizar e aprender o sistema alfabético de escrita, não basta simplesmente memorizar as várias famílias silábicas. Agir assim seria considerar um conteúdo tão complexo como se fosse simples, que pode ser aprendido com facilidade apenas através da memorização de famílias silábicas. A indicação é a de que, para se alfabetizarem, os alunos precisam aprender a

[...] refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que requer exercitação frequente), além de compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita (um conteúdo também complexo, cujo aprendizado requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras (BRASIL, 2001c, p. 16).

Assumia destaque o entendimento de que a assimilação das regras do sistema de escrita em português está condicionada ao processo de reflexão sobre a língua, suas características e seu funcionamento.

2.2.2 Pró-Letramento

Diante de toda a logística e efetivação dos ensinamentos e orientações estipuladas pelo PROFA e de avanços no que se refere ao desenvolvimento da Educação, da diminuição dos índices de analfabetismo, a situação continuava bastante crítica, sobretudo ainda relacionada ao processo de alfabetização. Infelizmente, uma considerável parcela dos alunos permanecia compondo um quadro um tanto preocupante de alunos com significativas deficiências em leitura, resultado de uma metodologia de alfabetização que, conseqüentemente, não tinha atingido o seu papel.

Perante esse cenário e um baixo desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, particularmente no ano de 2003, em que foi verificado que metade dos estudantes avaliados não estava alfabetizada nem dominava operações básicas de adição ou subtração, como também a interpretação de situações-problema, foi criado o Pró-Letramento, um programa também destinado à formação de professores alfabetizadores.

Elaborado pelo MEC, em conjunto com as Universidades que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada, e com o apoio dos estados e municípios, visando a proporcionar a melhoria da qualidade da leitura/escrita, bem como o aprimoramento da qualidade do trabalho dos professores da Educação Básica, particularmente nas áreas de Linguagem e Matemática, o Pró-Letramento surgiu em um cenário em que o Governo Federal determinou diversas diretrizes para as políticas educacionais do país na tentativa de colocar em prática ações com o propósito de sanar o fracasso na alfabetização. Um dos principais objetivos do Pró-Letramento foi “oferecer suporte à ação dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática” (BRASIL, 2007a, p. 2).

Nessas circunstâncias, a formação continuada de professores assumiu destaque e foi vista como uma oportunidade de reestruturação do conhecimento e de práticas pedagógicas que possibilitassem mudanças relacionadas ao trabalho com as crianças que não conseguiram ser alfabetizadas. Ambos os programas, PROFA e Pró-Letramento, objetivaram reverter o

fracasso na alfabetização, o baixo desempenho dos alunos referente ao ensino e aprendizagem da língua materna e tiveram como desafio nacional formar leitores e escritores.

O aprendizado adquirido com o Pró-Letramento, concluído em 2010, serviu de suporte e foi um dos pontos de partida para a criação do PNAIC em 2012 pelo MEC, que também teve como meta a alfabetização das crianças em todo o país.

2.2.3 Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER)

Em 2009, o MEC lança outro programa de formação continuada de professores: o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (PRALER). O PRALER tinha como objetivo impulsionar o processo educacional com relação ao alcance e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna, “[...] resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade” (BRASIL, 2007b, p. 5).

A proposta pedagógica do PRALER buscava favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua, isto é, a correspondência som/letra e a estruturação de estratégias mais amplas de leitura, através do contato mais concreto dos alunos com a variedade de textos. Esta proposta foi fundamentada em um dos métodos considerados clássicos, o método fônico, que recebeu várias críticas por diversos teóricos, algumas de apoio e outras totalmente contrárias ao método.

O PRALER considera a leitura como um processo complexo e amplo de decodificação de signos e de compreensão do mundo que requer muito do cérebro, da memória e da emoção. Preza a construção de sentido, a atribuição de significado e reforça a importância da vivência de situações sociais para o crescimento do ser humano. De acordo com o Guia Geral do Programa (BRASIL, 2007b, p. 6), o procedimento de leitura “[...] leva em consideração: os signos; as frases e sentenças; os argumentos; as provas formais e informais; os objetivos, intenções, ações e motivações; e principalmente a experiência de vida dos indivíduos”.

Com relação à produção escrita, o PRALER compreende que o texto somente se compõe e possui sentido dentro de uma prática social e, para que sua construção se efetive, o indivíduo precisa de motivação. Essa motivação pode ser, por exemplo, a emissão de opiniões, reivindicação de direitos, expressão de sentimentos, relato de experiência etc. Todos esses motivos são valorizados pelo programa, que orienta uma prática que os leve e os explore em situações didáticas de sala de aula.

O PRALER foi um programa que buscou reconhecer a alfabetização enquanto oportunidade de ler o mundo e apropriar-se dele, orientando a articulação de situações do dia a dia dos alunos com as atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ao apresentar rapidamente uma visão dos programas de formação no país nos últimos anos que antecederam o PNAIC, ressaltamos, de acordo com Loose (2016, p. 51), que os programas projetaram a leitura e a escrita como um processo que defende a construção gradativa, a começar de unidades menores da língua, como letras, sílabas, palavras, ou então a partir do texto, usado como pretexto para o ensino das unidades menores da língua escrita, ou também por meio de atividades objetivando o alfabetizar letrando com vistas à interação objeto/texto.

Os programas estabelecidos nas últimas décadas, em sua quase totalidade, não se desvincularam do passado quando abraçaram concepções de alfabetização, leitura e escrita que contemplam perspectivas teóricas/metodológicas e estratégias já bastante criticadas e desaprovadas na década de 1990.

Na visão da autora, as concepções de alfabetização assumidas pelos programas de formação de professores entre o período 1999-2009 se afastam de uma abordagem da leitura enquanto prática social e não levam em consideração que ler não significa apenas decifrar códigos.

2.2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Em meio aos programas de formação de professores alfabetizadores criados nesse período (1999-2009), o Pró-Letramento foi apontado pelo MEC como bem-sucedido. Foi verificado com base nas informações sobre as avaliações dos estudantes que os índices oficiais indicavam melhoria nos resultados referentes ao desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática após a vigência desse programa. A partir daí, discussões foram levantadas em torno da necessidade de ampliação de reflexões sobre a formação continuada, tomando como apoio o Pró-Letramento. Essa foi uma das causas que favoreceu a instituição do PNAIC, isto é, o PNAIC teve sua origem marcada pelo programa Pró-Letramento.

O PNAIC ergueu-se como uma política de continuidade do trabalho de formação dos professores alfabetizadores, implementada com o PROFA, em 2001, posteriormente com o Pró-Letramento (2005) e PRALER (2009). Porém, a preocupação maior e o principal motivo para sua institucionalização foi a reafirmação através dos índices de avaliações externas da

ineficiência da educação no Ciclo de Alfabetização, circunstância que tem contribuído para o crescimento de um número considerável de analfabetos funcionais.

A mudança desse quadro foi tida como urgente, e, com vistas ao enfrentamento dessa situação, o Plano Nacional de Educação, que indica as metas educacionais a serem conquistadas pelo país para o decênio 2011-2020, legitima o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do Ciclo de Alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC surgiu como um acordo formal promulgado através da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização, que se estende até o 3º ano do Ensino Fundamental.

O programa ergueu-se como fundamental para o avanço na qualidade da Educação e como solução para o déficit relacionado à efetivação da alfabetização. Teve como meta proporcionar, através das formações, o aprofundamento dos professores nos princípios vigentes no âmbito da alfabetização e do letramento, interdisciplinaridade e inclusão, princípios educacionais tidos como imprescindíveis. Também foi meta do PNAIC promover um ensino contemplando quatro eixos: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, com vistas a garantir direitos e objetivos de aprendizagem.

O PNAIC surgiu como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena às crianças, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. É constituído “[...] por um conjunto integrado de ações, materiais, e referências curriculares “e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012a, p. 5).

As ações do PNAIC apoiaram-se em quatro eixos de atuação:

- 1-formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2- materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3- avaliações sistemáticas;
- 4- gestão, controle social e mobilização.

Todas essas ações apresentaram como foco “[...] discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores e seus orientadores de estudo” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Dentre os quatro eixos, o principal é a formação continuada que direciona seu olhar para uma reflexão sobre a prática do professor, o que possibilita um aprofundamento e ressignificação de saberes à medida que os professores estarão ativamente em intercâmbio de estudos e prática, ou seja, ao passo que os professores participam da formação, poderão colocar em prática todo o aprendizado que a formação proporcionada oferece.

No âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a formação continuada é assumida como componente relevante para a profissionalização docente e deve ser integrante prioritário no cotidiano escolar, buscando sempre a valorização dos saberes e experiências do profissional da Educação.

A formação oferecida pelo PNAIC contemplou quatro cursos em turmas diferentes: um curso para os professores do 1º ano do Ensino Fundamental, um para os professores do 2º ano, um para os professores do 3º ano e um para professores de classes multisseriadas. E ainda, poderia ser formado turmas mistas nos casos dos municípios que tinham uma pequena quantidade de professores por turmas.

Os quatro cursos apresentam algumas similaridades e particularidades. Dentre as similaridades, podemos destacar “[...] as temáticas centrais, que serão as mesmas. Os cursos terão também a mesma estrutura e distribuição de carga horária” (BRASIL, 2012a, p. 28).

No que se refere às particularidades, são consideradas as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o Ciclo de Alfabetização, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano (BRASIL, 2012a).

Considerando tais aspectos e dentro da proposta de formação do PNAIC, eram determinados os conteúdos a serem trabalhados de forma a priorizar os direitos de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização, bem como o processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças. Ainda dentro da proposta de formação, foram considerados o planejamento e a avaliação das situações didáticas para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação – MEC. Ações estas extremamente voltadas para uma melhor qualidade do ensino no Ciclo de Alfabetização.

Para alcançar os objetivos propostos, foram travadas discussões sobre as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direito de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; exploração e conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para o uso em sala de aula.

No PNAIC, quatro princípios centrais deveriam ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, os quais destacamos:

- a) o Sistema de Escrita Alfabética é complexa e exige um ensino sistemático e problematizador;
- b) 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 situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
- c) conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- d) a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 27).

Sobre a capacitação dos professores alfabetizadores, estes eram atendidos em seus próprios municípios pelos orientadores de estudo através de encontros presenciais mensais de 8 horas, distribuídas em 8 unidades. Em 2013, a ênfase do curso foi em Linguagem, contemplando uma carga horária de 120 horas. A formação priorizou estratégias abordando atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Na sequência, no segundo ano do Pacto, foi contemplada a área de Matemática. O curso teve duração de 160 horas, sendo 40 horas destinadas para revisão em Língua Portuguesa, buscando, com isso, uma retomada do que foi estudado em 2013. Nos anos subsequentes, as formações continuaram envolvendo as áreas de Linguagem e Matemática.

As formações eram conduzidas por orientadores de estudos, que também eram professores da rede e foram escolhidos para transmitir os ensinamentos recebidos através das instituições superiores.

Os orientadores de estudo do PNAIC passaram por uma formação inicial de 40 horas, na qual foi indicado discutir a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, “[...] buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente” (BRASIL, 2012a, p. 29). Essa formação ainda apresentou como foco refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e auxílio ao professor na sua prática diária.

Durante os encontros, na formação, eram abertos espaços para socialização de experiências bem-sucedidas vivenciadas em sala de aula, com o intuito de levantar questões a respeito de situações e problemas do cotidiano escolar. Também eram estudados os cadernos

de apoio (com o conteúdo destinado à formação dos alfabetizadores) preparados e elaborados por Instituições de Ensino Superior - IES.

Também fez parte da formação um trabalho focado em planos de aula, enfatizando sequências didáticas, projetos didáticos e avaliação diagnóstica verificando o desenvolvimento de habilidades e competências de cada aluno.

O curso em si se constituiu em uma proveitosa oportunidade para os professores que demonstraram o interesse de melhorar sua prática, pois objetivou, dentre vários eixos, entender a “[...] concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC [...]” (BRASIL, 2012a, p. 31).

A formação no âmbito deste programa foi focada na prática do professor, de tal forma que as singularidades do trabalho pedagógico se tornaram objeto de reflexão. Nesse sentido, refletir, estruturar e melhorar a ação docente foram, portanto, o principal objetivo da formação.

Sobre o segundo eixo de atuação do PNAIC, o qual se refere aos *materiais, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais*, convém destacar que estes foram disponibilizados pelo MEC, planejados e elaborados especificamente visando a contribuir para o processo de alfabetização. São cadernos de apoio, fascículos contendo artigos, sugestões de metodologias com o intuito de refletir sobre a prática do professor. Todos voltados para o Ciclo de Alfabetização.

Fizeram parte também do material os livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ciclo, distribuídos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma pequena biblioteca contendo várias obras de literatura que davam suporte aos livros didáticos e, conseqüentemente, ao trabalho desenvolvido em sala, além de incentivar o aluno à prática leitora.

Consideramos que esse conjunto de materiais constitui importantes ferramentas de apoio ao trabalho pedagógico e contribui de forma concreta para a real efetivação do que foi estudado durante as formações do programa. Entretanto, na atual conjuntura política, esse investimento é inexistente, já começou a perder força no governo de Michel Temer e se estendeu ao governo de Jair Bolsonaro. O atual governo, além de não investir, também “esvaziou” ações voltadas para a Educação Básica, como programas de apoio à Educação, a exemplo do PNAIC.

Sobre o eixo *avaliação*, esta é contínua e formativa. Acontecia através de um acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos durante todo o ano. Os

professores utilizavam relatórios para descrever e avaliar o desempenho de cada criança. As estratégias de avaliação elaboradas e realizadas pelos professores eram compartilhadas e apresentadas durante os encontros de formação.

O último eixo, *gestão controle social e mobilização*, de responsabilidade do MEC, dos estados e municípios, visto que recaia sobre eles a tarefa de criação de mecanismos que possibilitassem o monitoramento de ações e a integração intersetorial dos envolvidos no Pacto.

Era de responsabilidade das esferas nacionais, estaduais e principalmente municipais (porque é nos municípios que as ações acontecem de fato) a criação de coordenações com a função de monitorar as ações do Pacto, bem como garantir a efetivação do programa e a alfabetização das crianças.

Ainda com vistas ao monitoramento, foi desenvolvida pelo MEC em 2013 uma ferramenta, via SIMEC⁸, através da qual era acompanhada a formação dos professores e o desenvolvimento das atividades propostas pelo Pacto. Através do acesso à plataforma, denominada com SISPACTO, os professores que faziam parte do PNAIC avaliavam os encontros da formação, anexavam fotos e registros de atividades feitas em sala de aula, além de poderem consultar e acompanhar a evolução do pagamento e recebimento da bolsa⁹ que recebiam por fazerem parte desse programa.

Com relação aos resultados do programa, o MEC cria a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação diagnóstica externa, desenvolvida e executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A prova, aplicada a todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública, busca diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, além de servir também como meio de acompanhar o desenvolvimento das instituições escolares.

Os resultados das avaliações, dentre outras questões, servem como uma prestação de contas das escolas ao sistema educacional, mostrando se o objetivo do programa foi alcançado ou não. Também funciona como um termômetro indicando onde é necessário um maior investimento de políticas públicas no âmbito educacional. De acordo com a ANA (2016), o nível de alfabetização dos brasileiros em 2016 melhorou; avanços são percebidos. Porém, os

⁸ O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC). Trata-se de um portal operacional e de gestão do MEC que cuida do orçamento e monitoramento das propostas online do Governo Federal na área da Educação.

⁹ Os professores do Ciclo de Alfabetização recebem bolsa de R\$ 200,00 (duzentos reais) a cada mês de desenvolvimento e participação da formação.

resultados revelam que parte considerável dos estudantes, embora houvessem passado por três anos de escolarização, apresentam níveis de proficiência insuficientes para a idade, sinalizando que muito ainda precisa ser melhorado quando o assunto é alfabetizar e letrar.

Os resultados da ANA (2016) apontam que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos permanecem em níveis insuficientes de leitura. Encontram-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8 (INEP, 2017).

Mesmo ainda não sendo o resultado esperado, os números notabilizam uma melhoria, um movimento crescente referente à qualidade de ensino e ao desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento, e que o PNAIC se mostrou como um grande facilitador nesse desenvolvimento, já que, após a sua implementação, mudanças mais pontuais foram percebidas através das avaliações de larga escala.

O PNAIC foi um programa lançado todos os anos, com novos ajustes e diretrizes. O último, lançado em 2017, estendeu-se até maio de 2018, e, apesar de desde 2013 ter assumido um grau de importância para o desenvolvimento e aprimoramento de práticas voltadas à alfabetização, recentemente foi interrompido (sem previsão para o retorno) pelo governo atual de Jair Bolsonaro, que não se manifestou oficialmente até o momento. Foi efetivado o corte de recursos e o estaque dessa política pública de formação do professor.

2.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS X PRATICADAS

Os estudos sobre a política linguística (PL) são fundamentais e relevantes para o contexto educacional e para o ensino de língua, porquanto essa política está na base da ação dos Estados a respeito das línguas, e que as escolhas de uso da nossa língua e da prática pedagógica se originam a partir de políticas, sejam educacionais ou linguísticas.

A política linguística (PL) surgiu como área de estudo e focaliza a relação entre o poder e as línguas, principalmente com as principais decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade. Preocupa-se também em como as línguas podem ou não ser usadas em determinadas situações, oficiais ou não; na forma como línguas são promovidas ou proibidas a partir de ações sobretudo do Estado sobre seus falantes (política de *status*); em como são instrumentalizadas para determinados usos (política de *corpus*). As políticas linguísticas educacionais se apresentam como mecanismos poderosos para criar políticas linguísticas de

fato, haja vista que as escolas colocam em prática o ensino da língua. Em outras palavras, é um dos principais mecanismos para promover ideologias linguísticas.

Considerando que existem de forma interdependente três tipos de políticas linguísticas - declaradas, praticadas e percebidas (SPOLSKY, 2004) -, cujos meios de formação acontecem através de fatores externos à língua, atrelados às esferas sociais, culturais e políticas, pretendemos neste tópico situar o leitor sobre o tema, já que trataremos sobre o posicionamento dos professores relacionado a política linguística declarada e a praticada, isto é, a política linguística pretendida e o que os professores fazem, praticam em sala de aula.

2.3.1 Um pouco sobre Política e Planejamento Linguístico – PPL

De acordo com Ribeiro da Silva (2013), o campo de análise de Política Linguística é novo, e, como consequência, não existe uma consonância terminológica. “Enquanto alguns autores utilizam as expressões ‘Planejamento Linguístico’ e ‘Política Linguística’ de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão ‘Planejamento e Política Linguística’” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).

Para detalhar um pouco mais a questão, destacamos que o termo *planejamento linguístico* emergiu a partir de pesquisa de Haugen (1959) no final dos anos 1950, quando estudava o quadro da língua norueguesa no período de independência da Noruega. O planejamento linguístico se referia à produção de gramáticas, ortografia, dicionários direcionados para um público dotado de uma variedade de línguas. Seria o processo de tomada de decisões em relação às línguas a cargo de autoridades, de forma prescritiva, ecoando na elaboração de instrumentos linguísticos normativos. “O Planejamento, portanto, funciona como um guia que orienta o uso das línguas, fortemente institucionalizado por meio de gramáticas e dicionários” (SOUZA, E., 2014, p. 21).

Segundo Cooper (1989), o planejamento linguístico estava limitado a decisões governamentais em que as medidas sobre a escrita, o léxico, a padronização da língua (*corpus*) e língua oficial (*status*) eram tomadas diretamente pelo Estado através de órgãos e instituições e entendido como a determinação de uma língua ou variedade por parte de uma autoridade habilitada. E assim, diante do desenvolvimento da área e de mudanças na política e na sociedade, essa concepção de planejamento linguístico foi sendo modificada, ocasionando uma expansão de seu conceito, que passa a ser definido como:

[...] esforços deliberados que influenciam o comportamento dos outros na forma como a língua é adquirida, estruturada ou alocada, não restringindo os planejadores, nem o público-alvo, nem especifica uma forma ideal de planejamento¹⁰ (COOPER, 1989, p. 45).

Dessa forma, o planejamento linguístico abrange qualquer cidadão ou até mesmo grupo que seja capaz de intervir sobre a língua, não ficando limitado apenas à esfera governamental. Em outras palavras, e considerando que o objetivo do planejamento linguístico não se resume apenas a resolver problemas, mas também a induzir comportamentos, este pode ser aplicado a comunidades linguísticas maiores, menores ou até mesmo a um único indivíduo.

Arelada a essa concepção de planejamento, temos uma expansão do conceito de Política Linguística fundamentada mais pela observação das práticas e representações linguísticas do que pela discussão da legislação oficial. Configura-se em uma proposta respaldada tanto na comprovação de que as políticas linguísticas oficiais constantemente não condizem com as que realmente prevalecem na sociedade, como no propósito de que a política linguística pode existir sem que seja determinado “[...] um grupo (um agente) que a promova explicitamente, o que significa uma ‘ruptura’ com os modelos ortodoxos de pesquisa na área” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 311).

Nessa perspectiva, partimos da concepção de Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012), que apresenta uma visão ampliada de política linguística. Além de considerar que a política linguística se baseia na “cultura linguística”, aponta a existência de três componentes inter-relacionados e independentes: prática, crença e planejamento (também denominado de “gestão”).

Práticas de linguagem são os comportamentos e escolhas mais ou menos conscientes e observáveis que as pessoas fazem com relação à variedade e/ou língua utilizada em várias situações do cotidiano. De acordo com Spolsky (2012), retratam a política linguística real de uma comunidade de fala. Como exemplo dessas práticas, podemos destacar a escolha de uma variedade específica em uma determinada situação comunicativa, ou até mesmo as escolhas feitas de acordo com indivíduos que fazem parte de determinada interação comunicativa.

Crenças, também nomeadas como ideologia, são os valores atribuídos à língua, às variedades, ou seja, é o que o indivíduo pensa sobre as práticas linguísticas. Spolsky (2004, p.

¹⁰ No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes. This definition neither restricts the planners to authoritative agencies, nor restricts the type of the target group, nor specifies an ideal form of planning” (COOPER, 1989, p. 45).

14) define claramente crença linguística como “[...] a política linguística sem gestor, o que as pessoas pensam que deveria ser feito”¹¹. Spolsky (2009) ainda assegura que o *status* de uma variante ou variedade origina-se de acordo com a quantidade de pessoas que a utilizam, da importância de seus usuários, bem como das vantagens econômicas e sociais que esses usuários esperam conseguir ao empregar determinada variedade.

O terceiro componente - planejamento linguístico - é o esforço observável, explícito e consciente de alguém que dispõe de autoridade sobre outros para modificar as práticas e crenças dos participantes de um determinado domínio social (escola, família, igreja...). Shohamy (2006), discutindo sobre os três componentes das políticas linguísticas apresentados por Spolsky (2004), cita a gestão da língua como “políticas linguísticas declaradas”.

De acordo com Sousa, E. (2014, p. 6), essas três dimensões propostas por Spolsky (2004) foram mais tarde nomeadas por Bonacina-Pugh (2012) como políticas linguísticas declaradas, políticas linguísticas percebidas (crenças e ideologia da língua) e políticas linguísticas praticadas (práticas de linguagem), terminologia usada no presente trabalho.

Apresentamos de forma resumida as três dimensões de política linguística definidas por Spolsky (2004). As políticas linguísticas *declaradas* são as de fácil percepção, mais visíveis, *top-down*, que se originam a partir de autoridades, por exemplo, o governo, o Papa, o chefe da família etc. Essas políticas podem se fazer valer através de leis, decretos, acordos, podendo estes ser oficiais ou não.

As políticas linguísticas *praticadas*, na concepção de Spolsky (2004), são as que acontecem na prática, *de facto*, como a variedade ou a língua que as pessoas escolhem usar. Para exemplificar, Sousa, E. (2014, p. 27) apresenta “[...] o recorrente uso de abreviaturas, geralmente usadas nas redes sociais da internet, em redações na escola, mesmo havendo a imposição do uso padronizado da língua escrita, pelas professoras autoridades em sala de aula”.

Ainda de acordo com Spolsky (2004), as políticas linguísticas *percebidas* se referem às crenças sobre a língua e seu uso. São diferentes das políticas linguísticas praticadas, especificamente por basear-se no que “[...] as pessoas pensam que deve ser feito em relação às línguas e não necessariamente o que elas fazem e são diferentes das declaradas, pois não têm um gestor” (SOUSA, E., 2014, p. 27).

¹¹ No original: “Put simply, language ideology is language policy with the manager left out, what people think should be done” (SPOLSKY, 2004, p. 14).

Para um esclarecimento sobre essas políticas linguísticas e os locais em que acontecem, Spolsky (2009) lança mão da noção de domínio. De acordo com o autor, um domínio é nomeado para um espaço social, como uma casa ou família, escola, vizinhança, igreja, lugar de trabalho, meio público ou nível governamental (cidade, estado, nação). Podemos argumentar que cada um destes domínios tem sua própria política, com alguns aspectos gerenciados internamente e outros sob a influência de forças externas ao domínio. Parte do planejamento linguístico na família está sob o controle dos membros da família, mas seus objetivos são regularmente influenciados pela comunidade externa.

Os domínios podem ser caracterizados a partir de três componentes: *participantes*, *local* e *tópico*.

De acordo com Schiffman (*apud* SPOLSKY, 2009), os *participantes* no domínio são caracterizados não como indivíduos, mas por seus papéis sociais e relacionamentos. No domínio familiar, participantes são definidos em termos de parentesco, como pai, mãe, irmão, tia, avô ou até outros papéis, como a babá. No domínio escolar, os papéis típicos são professores, estudantes ou diretores, enquanto no ambiente de trabalho eles são chefes, empregados, clientes etc. No domínio governamental, os participantes são legisladores, cidadãos. Como podemos ver, qualquer indivíduo naturalmente preencherá diferentes papéis em diferentes domínios.

Um domínio tem um lugar e conecta a realidade social e física – pessoas e lugares. Os aspectos físicos do local são relevantes, pois é o significado e a interpretação social do lugar que é mais pertinente à escolha linguística (SCHIFFMAN *apud* SPOLSKY, 2009).

A terceira característica refere-se à seleção do tópico, ou seja, o que é adequado falar em cada domínio, e as escolhas regulares de linguagem feitas por um indivíduo. No Brasil, por exemplo, a linguagem que um presidente usa em discursos, em rede nacional, não é a mesma que usa em casa, com seus familiares, ou então quando se dirige a pessoas no trabalho.

Ampliando as ideias de Spolsky (2004), Shohamy (2006) apresenta o conceito de mecanismo de política linguística (*language policy mechanism*). Esses mecanismos foram definidos como implícitos ou explícitos e serviriam para reproduzir a política linguística em funcionamento na sociedade. Como exemplos de mecanismos linguísticos explícitos, propostos pela autora, apresentamos: a política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, ou seja, a legislação educacional. Ao passo que os mecanismos implícitos podem ser exemplificados como os livros didáticos, os sinais de trânsito, os testes educacionais (a exemplo da Prova Brasil), os nomes de lojas etc. Os mecanismos seriam, então, os condutores através dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade.

A proposta de Shohamy (2006) busca explicar o funcionamento do que ela denomina política linguística oculta (*hidden language policy*) ou de fato (*de facto language policy*). A autora defende que, para compreender verdadeiramente a política linguística vigente em uma sociedade, torna-se primordial verificar e compreender outros aspectos e não apenas a legislação oficial, pois são esses aspectos, sejam explícitos ou implícitos, que direcionam, impõem práticas linguísticas que constituem a política linguística de fato (SHOHAMY, 2006). Sendo assim, é importante afirmar que é através desses mecanismos que as políticas linguísticas de uma comunidade realmente acontecem e podem ser assimiladas e discutidas.

Para Shohamy (2006, p. 53),

[...] as políticas linguísticas de fato são determinadas alhures por um conjunto de mecanismos que, indiretamente, perpetuam as PLs [Políticas Linguísticas] e que servem como instrumentos para converter ideologias, principalmente em estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas¹².

A autora considera o que defende Spolsky (2004) ao afirmar que, em muitos países, as políticas linguísticas oficiais nem sempre mostram a realidade sobre o funcionamento da política linguística na sociedade. Seria apenas intenção e não prática.

Diante de todo um percurso de evolução das noções sobre política linguística, adotamos em nosso trabalho a visão de política linguística de Spolsky (2004, 2012), considerando que a gestão da língua contribui para muitas escolhas linguísticas, mas não é susceptível automaticamente e depende de pressões produzidas por práticas, escolhas e crenças linguísticas. Ademais, existem forças significativas fora do domínio que influenciam e determinam esse processo de planejamento linguístico. Sendo assim, exploramos nesta pesquisa como os professores colocam em prática suas aulas de português: a políticas linguísticas pretendidas e as praticadas, com o objetivo de responder ao questionamento inicialmente proposto: Como os professores do Ciclo de Alfabetização que são pedagogos sem formação específica em língua trabalham a formação linguística do aluno?

¹² No original: “[...] the facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs [Language Policies] and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogeneous and hegemonic policies” (SHOHAMY, 2006, p. 53).

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Ao propor uma abordagem sobre a prática referente ao ensino da língua materna na sala de aula em turmas do Ciclo de Alfabetização e a concepção de linguagem adotada, torna-se necessário retomar o percurso que o ensino de língua materna no Brasil atravessou para que possamos entender o que mudou e por que, nas escolas, e desde quando. Isso facilitará o entendimento da relevância do objeto de pesquisa deste trabalho dentro de um cenário de rupturas/manutenção de práticas educacionais que revelam mudanças e permanências, diante das reflexões e conclusões preconizadas pelos estudos do campo educacional da linguagem.

Esse resgate busca entender as concepções subentendidas às práticas de ensino reveladas pelos professores de Língua Portuguesa no decorrer dos anos, haja vista que, diante da intensificação de pesquisas e de estudos contemporâneos de linguagem, concepções de ensino vão sendo reestruturadas pelos órgãos oficiais da Educação, colocando os professores diante de um novo cenário: ensinar como vêm ensinando, da maneira que já sabem ou adaptar-se às mudanças propostas. Sobre isso, Fregonezi (1999, p. 82) destaca que os professores, “[...] por não terem recebido uma formação em termos linguísticos, outros, por terem recebido uma formação prescritiva – continuam a trilhar um caminho tradicional em termos de estudo de linguagem”.

Diante desse quadro, faz-se necessário compreender as concepções de linguagem e ensino da língua materna, como também o processo da virada linguística e as contribuições exercidas pela Sociolinguística sobre o ensino, algo bem incomum anos atrás. Refletir sobre esses eixos elucidará as práticas observadas durante a pesquisa, fundamentando a análise de dados.

3.1 UMA CONVERSA INICIAL SOBRE O PERCURSO DE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL

Até os anos 1960, aproximadamente, o ensino de português era marcado por práticas que consideravam a língua enquanto sistema em que ensinar a Língua Portuguesa significava nada mais que fazer análise gramatical das estruturas linguísticas. Durante esse tempo, a formação dos alunos visava a que eles entendessem unicamente o sistema da língua. O ensino se baseava na especificação de nomenclaturas, geralmente direcionadas para aspectos morfossintáticos (FREGONEZI, 1999). Nas inusitadas vezes em que o texto era trabalhado em sala, voltava-se para atividades de compreensão. Dificilmente eram abordadas as

condições de produção e de recepção do texto, que, na maioria das vezes, era literário. Sobre a redação, geralmente esta era proposta a partir de temas descontextualizados. Segundo Fregonezi (1999, p. 82), essa abordagem prescritiva de ensino da linguagem, “[...] historicamente, dominou os estudos linguísticos” e foi tão intensa que passou a ser um mito.

Esse fato nos faz entender o porquê da solidificação de uma cultura legitimamente gramatical instalada nas escolas até os tempos atuais. Esse modelo de ensino servia às camadas mais favorecidas, que tinham acesso à escola e nela ingressaram já com certo domínio da norma padrão, cabendo à escola o ensino da gramática normativa. Só a partir de um novo contexto político e social emergido na década de 1960, a exemplo da “democratização do ensino”, do acesso de uma camada mais popular à escola, esse modelo de ensino evidencia não estar mais de acordo com a clientela recebida. O professor passa a ter na sala de aula um público mais diversificado, marcado pela presença da heterogeneidade dialetal de seus alunos (SOARES, M., 1998a).

Apontava-se a necessidade de uma nova teoria que firmasse um ensino de língua apto a abarcar o público de camadas populares no sistema educacional. Surge, então, uma disciplina de Língua Portuguesa com um caráter mais funcional, priorizando nos manuais didáticos uma diversidade de textos e dando menos atenção ao ensino de estruturas gramaticais. Institui-se assim, a disciplina de Comunicação e Expressão e a polêmica sobre ensinar ou não gramática, ou como se ensinar. Para Soares, M. (1996), o que estava em jogo era a concepção de que o aluno deveria produzir e receber mensagens, sejam verbais ou não verbais, diminuindo o enfoque do ensino no saber sobre a língua.

De acordo com Vieira (2015), a década de 60 do século XX averbou alguns dos principais fatos que desencadearam posteriormente a virada linguística brasileira referente ao estudo e ao ensino de Língua Portuguesa e gramática, por exemplo, a integração oficial da disciplina Linguística no currículo do curso de Letras, a instituição no Brasil, especificamente na USP, em 1966, do primeiro curso de pós-graduação em Linguística e a propagação no Brasil do Estruturalismo norte-americano e da teoria gerativo-transformacional, além da “democratização do ensino” no âmbito da Educação Básica, favorecendo a população mais pobre do país.

Na década de 70, esse momento de transformação da disciplina Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão esteve marcado pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação e as análises gramaticais começaram a perder espaço no ensino da língua para o trabalho com textos de áreas bem variadas. Segundo Soares, M. (1998a), foi a partir da instituição da disciplina de Comunicação e Expressão que se verificou nos livros didáticos

ênfase na variedade de tipos textuais utilizando-se de textos verbais e não verbais, publicitários, jornalísticos, entre outros.

Para Vieira (2015, p. 21), o que se prezava nesse momento com relação ao estudo da língua era a comunicação “não necessariamente verbal e na norma padrão”, proposta que começou a ser contestada em decorrência da divulgação dos primeiros resultados das provas de redação nos vestibulares, no término dos anos 1970 e início dos anos 1980. Os resultados apontavam para problemas de leitura e escrita sinalizados nas redações de vestibulares. A causa desse resultado não favorável dos estudantes foi atribuída, por muitos, à descentralização do ensino tradicional de gramática, o que ocasionou a defesa pela volta do ensino da Língua Portuguesa centrado na Gramática Tradicional, assim como era no princípio.

A partir dos anos 1980, mudanças mais pontuais foram ficando mais perceptíveis. A disciplina reconquistou a denominação de Português, houve maior disseminação e fortalecimento das teorias textuais e discursivas nos estudos linguísticos. Vieira (2015) destaca que a compreensão de que o aprendizado da forma traria como resultado o bom uso da língua já não era tão incontestável e abria espaço para a perspectiva de que o uso da língua é que deveria anteceder o estudo da forma.

O campo das ciências linguísticas - Linguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Pragmática, Linguística Textual, Psicolinguística - iniciam debates sobre o propósito da escola e do ensino de língua materna como meio de interação. Também são travadas discussões sobre o processo de apropriação da língua por parte dos aprendentes. De acordo com Soares, M. (1996), desponta uma nova concepção de linguagem, como forma de interação que recusa a posição da gramática como toda poderosa, capaz de resolver todas as dificuldades para uma interação ideal. Emerge também um novo ponto de vista sobre o indivíduo, como sujeito que aprende de forma interativa e incluído em um contexto de práticas discursivas do ambiente onde vive.

Nesse cenário, a Linguística ampliou seu campo no Brasil, indicando formulações teóricas desenvolvidas em interlocução com outras disciplinas. Também foi nesse período, em consequência do desenvolvimento de teorias linguísticas, que começaram a se estruturar documentos oficiais com regulamentações, textos e orientações sobre o ensino da língua. Ficaram visíveis, nesse momento, as significativas interferências da Linguística no componente curricular de Língua Portuguesa.

Soares, M. (1996) destaca que, a princípio, a Sociolinguística nos despertou para a distinção entre o “padrão culto” e as variantes linguísticas faladas pelos alunos, indicando

uma nova atitude dos professores para uma metodologia que contemplasse a heterogeneidade linguística na sala de aula.

Como uma das mais persistentes defensoras da indispensável virada linguística na escola e no ensino, Soares, M. (1996) nos alerta para a enganosa democratização da escola, afirmando que ela incluía para depois excluir. Segundo a autora, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos que fazem parte das camadas mais populares simplesmente por eles serem tão expressivos quanto o dialeto de prestígio. Ainda de acordo com Soares, M. (1996), essa rejeição, na verdade, significa uma negação da classe social mediante a rejeição de sua linguagem. Então, no tão recente campo da Linguística, surge o desejo de mudança relacionada ao ensino da língua, especificamente ao ensino tradicional da Língua Portuguesa no Brasil.

Ao ampliar estudos sobre a descrição do português falado e escrito, a Linguística mudou a concepção da linguagem para fins didáticos e apazigua a concepção prescritiva, que defende a prioridade do conhecimento da gramática da língua escrita. A Linguística Textual destacou a necessidade da não limitação da gramática às estruturas fonomorfo sintáticas, propondo que o texto, em sua modalidade escrita ou oral, deveria se fazer presente no ensino. A autora também destaca as contribuições da Pragmática e da Análise do Discurso, quando trazem a ideia de língua como enunciação, incluindo a ligação da língua com os que a utilizam, com a situação em que é utilizada e com o momento social e histórico de sua utilização.

Diante desse contexto, ficou visível que, a partir dos anos 1980, mudanças consideráveis com relação ao ensino da língua foram se solidificando. Manifesta-se uma maior preocupação com as variedades linguísticas, com contradições percebidas com relação à nomenclatura gramatical e também com a concepção teórica que condizia às aulas de Língua Portuguesa. Assim, o ensino tradicional de português, embasado em uma teoria da frase, perde espaço para elementos teóricos atados à gramática do texto e à gramática do discurso. Com relação ao trabalho envolvendo a compreensão textual, fica notável o uso de tipologia textual/gêneros discursivos, exposição ao aluno de variados tipos de textos, como também de “regras” textuais (FREGONEZI, 1999).

Nesse sentido, a Linguística Textual, como também a Análise do Discurso, orientaram práticas de aplicação de conteúdos em textos. Porém, “a prática gramatical com base em textos é a que encontra mais reação por parte dos professores, devido à dificuldade até mesmo de compreensão, por parte dos profissionais, da importância dessa mudança no ensino de Língua Portuguesa” (SANTOS, L., 2006, p. 2).

Para Fregonezi (1999, p. 83), diante dessas mudanças, inevitavelmente, surge um paradoxo. “A prática tradicional do professor de português, sua visão prescritiva em termos de linguagem encontra-se em oposição com a visão contemporânea - a visão textual e discursiva” que firma os objetivos curriculares de ensino propagados posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, Vieira (2015, p. 22) ainda ressalta que foi a partir dos anos 1980 que o “[...] cenário começou efetivamente a mudar, com a maior divulgação e posterior consolidação das teorias textuais e discursivas nos estudos linguísticos, antes restrito à batuta das vertentes formalistas – estruturalismo e gerativismo”.

Consequentemente, diante dos estudos sobre a linguagem, da virada linguística, em meados do século XX, as circunstâncias de uso da língua passam a receber mais atenção. O interesse já não recai mais e unicamente sobre o sistema da língua em si, mas sobre uma ideia de língua heterogênea, mutável, com variações resultantes de fatores sociais. Assumem destaque perspectivas que consideram as distintas revelações da língua, a exemplo da Sociolinguística (área da Linguística que estuda a língua em seu uso real).

A Sociolinguística sustenta que a variação linguística é característica das línguas vivas e não pode ser considerada como consequência do acaso, e sim como decorrência cultural ocasionada por fatores linguísticos e extralinguísticos e que a superioridade plena da padrão como único objeto merecedor de ensino deve ser revisto, dando espaço a um processo de ensino e aprendizagem que considere a existência das variedades linguísticas.

Para a Sociolinguística, a língua deve ser vista como um todo, proporcionando seu estudo de maneira concreta e livre de abstrações do tipo “falante ideal”. Esse direcionamento se afasta do que prega a Gramática Tradicional, a qual determina como deve ser a língua ideal incentivada pela elite intelectual, pelos meios de comunicação e pelas escolas, e não se refere ao processo de transformação da língua e as questões de uso, desconsiderando a variação linguística e todas as ocorrências externas relacionadas a ela, como classe social, idade, escolaridade, profissão, origem do falante.

Afloram, através da Linguística, questões relacionadas ao ensino e ao desejo de mudança. O discurso que se erguia, apesar de ser conduzido por concepções variadas, apresenta como única objeção o ensino tradicional da Língua Portuguesa. Pietri (2003) ressalta que o desejo de mudança a fim de uma virada linguística se destaca por defender a necessidade de mudanças nas concepções de linguagem e de ensino com vistas a transformações sociais e ao respeito pela linguagem do aluno, tendo como principais objetivos:

- i) considerar a diferença entre a língua da escola e a língua das camadas populares que começavam a chegar à escola;
- ii) considerar a realidade da variação linguística e respeitar a variedade do aluno;
- iii) relacionar ensino de linguagem e condições socioeconômicas com o objetivo de produzir práticas pedagógicas democráticas e transformadoras;
- iv) e divulgar informações produzidas pela Linguística e outras ciências, a fim de alterar as práticas pedagógicas existentes (PIETRI, 2003, p. 80).

Exigências desse tipo foram recorrentes em meio aos professores de língua materna e também através de palestras, formações, publicações de linguistas indicando incoerências conceituais e metodológicas da Gramática Tradicional (VIEIRA, 2015). Autores como Geraldi (1984, 1993, 1996, 1997), Soares, M. (1996, 1998, 2003, 2013), Travaglia (1996, 2009), Possenti e Ilari (1987), Possenti (2000, 2001), Perini (1997, 2000) e documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), entre outros, foram destaques relacionados às críticas ao modelo tradicional de ensino da gramática.

A prioridade para o ensino deixa de ser o domínio da gramática normativa, direcionado para uma imagem abstrata da língua e para a descrição prescritiva de um critério ideal de correção. O que se prioriza é o domínio do texto e de seu funcionamento. E então, a metalinguagem gramatical não desaparece, será ainda sistematizada, mas perde força e sua abordagem deverá ser gradativa dentro do texto, a depender da necessidade do processo de ensino da língua.

Surge, nesse contexto, nos anos 1990, especificamente em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n. 9.394/96), com o propósito de melhorar a qualidade da Educação brasileira. Também nesse período são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), com o objetivo de orientar os professores para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino, com a orientação de um currículo fundamentado em competências básicas (e não no acúmulo de informações), relacionadas aos diferentes contextos da vida dos alunos (BRASIL, 2001b). Esses documentos oficiais se tornaram referência para o ensino da Língua Portuguesa, incorporando nas discussões destaque em torno da diversidade linguística e a influência do meio sociocultural sobre a linguagem. Desponta uma visão textual e discursiva “[...] que fundamenta as propostas curriculares de ensino e que está presente nos difundidos Parâmetros Curriculares Nacionais” (FREGONEZI, 1999, p. 83).

O estudo das variações linguísticas passa a ser incentivado e autorizado pelos órgãos que regem a Educação brasileira, a exemplo dos PCN (BRASIL, 2001b), que defendem que

aprender uma língua não se resume unicamente a aprender palavras, mas também seus significados culturais e a maneira como as pessoas, em seu meio sociocultural, compreendem e representam a realidade.

Diante do reconhecimento da diversidade linguística e cultural no ensino, os documentos oficiais nos conduzem para um ensino que não concebe as diversificadas formas de comunicação como “erros”, e sim como maneira autêntica de uso. Entretanto, a variação linguística não é foco principal de mudança; é apenas um dos aspectos a serem considerados, ou seja, um reflexo diante dos propósitos de melhoria da Educação brasileira. Na verdade, a mudança maior está relacionada à unidade de análise, que deixa de ser a frase, a palavra, e passa a ser o texto. Centrar-se no texto torna-se muito mais relevante do que na ausência de preconceito dentro do espaço escolar, na consideração de todas as variedades linguísticas como formas possíveis de interação.

Sobre o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na escola, além dos conceitos de língua e linguagem, os PCN (BRASIL, 2001b) apresentam como elementos fundamentais a ideia de texto, discurso e gênero, indicando e orientando um trabalho a partir de gêneros textuais (textos que encontramos diariamente em nossa vida), diante de uma concepção de linguagem enquanto interação social. Para os documentos, não mais é possível, diante de todas as contribuições da linguística, permanecer ensinando a língua de acordo com os princípios da Gramática Tradicional. Torna-se necessária uma prática tomando como base os gêneros textuais, os quais abrem possibilidades para um ensino da língua de maneira que permita usar os conhecimentos assimilados mediante a “[...] prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica; conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 2001b, p. 42).

O argumento defendido é o de que, quando dominamos um gênero, não ficamos presos unicamente a sua forma linguística, mas sabemos também praticá-lo linguisticamente, visto que a nossa competência sociocomunicativa nos concede identificar o que é propício ou não nas práticas sociais. É o convívio com os textos da vida cotidiana que aperfeiçoa a nossa competência metatextual para a elaboração e entendimento de textos (BRASIL, 2001b).

Esse momento marca um ensino da Língua Portuguesa guiado por orientações do campo das ciências linguísticas (Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso etc.) direcionado para uma mudança de foco da frase para o texto, do enunciado para a enunciação, buscando englobar a linguagem em sua integralidade, de maneira a perpassar os aspectos verbais e abrangendo também aspectos funcionais, textuais, discursivos e

interacionais, exigindo um maior cuidado relacionado à reflexão sobre a língua em comparação com as categorias tradicionais dos estudos gramaticais.

As orientações curriculares de ensino, a exemplo dos PCN (BRASIL, 2001b), refletem essas mudanças apoiando-se numa perspectiva textual-discursiva. Visivelmente, podemos encontrar nos documentos oficiais ou nos materiais reservados à formação de professores referências do tipo “gênero discursivo”, “epilinguagem”, “tipo textual”, “variação linguística”, “coesão”, “coerência”, “intertextualidade”, “condições de produção”, “letramento”, entre outras. Perante esse panorama, o ensino restrito da metalinguagem e de regras de uso da língua de maneira descontextualizada torna-se recriminado demais para que os professores permaneçam nele (VIEIRA, 2015).

Vieira (2015) ressalta que, nessa conjuntura, foram muitos os estudos linguísticos e os trabalhos de divulgação científica publicados a partir da década de 1980, indicando controvérsias e deficiências conceituais e metodológicas da Gramática Tradicional, que, atualmente, “[...] a crítica à doutrina gramatical chega a ser consenso entre linguistas das mais distintas áreas e entre professores de português formados em boas universidades há menos de duas décadas” (VIEIRA, 2015, p. 36). Ainda segundo o autor, esse conhecimento por parte dos professores não assegura a quebra de práticas tradicionais de ensino de gramática.

Nesse contexto da virada linguística, em que o objetivo principal se configura em criar condições para que o aluno desenvolva a competência discursiva através do contato com os textos, Rangel (2001, p. 12) ressalta que o ensino de língua materna se caracteriza como “[...] uma espécie de síntese de respostas possíveis e legítimas aos questionamentos combinados das ciências da aprendizagem e da linguagem ao que se convencionou chamar de ensino tradicional”. O mais relevante a ser estudado em sala de aula deixa de ser o significado do texto ou decorar regras gramaticais sem saber usá-las e passa a ser “[...] ‘o que’ o texto diz. Os novos modelos de análise redirecionam o interesse pelos textos para ‘como’ o texto diz o ‘que’ diz” (FREGONEZI, 2000, p. 8). A crítica recai não especificamente sobre o estudo na gramática, mas para o estudo da gramática como um fim, sob um modelo abstrato de língua.

Assim, a virada linguística é marcada pela passagem da centração gramatical na estrutura para o uso, momento em que os professores passaram a ser formados diante de outra perspectiva de ensino de língua que refuta uma prática de ensino exclusivamente terminológica e descontextualizada, que não proporciona nenhum aprendizado mais concreto. O questionamento não reincide sobre o estudo da gramática, que precisa ser estudada, mas para o estudo da norma padrão desmembrada do uso, isto é, um ensino excessivamente terminológico e metalinguístico. O essencial nesse processo passa a ser o “[...] domínio dos

funcionamentos próprios dos textos. A metalinguagem gramatical deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade (VIEIRA, 2015, p. 25).

Diante de todas essas mudanças, estamos transcorrendo quase 20 anos do século XXI passando por momentos embaralhados em que os professores recém-formados, ou que estejam participando das variadas formações, oferecidas pelas redes de ensino, ainda precisam tomar consciência de que não é possível desconsiderar as contribuições da ciência linguística sobre os estudos da linguagem e permanecer ensinando de acordo com os princípios da Gramática Tradicional.

3.2 CONTEXTUALIZANDO AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

A discussão em torno da língua traz o debate sobre a competência para ensiná-la. E pensar sobre o ensino da Língua Portuguesa é pensar sobre concepções que orientam o trabalho docente, é refletir sobre o que é “certo” ou “errado” ensinar, ou sobre quem determina o que é certo ou errado na língua materna ou até mesmo sobre quem define o que deve ser ensinado nas escolas.

Vários linguistas, preocupados com o ensino da língua travam discussões que destacam inquietações sobre o que na verdade desejamos quando propomos ensinar a nossa língua materna, ou seja, seu uso e seu ensino. Portanto, a concepção de linguagem e o ensino de língua adotado são essenciais, haja vista que fundamentarão e definirão de que maneira o ensino de Língua Portuguesa será encarado.

Posturas normativas, descritivas ou investigativas diante da língua determinarão, ou não, caminhos bem diferentes na prática realizada nas escolas, o que poderá engendrar a valorização de um ensino pautado na descrição da língua limitada à frase fora de seu contexto de uso, ou do texto contemplando a língua em uso, a língua contextualizada.

A concepção de linguagem na visão de Saussure ([1916] 2006) considera a língua como um produto social da linguagem composta por um sistema de signos que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma estrutura e aceitos por uma comunidade linguística. De acordo com o autor, esse sistema de signos é homogêneo, estável, social e expresso em termos de relações de oposição e de regras.

Saussure ([1916] 2006, p. 17-22) defendeu que o objeto de estudo da Linguística é a língua. Isso porque a fala é considerada pelo autor como secundária e um ato “individual de

vontade e inteligência do indivíduo” que usa a língua. A fala representa o uso prático do código da língua. Nessa concepção, a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma, pois a preocupação recai para a estrutura retratada a partir de suas relações internas, sendo tarefa dos linguistas analisar o funcionamento e organização dessa estrutura.

Esta concepção é apoiada pelos estruturalistas, conhecidos também como formalistas ou ainda como descritivistas, os quais se interessam pelo estudo do sistema da língua, omitindo, portanto, os aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos que interferem no seu uso. Dessa perspectiva estruturalista, resulta a concepção de língua como código, cujo propósito é a comunicação humana através de um emissor que passa determinadas mensagens a um receptor.

Em oposição aos estruturalistas, Bakhtin (2002) escolhe como objeto de estudo a linguagem em uma perspectiva sociointeracionista. Para o autor, a ideia de língua é mais do que um código do qual o indivíduo se apropria passivamente para fazer uso dele de acordo com suas necessidades. É resultado das interações sociais entre os sujeitos. Ainda segundo o autor, a ideia de que o sistema linguístico se resume a uma abstração teórica por si só não esclarece o real funcionamento da língua, pois esta é produzida continuamente num processo evolutivo, porquanto o ser humano faz uso da linguagem para atuar no contexto social, dado que a língua e a linguagem¹³ se configuram como atuações interativas e sociais, como espaço de interlocução, facilitando a prática social das mais variadas ações.

Apesar de suas considerações teóricas datarem da primeira metade do século XX, foi somente no final dos anos 1960 e o início dos anos 1970 que as reflexões de Bakhtin começaram a circular entre os estudiosos brasileiros. Segundo Lima (2016), a reflexão sobre o ensino formal de língua materna não esteve, em nenhum momento, presente no âmbito de interesse de Bakhtin. No entanto, a maneira como ele compreendia e defendia a natureza e o funcionamento da língua(gem) emergiu respeitáveis contribuições para discussões a respeito da aprendizagem e o ensino de língua materna em todas as etapas de escolarização.

¹³ Ao se considerar que a diferença entre os dois termos, língua e linguagem, nem sempre é clara, seja por serem frequentemente empregados como sinônimos e muitas vezes como língua(gem), no presente trabalho, assumimos a visão bakhtiniana de linguagem como sendo a capacidade que os seres humanos possuem de se comunicar por meio de línguas. Dessa forma, a língua é uma das maneiras de exteriorização da linguagem. Em outras palavras, a linguagem é uma faculdade, enquanto a língua é aquilo que permite o exercício de tal faculdade. A linguagem é um conceito muito mais amplo do que língua e abrange as línguas (não apenas elas) entre suas manifestações. Quando dizemos, então, que os linguistas estudam a linguagem, nossa intenção é dizer que, “[...] embora observem a estrutura das línguas naturais, eles não estão interessados apenas na estrutura particular dessas línguas, mas nos processos que estão na base da sua utilização como instrumentos de comunicação” (MARTELOTTA, 2009, p. 16).

Na defesa de uma nova concepção de linguagem, Bakhtin (2000, 2002) renega a maneira como duas grandes correntes do pensamento filosófico-linguístico entendiam e estudavam a língua. De acordo com Lima (2016, p. 66), numa atitude de crítica, Bakhtin “[...] denominou-as ‘subjetivismo idealista’ e ‘objetivismo abstrato’”. Em ambos os casos, o autor julgava que o componente ideológico da linguagem escapava aos estudos linguísticos”. As críticas de Bakhtin (2000, 2002) se dirigiam principalmente a Ferdinand de Saussure (fundador da Linguística Moderna) e ao linguista alemão Wilhelm Humboldt.

Bakhtin (2000, 2002) defende o subjetivismo idealista como uma teoria que considera os atos individuais de fala como a concretização da língua, configurando-se como um ato de criação focado na atividade mental do indivíduo. Nessa perspectiva, “[...] a criatividade linguística estaria submetida às leis da psicologia individual” (LIMA, 2016, p. 66).

Ainda de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2000, 2002), o objetivismo abstrato considera a língua como um sistema inalterável – ou seja, imutável – de formas linguísticas, alheio aos sujeitos e aos valores ideológicos. Logo, caberia aos indivíduos dominar as regras do sistema para poder utilizá-lo. Nessas circunstâncias, a fala é desenvolvida pela atuação individual e, por essa razão, exhibe variações relacionadas às formas normativas que constituem o sistema. Bakhtin (2002, p. 79) destaca que, para o objetivismo abstrato, a língua “[...] constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, [...] a língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo”.

Sobre essas considerações, Lima (2016, p. 67) reitera que o subjetivismo idealista dava ênfase à “[...] unicidade de cada ato de fala” (característica que evidenciaria o potencial criativo da atividade mental do indivíduo), enquanto o objetivismo abstrato enfatizava o aspecto normativo (fonético, lexical e gramatical), segundo a autora, “[...] reiteráveis do sistema (aqueles que, por se repetirem nas enunciações, garantiam a unidade da língua e permitiam que os indivíduos de uma mesma comunidade linguística compreendessem uns aos outros)” (LIMA, 2016, p. 67).

A concepção bakhtiniana de linguagem se configurou como determinante para questionamentos e indicações de mudanças relacionadas ao ensino tradicional de língua materna no Brasil, baseado na descrição do sistema linguístico. Suas reflexões exerceram significativas influências sobre vários estudiosos da língua(gem). Dentre eles, destacamos João Wanderley Geraldi, considerado um dos estudiosos dos pressupostos bakhtinianos no Brasil.

Diante desse quadro, compreendemos ser importante apresentarmos posicionamentos de autores como Geraldi (1984) e Travaglia (2009), entre outros, sobre concepções de linguagem

que nortearam e norteiam a prática pedagógica de muitos professores. Esses autores detalham questões importantes para o ensino da língua e que se relacionam diretamente com a concepção de linguagem adotada. Durante nosso texto, em vários momentos, iremos nos fundamentar em posicionamentos apresentados por ambos os autores sobre as concepções de linguagem.

Geraldi (1984), defensor do texto como foco da ação didática do professor em detrimento de um ensino metalinguístico, definiu de maneira bastante didática as concepções de linguagem apresentadas por Bakhtin (2000, 2002) da seguinte forma:

- Linguagem como expressão do pensamento (que se estende desde a tradição gramatical grega até, mais ou menos, meados do século XX, período em que começam a surgir os ensinamentos estruturalistas propostos por Saussure, [1916] 2006);
- Linguagem como instrumento de comunicação (a partir de Saussure [1916] 2006 até 1960, quando ficam em evidência e se fortalecem os estudos refletindo sobre a relação entre língua e sociedade);
- Linguagem como forma de interação (a partir da década de 1960 até os dias de hoje).

Na visão de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 480), essas concepções foram estudadas e ampliadas à realidade brasileira de ensino de línguas e “[...] apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula”.

Sobre esse aspecto, Geraldi (1996) entende que, para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, é imprescindível considerar que toda metodologia de ensino está associada a uma opção política “[...] que abarca teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 480).

A perspectiva da análise linguística escolar abraçada por Geraldi (1984, 1993, 1996, 2011) ergueu-se num cenário de questionamentos sobre a prática de ensino da língua vinculada ao ensino tradicional de gramática. As orientações postuladas para o ensino de português fundamentaram-se no pressuposto de que a língua é um meio de interação social, gerada em situações concretas de uso por indivíduos “ideologicamente constituídos”. De acordo com Lima (2016, p. 32), “[...] é o que chamamos de perspectiva sociointeracionista ou

sócio-histórica de linguagem, fruto das reflexões teóricas produzidas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin”.

É importante destacar que Bakhtin (2000, 2002) defendeu a natureza histórica, social e dialógica da linguagem, em que os indivíduos verbalmente interagem através do processo de enunciação. O autor refuta a ideia de língua como sistema estável de formas exterior ao indivíduo conforme difundido pelo estruturalismo saussuriano (“objetivismo abstrato”) e contesta a concepção de linguagem como ação mental concentrada na expressão subjetiva do indivíduo (“subjetivismo idealista”).

Sobre a primeira concepção (linguagem como expressão do pensamento), Geraldi (1984) destaca que a língua é vista como uma “instituição individual”, tornando-se apenas a “exteriorização do pensamento” através das palavras. A expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização passa a ser nada mais que uma tradução. De acordo com essa perspectiva de linguagem, as pessoas que não se expressam bem são vistas como pessoas que não pensam. A enunciação é uma ação monológica, individual, que não é influenciada pelo outro nem pela conjuntura que constitui o quadro social em que a enunciação acontece. A língua é vista como algo pronto, acabado, imutável.

Essa definição nos remete às gramáticas normativo-prescritivas, que, de acordo com Possenti (2000, p. 64), são as gramáticas que têm como conteúdo um conjunto de regras a serem seguidas com o fito de ensinar as pessoas a falar e escrever “corretamente”, e os que não forem capazes de dominar tais regras são considerados “grosseiros”, “caipiras”, sem capacidade de aprender.

A gramática normativo-prescritiva reduz o aprendizado, simplesmente, ao aprendizado da normatização da gramática, não considerando as variações linguísticas, pois isto seria considerar “variações” de pensamento, o que se torna inaceitável nessa concepção. Eleva, então, a forma de falar das camadas socioeconomicamente mais favorecidas exaltando a forma “correta” da linguagem, que, na realidade, seria a forma “correta” do pensamento, (BRITTO, 1991, p. 40).

Na verdade, o posicionamento de Brito (1991) reforça a classificação de Geraldi (1984) sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, que considera como ideal de língua uma norma-padrão desmembrada do uso. Nessa perspectiva, os conhecimentos a serem assimilados pelos alunos se direcionam para uma imagem abstrata de língua e, conseqüentemente, para a descrição prescritiva de um padrão ideal de correção. Acreditava-se que o domínio da linguagem oral e escrita acontecia através da aprendizagem da teoria gramatical, do conteúdo, por meio de uma constante realização de exercícios gramaticais.

No Brasil, no período que compreende a década de 1960, a concepção de linguagem como expressão do pensamento serviu de base (e ainda serve) para a prática de muitos professores que desenvolviam suas aulas e atividades focadas na transmissão de conhecimentos por meio do ensino exclusivamente de conceitos normativos que se prestavam apenas ao domínio da metalinguagem (ZANINI, 1999).

De acordo com Travaglia (2009), sob a ótica dessa concepção, existe a distinção entre “certo” e “errado”, considerando que o que não está de acordo com as regras da gramática está errado, de maneira a determinar a aceitação e o respeito a uma única variedade para expressar-se na sociedade. Sobressai-se uma visão purista da língua, considerada como homogênea, invariável e estática. O ensino da gramática, por seu turno, prega a exposição de regras valorizando o falar e escrever bem, enquanto a prática de leitura é considerada apenas como forma de exteriorizar o pensamento para o domínio do falar bem, sem que se dê tanta ênfase à real compreensão do texto lido.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um sistema de códigos a ser aprendido por seus falantes visando à comunicação. Ela é vista fora de seu contexto de uso, tendo como fundamento os pressupostos do Estruturalismo.

Nessa concepção, a visão da língua é de um conjunto de sinais que se agregam de acordo com regras, com o objetivo de transmitir mensagens ou informações de um emissor para um receptor, tendo como requisito o domínio do código pelos falantes a fim de que a comunicação possa ser realizada. Logo, é imprescindível que o uso do código (língua), enquanto ato social que engloba pelo menos duas pessoas, seja empregado de forma similar e predeterminada para que a comunicação venha a ser efetivada (cf. GERALDI, 1984).

Fica visível a relação da definição de língua com as ideias propostas por Saussure ([1916] 2006), quando estabelece a dicotomia *langue versus parole* e promove como objeto de estudo da Linguística a *langue*. Sobre essa relação *langue versus parole*, Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007) destacam que a *langue* é formada por subsistemas que, separados da realidade, desconsideram o contexto de uso da língua, já que devemos nos basear na análise das relações estabelecidas entre as partes que constituem a estrutura da língua.

Para Geraldi (1984), nessa concepção, a linguagem é concebida como uma ferramenta usada para transmitir uma mensagem, empregando a variedade padrão e desconsiderando, porventura, outras variedades linguísticas, de modo a enaltecer a forma abstrata da língua. Isto nos mostra que tal concepção separa o homem de seu contexto social por se restringir ao estudo e funcionamento interno da língua.

De acordo com Soares, M. (1998), no Brasil, o direito à escolarização, conquistado pela classe popular após os anos 1960, trouxe para o meio escolar uma variedade linguística diferente. Esse fato aconteceu paralelamente à implantação do Regime Militar no Brasil com objetivos claramente capitalistas, tendo a concepção de linguagem fundamentada na Lei n. 5692/71, que “estabelecia que à língua nacional se deveria dar especial relevo ‘como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira’” (SOARES, M., 1998, p. 57).

Nesse período, em consonância com a Lei n. 5692/71, ganhou peso uma concepção de linguagem defensora de uma prática voltada para a repetição como o melhor caminho para a aprendizagem do aluno. Essa lei assegurava um indivíduo capaz de absorver o conhecimento externo a ele através da repetição, de exercícios que instigassem a resposta seguindo o modelo apresentado.

Para essa segunda concepção de linguagem, a aprendizagem acontecia através da prática e da repetição realizada através de atividades áridas, que não proporcionavam nenhum tipo de questionamento por parte do aluno. Muito pelo contrário, as atividades trazidas nos materiais didáticos podavam qualquer ideal de um aluno interlocutor.

Convém destacar que o material didático ofertado como suporte aos professores se estruturava com amparo dos órgãos responsáveis pela Educação, no estado e no país. O que nos faz entender, de acordo com o que também enfatiza Koch (2002, p. 14), que o sujeito é “assujeitado pelo sistema”, tornando-se tão somente um repetidor de uma ideologia. Trata-se, assim, de uma concepção de linguagem que aborda a língua de forma claramente descontextualizada e superficial.

Nessa concepção, a prática da leitura também não se distancia de uma abordagem descontextualiza, uma vez que é vista apenas como um processo de decodificação de letra por letra, palavra por palavra, para se chegar ao conteúdo do texto “lido”. Para Kato (1986), trata-se simplesmente de passar do código escrito para o código oral.

Essa perspectiva de ensino de língua, ao se preocupar com a forma abstrata da língua, caminha em consonância com o Estruturalismo, que a concebe como um código. De acordo com Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007, p. 138), na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o estudo dos fatos linguísticos acontece “[...] por intermédio de exercícios estruturais morfo sintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta”. Assim, percebemos que ela advém da segunda linha de pensamento filosófico e linguístico abordado pelo Círculo de Bakhtin, o objetivismo abstrato.

A forma de ver a língua nessa concepção de linguagem como instrumento de comunicação move-se de acordo com os preceitos da Gramática Tradicional (GT), ao priorizar e enfatizar a forma linguística através de exercícios estruturais morfossintáticos, na procura da absorção inconsciente de práticas linguísticas, características da norma padrão, além de tratar a leitura como, simplesmente, um processo de decodificação, com prioridade à estrutura do texto quando o foco é a escrita.

Na terceira concepção (linguagem como processo de interação), o lócus da linguagem é a interação. De acordo com Bakhtin (2000, 2002), a língua se concebe em uma ação ininterrupta, executada mediante a interação verbal, social entre interlocutores, sem se tornar um sistema fixo de formas normativamente idênticas. Sobre essa colocação, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489) ressaltam que, nessa concepção, “[...] os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos”.

Destarte, a linguagem não é considerada apenas como um “instrumento para a exteriorização de pensamentos” ou como um sistema de códigos a ser aprendido por seus falantes visando à comunicação entre um emissor e um receptor. Ela considera a língua como forma de interação dos interlocutores com o contexto no qual estão inseridos. Travaglia (2009, p. 23) resalta que, nessa concepção, a linguagem assume um lugar de “interação humana”, de interação através da produção de sentidos entre interlocutores, em um determinado contexto sócio-histórico e ideológico, em um dado momento de comunicação. Vale destacar ainda que, nessa concepção, os usuários da língua inter-relacionam-se enquanto seres que assumem lugares sociais e que falam, escutam e se referem a esses lugares em consonância com a imagem determinada pela sociedade para tais lugares sociais. Os indivíduos são considerados como agentes sociais, pois é através do diálogo entre eles que se dá a troca de conhecimento (BAKHTIN, 2002, 2002).

Com relação a essas considerações, comungamos com as colocações de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 489), ao destacar que a expressão efetuada pelos indivíduos não é meramente estruturada pela atividade mental e conduzida pelo indivíduo para o ambiente social. “[...] Na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual”.

Nesse cenário, a concepção de linguagem como interação contou com contribuições de diferentes áreas de estudos, como, por exemplo, a Linguística da Enunciação (a Teoria da Enunciação de Benveniste, a Linguística Textual, a Sociolinguística e a Enunciação Dialógica

de Bakhtin, a Pragmática, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso), as quais objetivam estudar a linguagem em situação de uso (TRAVAGLIA, 1996).

A preocupação maior com relação ao ensino da língua é proporcionar ao aluno a expansão da capacidade de refletir criticamente sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. É buscar desenvolver nas pessoas a capacidade de agir sobre o mundo, de agir sobre o outro por meio da linguagem, de forma que esta linguagem não seja utilizada apenas para informar dados ou expor o pensamento, ou seja, o que o indivíduo realiza ao fazer uso da língua, não é apenas traduzir e expressar um pensamento ou transmitir informações a outro indivíduo, mas também agir sobre o interlocutor, seja o ouvinte ou o leitor (cf. TRAVAGLIA, 1996). Isto porque, na perspectiva defendida por Bakhtin, a linguagem é posta como o espaço de constituição das relações sociais. Em outras palavras, é na interação que se determinam e concretizam-se discursos, e não somente comunicações (SOARES, M., 1998b).

Koch (2000) ressalta que, nessa perspectiva interacional da linguagem, os indivíduos são considerados como ativos e “construtores sociais”, que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, sendo este considerado o adequado e exclusivo espaço da interação. Nessa concepção, em oposição às outras, a visão de sujeitos (pré) determinados pelo sistema linguístico não mais se sustenta, uma vez que o importante não é apenas conhecer a língua e memorizar sua gramática, mas saber fazer uso e ter consciência de seus efeitos de sentido. De acordo com Bakhtin (2000, 2002), os sujeitos não se apoderam da língua como um “artefato pronto e acabado”, ou através do repasse de formas fixas a serem utilizadas por eles, mas interagindo com o outro e fazendo uso da língua. Assim, não se torna relevante, por exemplo, decorar verbos e não ter o conhecimento do porquê usá-los ou não.

Essa terceira concepção serviu de pilar para os PCN (BRASIL, 1998), quando indicam que, para o ensino de língua, a linguagem deve ser trabalhada e considerada como heterogênea, valorizando a diversidade linguística característica de uma língua natural. Dessa forma, trouxe expressivas contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando modificou a maneira como o texto era trabalhado em sala de aula.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 20):

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou

na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Nesse panorama, o centro da aprendizagem se direciona para a realização de atividades através de textos, com foco na variedade de situações que levem o aluno a se tornar interlocutor, de modo a valorizar um trabalho que reconheça o indivíduo como construtor e eficaz em sua produção linguística, deixando de lado uma prática focada na resolução de “exercícios estruturais morfosintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos” (PERFEITO, 2005, p. 4). Assim, a reflexão sobre a língua se realiza através de interpretação, produção e análise de textos.

Koch (2002, p. 17) assegura que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos [...]”. Nessa visão, o texto se materializa nos gêneros discursivos e assume um lugar de interação, dado que, por meio dele, ocorre a troca de informações professor/aluno. Em vista disso, passou-se a conceber os gêneros discursivos como um instrumento de apropriação da linguagem, pois, segundo Bakhtin (2000, 2002), a maneira de dizer de cada indivíduo é concretizada pelas oportunidades dadas pela língua e só se materializa por meio dos gêneros discursivos.

O posicionamento de Koch (2002) dialoga com as ideias de Bakhtin, porquanto, para o autor, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 2002, p. 124). Assim:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Compreendemos a importância da interação verbal e de o professor priorizar em suas aulas o contato contínuo do aluno com os gêneros discursivos, com a leitura e a produção de textos, uma vez que o texto é considerado linguagem colocada em uso (FARACO; CASTRO, 1999). Sua materialização tenciona o estabelecimento da comunicação entre os indivíduos.

A respeito dos gêneros discursivos, Bakhtin (2002) destaca que o vínculo entre linguagem e sociedade é indissociável. Para o autor, os diferentes campos da atividade humana, denominados como domínios ideológicos, comunicam-se entre si e elaboram formas

regulares de enunciados, definidos como gêneros discursivos. No pensamento bakhtiniano, o uso de uma língua somente ocorre por meio de determinados gêneros, que fazem parte do dia a dia das pessoas.

A variedade dos gêneros discursivos orais e escritos é enorme e abrange desde as formas corriqueiras mais uniformizadas (saudações, felicitações, despedidas etc.) às mais informais (conversas entre amigos e familiares, conversas em espaços como bares, ruas, clubes, salão de beleza etc.), como também as formas discursivas mais estruturadas, a exemplo das científicas, literárias, entre outras.

Ao assumirmos as ideias de Bakhtin (2002), compreendemos que, para haver interação verbal, são indispensáveis tanto as formas da língua (léxico, gramática) quanto as formas do discurso (gêneros) particularmente estáveis, flexíveis, planejáveis e em constante transformação, pois se modificam a cada uso. Tais reflexões vêm transformando a visão sobre o ensino de língua. A esse respeito, Bakhtin (2002, p. 301) esclarece que

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Nesse sentido, Bakhtin (2000, 2002, 2003) indica um estudo da linguagem enquanto atividade comunicativa que não priorize unicamente a forma ou a classificação, mas considere o campo interativo constituído por gêneros de variadas áreas da atividade humana. Os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262), ou melhor, são espécies de textos elaborados pela sociedade, que atuam como mediadores entre o enunciator e o receptor

A importância concedida aos gêneros discursivos materializados no texto como “lugar de interação” ocasionou, após os anos 1980, uma distorção sobre o ensino da gramática, pois muitos entendiam que não poderíamos mais ensinar a gramática, pensamento completamente errôneo diante da concepção de linguagem como processo de interação, que prega o contrário. Não devemos abandonar o ensino gramatical, e sim trabalhá-la de forma mais contextualizada, para fazer sentido ao aluno.

Outra visão errônea sobre o trabalho por meio de textos foi o fato de muitos professores desenvolverem um trabalho que utiliza o texto apenas como pretexto para ensinar gramática. Essa terceira concepção compreende que o estudo da língua deve partir do contexto social (no

qual intervém o uso dos textos), trabalhando as características do gênero e depois o estudo das marcas linguísticas. Deve ser um trabalho totalmente contextualizado e não apenas apresentar um texto para dele retirar a gramática estudada ou identificar de qual gênero se trata.

Há uma confusão sobre o que realmente significa usar o texto enquanto atividade reflexiva diante da língua ou exclusivamente como pretexto. Segundo Neves (2003), o trabalho com o texto precisa contemplar as inferências e intertextualidades, pois, a partir do momento em que utilizamos o texto somente para identificar classes gramaticais ou reproduzir a ideia supostamente pretendida pelo autor, o foco estará em um trabalho de metalinguagem voltado apenas para o ensino prescritivo da língua. Em outras palavras, ao utilizarmos o texto direcionado unicamente às classes gramaticais e esquecendo o contexto, o autor, as inferências e a intertextualidade, estaremos simplesmente trabalhando a metalinguagem e não a língua em uso. O texto passa a ser utilizado como pretexto para isso.

O que precisa estar claro sobre o uso do texto e o ensino da língua é a real necessidade de ensinar, por exemplo, substantivos, verbos, adjetivos etc.; porém, a partir da materialidade linguística dos gêneros. Mas, como fazê-lo? De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), documentos que se apoiam nessas discussões sobre a língua enquanto interação, o professor pode trabalhar verbos, por exemplo, a partir do gênero textual notícia. O aluno não precisa necessariamente classificar e identificar os verbos do texto, pois, nesse gênero, o verbo estará muito presente. Apresenta-se muito destacado em uma notícia o fato, o que aconteceu, a autoria de determinada ação. Então, o aluno passa a perceber que o verbo, nesse gênero, quase sempre está no passado, e que está sendo narrado um fato que já ocorreu. Assim, o professor, ao intermediar a compreensão sobre a língua mostrando a sequência temporal das ações, atuará de modo que o aluno compreenda o que é verbo e seus tempos. Dessa forma, far-se-á um trabalho contextualizado, um estudo dos verbos a partir de um texto.

Caso contrário, se o professor lançar mão do mesmo gênero textual e mostrar diretamente ao aluno que a palavra destacada no texto é um verbo e pedir-lhe para classificar, por exemplo, o tempo, a conjugação, entre outros aspectos, deixando de contemplar as informações sobre o autor, o que ele está dizendo, como deu sequência, que mecanismos encadearam as ideias, se é causa ou consequência, o professor deixa de trabalhar a análise linguística e recai no uso do texto como pretexto.

Nessa perspectiva, para melhor direcionar o ensino da língua, torna-se de tamanha importância não apenas o conhecimento da concepção de linguagem e língua adotada, mas também o conhecimento, por parte dos professores de língua materna, sobre as gramáticas. Para Possenti e Ilari (1987, p. 11), “[...] uma das contribuições da linguística mais importantes

para o professor de língua materna é a de ter mostrado que o termo ‘gramática’ não tem uma definição única, podendo referir-se a várias realidades”.

Autores como Possenti (2000), Perini (2000), Travaglia (2009), entre outros, classificam as gramáticas como: a) Gramática Normativa; b) Gramática Descritiva; c) Gramática Internalizada.

A Gramática Normativa, segundo Travaglia (2009, p. 24), busca a padronização da língua estabelecendo como se deve falar e escrever segundo o uso padrão da língua estabelecido por autoridades linguísticas, a exemplo dos gramáticos e dicionaristas. É um sistema de normas a ser seguido pelos que querem e desejam falar e escrever bem. Fica claro que os que não fizerem isso deixam de seguir o modelo estabelecido pela norma-padrão da língua. Esse tipo de gramática estabelece regras e prescreve normas, dando prioridade à norma-padrão e, por conseguinte, o aspecto escrito da língua, distanciando seu foco da variedade oral, dialetal, que termina por ser, de certa forma, esquecida. De acordo com Travaglia (2009, p. 25), “Estão embutidos nessa concepção de gramática vários modos de perceber e definir a chamada norma culta que mobilizam argumentos de diferentes ordens para incluir na norma culta ou excluir dela formas e usos e assim, fundamentar e exercer seu papel prescritivo”.

Para Possenti (1983, p. 64), a Gramática Normativa é a conhecida pelos professores por ser a que mais se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Seguindo a visão de gramática normativa, o trabalho da escola prioriza a variedade dita padrão e desconsidera, de certa forma, a variedade linguística que os alunos já dominam, pois são tidas como erros ou “deformações da língua”.

A gramática descritiva tem como foco a descrição da forma e funcionamento das línguas, ou seja, preocupa-se em descrever como as línguas são faladas. É tida como

[...] um conjunto de leis que regem a estruturação real de enunciados produzidos por falantes, regras que são utilizadas. [...] não implica uma avaliação positiva ou negativa da expressão linguística por parte da comunidade, ou de qualquer segmento dela, que fala esta mesma língua (POSSENTI, 2000, p. 49).

A preocupação não é em como deveria ser falado, mas em como é falado. Ou seja, trata-se de um conjunto de regras que são seguidas. Ao contrário da gramática normativa, a gramática descritiva tem como função descrever e registrar as variedades da língua, em

determinado período de tempo, por intermédio do estudo de sua estrutura e do levantamento de hipóteses que esclareçam seu funcionamento (TRAVAGLIA, 2009).

A gramática descritiva não abandona a prescrição e a definição de classes gramaticais. No entanto, importa-se não com a definição isolada de determinada classe, mas em analisá-la em sua função. Busca verificar a composição da oração, como se conduz determinada palavra para poder apresentar uma explicação que proporcione a compreensão e a distinção entre as classes.

A terceira concepção de gramática, a gramática internalizada, prega a inexistência do erro linguístico, esclarecendo o fato de que, em algumas situações de interação comunicativa, faz-se o uso inadequado de determinada variedade linguística. Nessa concepção,

[...] a língua é considerada como um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua está engajado, [...] conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar (TRAVAGLIA, 2009, p. 28).

O que se destaca não é o falar correto ou não, mas o entendimento do que se fala. O trabalho com a língua se dá mediante o enfoque de uma prática que priorize a internalização do conjunto de regras em simetria com o domínio da língua por seus usuários. Para Luft (1985, p. 34), “esse grupo de regras, intitulado de saber linguístico, têm existência em decorrência da convivência linguística que o indivíduo obtém em uma comunidade”. Portanto,

Os falantes do português do Brasil têm em sua memória uma regra que diz que a palavra um pode aparecer antes de palavras como livro ou elefante, mas não antes de palavras como janela ou cabrita. Por isso, rejeitamos as sequências um janela e um cabrita, porque são formas que violam aquela regra. Note-se que não aprendemos isso na escola, nem estudando gramática [no sentido (a)] — isso é parte do nosso conhecimento do português, que adquirimos na infância juntamente com a localização do banheiro da nossa casa ou quais comidas de que gostamos mais. A parte desse conhecimento que governa nosso uso da língua e que memorizamos sem nem perceber é denominada gramática internalizada (PERINI, 2006, p. 23).

A gramática internalizada defende o domínio de um sistema de regras essencial para se falar, considerando que até mesmo pessoas analfabetas, ou crianças de cinco a seis anos de idade, por exemplo, dominam essa gramática sem nenhuma dificuldade e constroem expressões compreensíveis pelo falante e seus interlocutores, que certamente entendem as

mesmas regras. O indivíduo já nasce com a gramática internalizada, ou seja, ela é intrínseca a cada um, pois não se aprende na escola, e sim com a convivência, já que a linguagem é universal e coexiste no meio social (PERINI, 2006).

Sobre a gramática normativa, foram explicitadas várias críticas por parte de linguistas, a exemplo de Perini (2000), que a considera como arcaica com relação à descrição que oferece e à teoria em que se baseia. Ainda segundo o autor, a deficiência também se concentra na forma como essa gramática é elaborada e, conseqüentemente, ensinada.

Perini (1997) apresenta alguns defeitos relacionados às gramáticas. Dentre eles, destacamos: objetivos mal colocados, carência de uma organização lógica e metodologia imprópria. As críticas do autor recaem sobre as gramáticas normativas, principalmente por se tratar de um manual que faz parte da vida acadêmica dos alunos e que auxilia na construção do aprendizado da língua, pois serve de guia para aprendermos a falar e escrever bem. Ainda segundo o autor, em decorrências de tantas falhas, a gramática normativa, na maioria das vezes, é apenas estudada e quase nunca aprendida.

Diante de tantas críticas, alguns linguistas muitas vezes são mal compreendidos e vistos como contrários ao ensino da gramática, ou seja, como “anti-gramáticos”, o que não é verídico, porquanto as críticas recaem sobre “[...] o estado caótico em que se encontram nossas gramáticas normativas” (HAUY, 1983, p. 5) e seu ensino nos moldes tradicionais.

Diante desse cenário, considerando a virada linguística, o reconhecimento da importância de estudos relacionados à estrutura e funcionamento da linguagem e a “[...] mudança de perspectiva em relação à unidade linguística central no ensino, que passa a ser o texto, e não mais a oração ou o período” (VITRAL, 2017, p. 244), houve também questionamentos referentes às gramáticas tradicionais, com o objetivo de amenizar a lacuna entre o que se estuda na Universidade e a prática de ensino. Obras foram elaboradas visando a atender ao campo de ensino, o leitor comum, e servir de diretriz na modalidade padrão escrita de Língua Portuguesa no Brasil, a exemplo das gramáticas de Perini, Bagno, Castilho, entre outras.

Contudo, não podemos ignorar que, na verdade, essas gramáticas não foram elaboradas para alunos, mas para outros intelectuais. Além disso, a relevância no campo pedagógico/escolar não foi tão satisfatória diante de tais obras, que, na verdade, foram produzidas contemplando uma linguagem distante de um público de estudantes e de leitores não instruídos na área, além de disporem de uma estrutura pouco didática. De certo modo, isso impossibilita uma verdadeira gramática pedagógica que possa ser usada por alunos, com a perspectiva de atender a um leitor comum. Vitral (2002) ainda reforça a existência de

iniciativas importantes nessa direção, como, por exemplo, a gramática de Perini (2000), cujo uso, não obstante, parece-nos adequado para o Ensino Superior, mas não para o Ensino Médio ou Fundamental.

Na visão de Vitral (2017, p. 245), a mudança de mentalidade relacionada ao ensino de língua materna

[...] encontra ainda um aliado na constatação de que, até então, não obtivemos êxito na elaboração de uma nova gramática, elaborada de acordo com uma nova perspectiva teórica, que venha a substituir os manuais tradicionais, resolvendo ou atenuando, portanto, suas dificuldades.

Houve, sim, mudanças relacionadas à análise linguística tencionando um estudo da língua brasileira “[...] que leve o aluno a ser um produtor e receptor competente de textos orais e escritos” (VITRAL, 2017, p. 245), e não apenas o estudo de uma terminologia ou de uma cristalização do que seja ciência linguística. Porém, apesar de toda inovação, essas gramáticas ainda apresentam grandes explanações teóricas e descritivas, e os alunos ainda são levados a estudar mais terminologia do que gramática em uso, ou seja, acabam deixando de refletir sobre a adequação das formas da língua de acordo com o contexto (VITRAL, 2017).

Essas gramáticas, na verdade, são compêndios que trazem a influência de uma série de discussões entre os linguistas sobre a pedagogia da língua, fato que antes não era tão claro em uma gramática, que estudava basicamente uma terminologia. Elas mobilizaram o pensamento linguístico no Brasil de uma maneira muito importante. Entretanto, a mudança de entendimento relacionada ao ensino de língua materna, de levar o aluno a ser um produtor e receptor competente de textos orais e escritos, não é considerada o bastante, pois, até então, apesar de que “[...] ideias contrárias ao ensino tradicional vicejem em nossas faculdades de letras durante as últimas décadas, não se conseguiu ainda mudar, substancialmente, a mentalidade da sociedade em geral, que teima em atribuir valor ao ensino gramatical tradicional (VITRAL, 2017, p. 247). Ademais, os professores, com frequência, fomentam a ideia de que estão alheios à virada linguística, o que é compreensível se considerarmos que os professores pedagogos nem sequer têm um aprofundamento linguístico durante seu percurso acadêmico nos cursos de Pedagogia, como veremos mais adiante.

Ressaltamos que, ao passo que conhecemos e compreendemos as concepções de linguagem e gramática, distancia-se a ideia de que ambas têm apenas um significado e de que a língua é uma estrutura invariável. Torna-se fundamental o conhecimento, por parte do

professor, das diferentes concepções de linguagem e dos diferentes tipos de gramática, para que possam se apropriar dessas ferramentas (gramáticas) de forma a desenvolver um trabalho que favoreça o desempenho linguístico, para que os indivíduos consigam dominar a própria língua e atingir a competência comunicativa.

Assim, compreendemos que, diante do principal objetivo do ensino de língua materna, transformar os aprendentes em leitores/produtores efetivos de textos orais e escritos, o ensino de gramática é de extrema importância, porém de uma maneira renovada, com ênfase na prática textual, que toma os tipos e os gêneros como objeto de reflexão (VITRAL, 2017).

Ao considerar as reflexões até aqui realizadas e a concepção de linguagem que firma os pressupostos do pensamento bakhtiniano, a qual elucida que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2009, p. 127, grifos dos autores),

Apropriamo-nos da concepção de que a língua existe para propiciar a interação entre os indivíduos, circunstância que nos favorece compreender que apenas uma visão interacionista da linguagem – uma percepção de língua concreta, impulsionada pelos sujeitos socialmente situados – nos conduz a uma nova visão do ensino de Língua Portuguesa com ênfase na prática textual, que toma os tipos e os gêneros enquanto materialização da língua e como objeto de reflexão. Dessa forma, promover o texto como objeto de ensino da língua numa perspectiva interacionista significa tratar aspectos estruturais, seja de caráter morfossintático ou semântico, como propósito de reflexão. Significa também assumir uma função cognitiva decisiva, a qual contribui para a expressão dos conteúdos de forma coesa e coerente, bem como a inclusão, contextualizada nas práticas textuais, de conteúdos gramaticais.

Na seção a seguir, discutiremos a relação entre os conceitos de alfabetização e letramento, além do processo de ensino da língua na perspectiva do alfabetizar letrando, já que esse processo caminha em direção contrária ao ensino tradicional da língua. Esse tópico de discussão também servirá de contextualização para o nosso ponto de interesse, que é o processo de ensino-aprendizagem da língua enquanto prática sociocultural.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Conforme oportunamente apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler (BRASIL, 2001b, p. 55)”. Essa citação nos faz refletir sobre o processo de alfabetização e letramento, temática tão importante para quem ensina a ler e escrever, especialmente para o pedagogo, que lida com crianças em fase de aquisição de leitura e de escrita. Embora seja um tema bastante trabalhado, muito ainda há para falar e esclarecer, pois se trata de dois processos diretamente ligados, que se misturam e, conseqüentemente, geram dificuldades de entendimento por parte de alguns educadores (FARIAS, 2013).

Para viver de maneira ativa em uma sociedade letrada, não é suficiente que o sujeito seja apenas alfabetizado. É extremamente necessária sua participação em práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Em consequência disso, saber ler e escrever apenas tem se mostrado uma exigência incapaz de suprir às demandas da sociedade, visto que é imprescindível perceber e compreender o sentido do uso da leitura e da escrita em circunstâncias distintas. Nesse cenário, a escola, enquanto ambiente estabelecido para o desenvolvimento das possibilidades do uso da linguagem, assume grande importância referente ao processo de ensino e aprendizado da língua, “[...] ao desenvolvê-lo, não apenas de forma sistematizada, mas, sobretudo, como forma de participação em práticas sociais de uso da leitura e da escrita” (SANTOS, C., 2018, p. 35).

Discussões acerca da definição e entendimento dos termos alfabetização e letramento não são tão recentes, pois estamos há quase quatro décadas perfazendo estudos relacionados a esse processo e ainda podemos perceber desalinhos conceituais relacionados a eles, realizados por professores e outros profissionais do campo educacional. No tocante a essa questão, Franchi, E. (2012, p. 8) assevera que “a aproximação entre letramento e alfabetização tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem”.

Em meados dos anos 80 do século passado, a alfabetização já era apontada como uma atividade de teor complexo, como um fenômeno de múltiplas facetas, de caráter interdisciplinar. Argumentava-se (ainda hoje defende-se) que,

à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os valores sociais, econômicos, culturais e políticos que o

condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, M., 1985, p. 22).

Nesse sentido, a autora esclarece que as discussões sobre a alfabetização eram provocadas, entre outras questões, pela carência de se refletir e considerar, além de seu aspecto interdisciplinar – as facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística –, os aspectos culturais, sociais e políticos determinantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar.

Diante desse ponto de vista, compreendemos que os estudos de Magda Soares (1985) previam o advento da explicação e definição do letramento arraigado ao conceito de alfabetização. Tal ponto de vista pode ser confirmado nas colocações da autora quando se refere a um de seus estudos (SOARES, M., 1985)¹⁴ divulgados em meados dos anos 1980. Soares, M. (2004) frisa que, ao reler *As muitas facetas da alfabetização*, “[...] encontra ali já anunciado, sem que ainda fosse nomeado, o conceito de letramento, que se firmaria posteriormente, e, de forma implícita, as relações entre esse conceito e o conceito de alfabetização [...]” (SOARES, M., 2004, p. 5).

Nesse contexto, na metade da década de 1980, despontava no Brasil a erudição do termo *letramento*, visto, a princípio, como ampliação do conceito de alfabetização. De acordo com Kleiman (1995), as primeiras reflexões no Brasil sobre o termo *letramento* surgem em 1986, no livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. Mas foi em 1988, segundo Soares, M. (2012), que esse termo ganha um maior destaque, quando Leda Verdiani Tfouni (1988), em seu texto *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, apresenta uma distinção entre letramento e alfabetização. Em vista disso, o termo letramento foi tomado pela Linguística Aplicada e pela Educação, despertando o interesse de pesquisadoras como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo (SANTOS, C., 2018).

Diante do fato de o termo *letramento* ter emergido agregado ao de alfabetização, surgem também incertezas e desalinhos referentes às particularidades e características de cada um deles, o que acarreta uma junção desajustada das duas ações, com primazia do conceito de letramento em relação ao de alfabetização, episódio denominado por Soares, M. (2004, p. 8) de “desinvenção da alfabetização”, uma espécie de abrandamento com relação aos aspectos linguísticos desse processo.

¹⁴ SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 19-24, fev./1985.

É importante entender que alfabetização e letramento são atividades diferentes, embora interligadas e indissociáveis. De acordo com Tfouni (2010, p. 25), são processos “[...] interligados, porém separados, enquanto abrangência e natureza”. Na visão da autora, o letramento é um processo mais amplo e complexo que a alfabetização, o qual extrapola a técnica de ler e escrever, capaz de influenciar culturas e pessoas que até mesmo não têm domínio do código escrito, uma vez que, na sociedade em que vivemos hoje, surgem novas formas de uso social da leitura e da escrita, inclusive pelas pessoas consideradas analfabetas.

Nos seus livros *Alfabetização e Letramento* (2013) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2012), Magda Soares conceitua os termos alfabetização e letramento da seguinte forma:

Alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (SOARES, M. 2013, p. 16).

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, M., 2012, p. 18).

Para a autora, tornar-se letrado acarreta consequências linguísticas. Ela reconhece duas dimensões de letramento: a individual e a social. A dimensão individual de letramento compreende particularmente a competência de ler, escrever e compreender o que se lê e escreve, exigindo um conjunto de habilidades, quais sejam: motoras, cognitivas e metacognitivas. Já a dimensão social equivale aos aspectos socioculturais. É, pois, “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita em contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, M., 2012, p. 72). A autora ressalta ainda que ler e escrever são processos diversos, embora complementares, que requerem habilidades diferenciadas.

O termo *alfabetização* está mais direcionado à codificação e decodificação dos símbolos alfabéticos e ortográficos, enquanto o *letramento* é mais amplo, volta-se mais para as capacidades de ler e escrever, bem como o uso dessas atividades em situações reais na vida social de cada um. A alfabetização se materializa como o início do processo de letramento, por se referir ao domínio do código, e o letramento seria a etapa seguinte, uma aprendizagem voltada para a dimensão social do indivíduo, para a capacidade de fazer uso da leitura e escrita em diferentes situações sociais. Nas palavras de Soares, M. (2012, p. 39), o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois alfabetizado é aquele que “[...]”

sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, 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”.

Tfouni (2010) corrobora essa afirmativa ao ressaltar que o indivíduo letrado não é obrigatoriamente alfabetizado, pois nem sempre estão ao seu alcance específicas práticas discursivas que se concretizam em condutores de textos escritos, cujo domínio é imprescindível para a real atuação nas práticas sociais. “Existe um processo de distribuição não-homogêneo do conhecimento, o qual produz tanto a participação quanto a exclusão. Sem dúvida, a exclusão é maior no caso do sujeito letrado não alfabetizado” (TFOUNI, 2010, p. 86).

Diante dessa integração dos indivíduos não alfabetizados em situações de letramento, alguns autores, que consideram a existência de níveis de letramento, têm ampliado o termo para *letramentos*, no plural. Segundo Rojo (2009), não existe nível zero de letramento, pois, embora um indivíduo não tenha domínio do processo de codificação e decodificação, ele pode se envolver em circunstâncias nas quais a leitura e a escrita são praticadas, mas por outras pessoas. Street (2014) colabora com essa discussão ao afirmar a inexistência de um letramento único e a necessidade de reconhecimento da multiplicidade das práticas letradas.

Nessa direção, o termo *letramento* abarca duas perspectivas diferentes: uma ideológica, que “[...] vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993, p. 7 *apud* ROJO, 2009, p. 99), e outra autônoma, atestando que, no espaço escolar, o indivíduo, em contato constante com a leitura e a escrita, pouco a pouco aprende e é guiado a outros níveis de desenvolvimento (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009).

Para Street (2014, p. 18), há uma distinção entre o que sejam eventos de letramento e práticas de letramento. Segundo o autor, as práticas de letramento assumem um nível mais elevado de abstração e reportam-se ao “comportamento e às conceitualizações sociais” que certificam sentido aos usos da leitura e escrita. Sobre os eventos de letramento, o autor frisa que eles se referem a circunstâncias em que “[...] um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (STREET, 2014, p. 18). Nessa perspectiva, as práticas de letramento abrangem tanto os “eventos de letramento” - as preconcepções ideológicas que os sustentam - quanto circunstâncias empíricas às quais o letramento é primordial (STREET, 2014).

No que concerne aos letramentos múltiplos, autores como Rojo (2009) e Santos, C. (2018) defendem que a escola está diante de um grande desafio: alfabetizar letrando. Desta feita, caberia aos envolvidos no processo, principalmente os do Ciclo de Alfabetização, proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de maneira a abranger uma diversidade de práticas e eventos de letramento, de forma a tornar mais prazerosa a ação de aprender.

É relevante compreender a necessidade de uma adequação e de uma junção entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita: alfabetização e letramento, sem desconsiderar, porém, a especificidade de cada um desses processos, considerando as muitas contribuições tanto de um quanto de outro. Não se trata de separar alfabetização de letramento, de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando.

A princípio, são extremamente importantes, por parte dos educadores, o entendimento e o reconhecimento da especificidade da alfabetização enquanto atividade de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico. Também é imprescindível a compreensão de que a alfabetização prospera num contexto de letramento. Ademais, tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões ou facetas. Portanto, “[...] a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias [...]” (SOARES, M., 2004, p. 16).

Sobre esse aspecto Cagliari (1990, p. 25) ressalta que, “[...] nas avaliações feitas na alfabetização, é fácil observar que, em muitos casos, a criança revela um apego às formas fonéticas da língua, em lugar das formas ortográficas”. Fatos como esse denotam que o aprendente desenvolveu a consciência fonológica, embora ainda apresente dificuldades ortográficas, porquanto ainda não compreende as normas da língua. Logo, é necessário que o professor contemple em seu planejamento sequências de atividades que favoreçam o uso da norma ortográfica, de maneira que o aluno possa refletir sobre ela, bem como compreenda “[...] as regularidades e memorizar as irregularidades, podendo assim, escrever convencionalmente” (PINTO, 2015, p. 42).

O propósito principal que se coloca para o professor dos primeiros anos da Educação Fundamental é o de harmonizar esses dois processos (alfabetização e letramento), ressignificando a alfabetização de maneira que venha a garantir aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e situações possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. A indicação é que esse trabalho de alfabetizar letrando seja efetivado tomando como meio os gêneros textuais para a proposição de situações de leitura e

escrita, uma vez que, segundo Magda Soares (2004), a aprendizagem da leitura e da escrita não pode acontecer desvinculada das práticas sociais.

Dessa forma, concordamos com Soares, M. (2004) que a escola funciona como meio para viabilizar o acesso dos indivíduos a circunstâncias que favoreçam os usos sociais da leitura e da escrita, materializados a partir da variedade de gêneros textuais que se manifestam na sociedade, como também situações de reflexão sobre a língua, mediante a realização de um trabalho ordenado e metódico que abranja o funcionamento da leitura e da escrita. Então, alfabetizar letrando não significa um novo método de alfabetização, mas numa redefinição desse método, numa perspectiva pedagógica que contextualize os usos de ambas as práticas de linguagem nas diferentes situações do dia a dia.

Sob essa ótica, assume destaque uma metodologia de trabalho baseada no texto, a qual se torna apropriada para abordar esses dois processos no intento de solidificar a formação do aluno e deixá-lo alfabetizado e letrado, visto que os textos revelam diferentes situações comunicativas, viabilizando ao aluno uma percepção sobre a relação da estrutura e organização do texto e a função que eles exercem no dia a dia.

Ao associar alfabetização e letramento, desfrutaremos de um processo de ensino e aprendizagem do código atravessados pelas práticas sociais de utilização da língua, conferindo-lhe significação a partir dos diferentes propósitos no contexto social, haja vista que, numa sociedade letrada, não basta apenas aprender a ler e a escrever. É indispensável desenvolver competência para praticar socialmente a leitura e a escrita, de posse da compreensão de suas finalidades num contexto de letramento, tendo como ponto de partida e de chegada o trabalho com os diferentes gêneros textuais situados nos mais variados suportes de leitura e de escrita, em substituição às tradicionais cartilhas de alfabetização (SOARES, M., 2012).

Em vista disso, torna-se fundamental entender que a amplitude que constitui o processo de alfabetização e letramento requer uma metodologia de trabalho diferente, isto é, a aprendizagem da leitura e escrita inicial “[...] exige múltiplas metodologias, algumas diretas, explícitas e sistemáticas e outras indiretas, caracterizadas pela motivação e pela instigação” (SANTOS, C., 2018, p. 42). Por essa razão, é necessário um olhar mais atento para a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se necessário, devem-se fazer reformulações adequadas com vistas a atender à especificidade requerida pelo trabalho com a língua.

Diante desse contexto, a escola, enquanto espaço socialmente instituído para desenvolver o ensino sistemático da leitura e da escrita, tem como dever formar leitores

efetivos da escrita através de uma prática pedagógica que certifique o desenvolvimento de indivíduos alfabetizados e letrados, apropriados da leitura e da escrita, assim como o domínio da língua em uso.

3.4 O ENSINO DA LÍNGUA DE ACORDO COM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DECLARADAS

Discussões acerca dos métodos de ensino da língua evoluíram significativamente por décadas. Pesquisas geradas por uma Linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos realizados em Psicolinguística e variação linguística, entre outras, viabilizaram gigantescos avanços teóricos.

Ganha destaque uma perspectiva de estudo da linguagem enquanto atividade comunicativa, a qual considera o campo interativo constituído por gêneros de variadas áreas da atividade humana, perspectiva teórica que caminha desde Bakhtin (2000, 2002, 2003), reforçada e estudada também por outros pesquisadores, a exemplo de Geraldi (1984), Antunes (2003), Faraco (2006, 2017), Travaglia (2009), dentre muitos que tratam direta ou indiretamente da questão do aprendizado da língua, seja no que refere à questão da leitura, da escrita, da alfabetização ou do letramento, mas que, de certa forma, estabelece relação com os PCN, ou seja, essa discussão de língua enquanto interação já havia, estava fomentada e impulsionou a elaboração de documentos como os PCN, que também defendem o trabalho com a língua em uso através dos gêneros textuais.

Em busca de analisar de que forma o discurso do professor do Ciclo de Alfabetização sobre a prática dialoga, concretiza-se, ou não, de acordo com as orientações de documentos oficiais, este tópico apresenta e discute o ensino da língua a partir das proposições veiculadas nos PCN (1998, 2001a, 2001b), por se tratar de documentos que orientam a prática do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nele, sumarizamos reflexões sobre o ensino fundamentado numa concepção de linguagem como artefato social, em que devemos considerar o uso e o contexto de produção e recepção.

Quando necessário, abordaremos também as ideias de importantes autores anteriores aos PCN, porquanto suas discussões, apesar de remotas, tratam teoricamente sobre o ensino da língua, os gêneros textuais e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, como também serviram de base na elaboração dos referidos documentos. Também nos reportaremos a autores que posteriormente dialogam com os parâmetros e ao documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos*

de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, que traçaram orientações, direitos e objetivos de aprendizagem que, na sequência, vieram a fundamentar o PNAIC.

É importante frisar que, com o avanço dos estudos linguísticos, produziu-se uma variedade consistente de reflexões e propostas relacionadas ao ensino da língua. Dentre estas, destacamos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, reforma curricular tornada pública em 2015, que está sendo implementada em escala nacional com caráter obrigatório e deverá ser usada como matriz pelo sistema de avaliação. A preliminar BNCC “[...] mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão” (GERALDI, 2015, p. 384) e não anulou as atuais diretrizes. Porém, indica áreas de conhecimento como forma de organização do currículo.

No texto de apresentação da BNCC (versão 2015), o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, frisa que este documento é “a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 1) e abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, conforme determina a Lei n. 9.394/1996.

O documento da BNCC passou por várias versões e atualmente encontra-se pronto e disponível no site do MEC para consulta. Entretanto, não é, até o momento, uma realidade concreta no ambiente escolar, uma vez que os professores ainda não passaram por formações referentes à prática das orientações do novo documento, pois estão escolhendo os livros que atuarão no próximo triênio, já de acordo com a BNCC.

Embora mudanças baseadas nesse documento já estejam acontecendo nas escolas brasileiras, as orientações nele contidas ainda não estão tão presentes no campo pedagógico. Além disso, os professores pesquisados permanecem, de certa forma, alheios a essas novas orientações, que terão até 2020 para entrar em vigor e realmente serem colocadas em prática. Por tal motivo, nossa análise recai principalmente sobre as orientações dos PCN (1998, 2001a, 2001b), por eles serem ainda a referência de ensino dos professores pesquisados, servindo de suporte para orientar as práticas de ensino de língua materna, fundamentados numa concepção de ensino e aprendizagem centrada na teoria dos gêneros textuais, teoria que também é base de sustentação da BNCC. Entretanto, quando necessário, em alguns momentos, também nos reportaremos à BNCC.

Para uma discussão coerente e esclarecedora, nossa abordagem se dará a partir da nova LDB, Lei n. 9.394/96, tendo em vista que essa lei concedeu as mais significativas mudanças no Sistema Educacional brasileiro, por meio da qual foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A nova LDB, Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, inicia uma fase que se distancia do que pregava a LDB 5.692/71. A “norma” e a “estrutura” valorizadas por essa lei

(Lei n. 5.692/71) perdem espaço para a interação. Considerando a relação dos sujeitos nos mais variados segmentos sociais, a Lei n. 9.394/96 iniciou no Sistema de Educação brasileiro o período da interação. Tais ideais podem ser conferidas logo em seu Art. 1º, quando preconiza que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, art. 1).

A nova LDB direciona o foco para a “cidadania”, com vistas a promover a igualdade de condições entre os indivíduos. Logo em seu Art. 2º, preconiza o integral desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Podemos observar também que seus objetivos anunciam princípios similares aos da Lei n. 5.692/71, quando, em seu Art. 1º, determina que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 2). Nesse sentido, podemos verificar uma preocupação com a formação integral do educando, o que também era defendido pela lei anterior (Lei n. 5.692/71).

A promulgação dessa lei originou os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que se tornaram referência para o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Entre tantas questões abordadas nesse documento, os gêneros discursivos como objeto de ensino, os textos como unidade de ensino e a variação linguística foram alguns dos pontos bastante ressaltados. Buscava-se transmitir para os profissionais de Educação Básica orientações para despertar nesse profissional o interesse e a capacidade de desenvolver um trabalho voltado para um ensino mais crítico, menos preso à prescrição de regras, normas, fórmulas, e mais centrado em um processo de ensino-aprendizagem que valorize a compreensão e a escrita de textos orais e escritos, bem como a diversidade de saberes (BRASIL, 2001b).

Os PCN orientam o trabalho com o ensino da língua materna a partir da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A preocupação dos documentos se direciona para o desenvolvimento das competências linguísticas do aluno, para a “participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 2001b, p. 33). Para tanto, propõem que o ensino de Língua Portuguesa seja elaborado de tal maneira que os alunos se tornem capazes de:

[...] expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos

— tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (BRASIL, 2001b, p. 33).

O ensino-aprendizagem de língua, de acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), deve buscar assegurar ao aluno emancipação no uso da linguagem, ao qual não deve ser fixada a imposição de regras, que, na maioria das vezes, não dão conta da realidade da língua. Os PCN (BRASIL, 2001b) preconizam uma abordagem de língua viva, dinâmica. Sustentam a perspectiva de que o aluno, ao ir para a escola, já tem domínio do conhecimento linguístico. Nessa ótica, cabe ao professor trabalhar outras variedades linguísticas, especificamente a norma padrão, e buscar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

De acordo com a visão de que a língua é “uso e prática social”, o professor deve desenvolver um trabalho com a variedade de textos e diferentes leituras. Sobre esse aspecto, Franchi, C. (1991, p. 7) já defendia que “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto à liberdade criadora”. Por “liberdade criadora”, o autor esclarece que se trata da escolha feita pelo falante dentre a variedade de recursos expressivos colocados à disposição da língua, o mais apropriado aos seus propósitos. Sobre essa questão, os PCN (BRASIL, 2001b) legitimam que toda educação vinculada ao desempenho da cidadania precisa promover meios para a expansão da capacidade de uso eficaz da linguagem, que atenda às necessidades pessoais relativas às atitudes efetivas do cotidiano, à propagação e busca de informações, ou até mesmo ao exercício da reflexão.

Desse modo, podemos conferir que o objetivo que se posta ao ensino de Língua Portuguesa é fortalecer a competência comunicativa do aluno, ou seja, o avanço da capacidade de realizar a adequação do ato verbal às diferentes situações de comunicação.

A fim de favorecer a participação do aluno na vida social, os PCN (BRASIL, 2001a, p. 3) reforçam como princípio, ao se trabalhar com a língua, o desenvolvimento de habilidades como o domínio da língua falada e escrita, a reflexão matemática, as coordenadas espaciais e temporais que projetam a percepção do mundo, como também os princípios da explicação científica, as condições de fruição da arte e das mensagens estéticas. Ademais, consideram como fundamental o domínio do “saber tradicionalmente presente nas diferentes concepções do papel da educação no mundo democrático” (BRASIL, 2001a, p. 4).

Para que o aluno reflita sobre a língua, através de uma perspectiva mais ampla e com o propósito de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades, os PCN (BRASIL, 2001b) propõem a interdisciplinaridade, deixando claro que o foco do ensino deve se afastar

do ensino exclusivo da metalinguagem tradicional, de regras pré-estabelecidas em detrimento da contextualização dos conteúdos. Porém, considerando o evidente fracasso escolar com relação a práticas que envolvem a leitura e a escrita, os documentos chamam a atenção para o fato de a escola reforçar seu papel diante da responsabilidade de assegurar aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos, fundamentais para o desempenho da cidadania, direito inquestionável de todos.

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental tratam de questões referentes à natureza da linguagem, o ensino de português (objetivos e conteúdos) e a relação texto oral-escrito/gramática. Os documentos indicam a interdisciplinaridade, com o propósito de que o aluno pense sobre a língua em uma perspectiva mais ampla, relacionando a disciplina de Língua Portuguesa aos temas transversais que norteiam o documento (Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual, Trabalho e consumo).

Sobre o ensino, os PCN (BRASIL, 2001b) apresentam a Língua Portuguesa como um território em mudança, pois o foco deve sair do excesso de regras e tradicionalismo característicos de muitas práticas escolares, ou seja, de um “ensino descontextualizado de metalinguagem” para uma discussão de regras e comportamentos linguísticos. Em outras palavras, é necessário que o eixo do ensino se liberte das regras pré-estabelecidas para se apoiar na análise de textos, com vistas à compreensão e à produção.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser visto como unidade de ensino e a variedade de gêneros deve assumir destaque na prática escolar. Essa concepção dos PCN (BRASIL, 2001b), que trata dos gêneros discursivos como objeto de ensino, a nosso ver caminha em consonância com a teoria de Bakhtin (2000, 2002, 2003), ao indicar uma nova perspectiva para o ensino de língua visando ao desenvolvimento da competência discursiva.

Essa concepção de ensino comprometida com o exercício da cidadania em prol da competência discursiva encontra-se no próprio texto dos PCN (BRASIL, 2001b, p. 33), quando apontam que, ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram “[...] progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado”.

Segundo Pereira (2005, p. 59), uma das novidades que o documento apresenta é a introdução de textos orais no ensino de língua, visto que não é visível o destaque da oralidade em sala de aula pelos professores nem pelos livros didáticos. Ainda segundo a autora, Marcuschi (1997 *apud* PEREIRA, 2005, p. 59) já atentava para isso, ao observar uma variedade de livros didáticos e não encontrar neles alguma referência a textos orais. De acordo

com os PCN (2001b), é a diversidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que conduzirá o aluno a compreender como se estrutura sua língua.

Os PCN (BRASIL, 2001b, p. 43) destacam que a linguagem verbal, enquanto atividade discursiva, tem como resultado textos orais e escritos. Textos que são feitos para serem entendidos, cuja atividade de produção e compreensão se converte, respectivamente, em atitudes de fala e escrita, leitura e escuta. Assim, quando se assegura que o propósito do ensino de Língua Portuguesa é a ampliação das possibilidades do uso da linguagem, atesta-se que as capacidades a serem evoluídas estão diretamente ligadas às quatro habilidades linguísticas essenciais: falar, escutar, ler e escrever.

Observamos a importância de aprofundarmos esses elementos considerando que a extensão dessas habilidades faz parte do processo de ensino e aprendizagem da língua. Em referência a tal posicionamento, os PCN (BRASIL, 2001b, p. 43) ressaltam que, no Ensino Fundamental, o ensino de Língua Portuguesa e a seleção dos conteúdos devem seguir baseados nessas habilidades distribuídos em blocos, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 01 – Habilidades a serem desenvolvidas pelo ensino de Língua Portuguesa.

Língua oral: usos e formas	Língua escrita: usos e formas
Análise e reflexão sobre a língua	

Fonte: Elaboração própria, com base nos PCN (BRASIL, 2001b).

Tal organização intensifica o pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais, que os “[...] indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles” (BRASIL, 2001b, p. 43). Isto significa que, tanto o início quanto o fim, no que se refere ao ensino da língua, é a produção e compreensão de discursos.

A apresentação desse quadro não surgiu por acaso, pois, a partir dessa organização expressa e orientada por meio dele, a questão da oralidade ganha *status*. Uma observação detalhada dessas informações revela que o trabalho envolvendo a língua oral e a língua escrita está no mesmo nível. Além disso, a oralidade ascende como objeto de ensino. Verificamos que a análise e reflexão fazem parte tanto da língua escrita quanto da língua oral, o que denota um avanço considerável quanto ao trabalho com a oralidade, que deve assumir o mesmo destaque ostentado pela língua escrita na prática de ensino.

Fala e escrita são vistas mediante uma perspectiva sociointeracionista, em que a relevância de desenvolver a competência de uso da categoria oral da língua ocorre em consequência do destaque concedido às práticas sociais, em cujo cenário escrita e fala exercem usos e funções estabelecidas (BRASIL, 2001b).

Os PCN (BRASIL, 2001b) estruturaram os conteúdos de Língua Portuguesa em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua, sob o argumento de que

[...] a linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que a capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 2001b, p. 43).

O importante é compreender que tanto a oralidade quanto a escrita são atividades comunicativas fundamentais que refletem o uso real da língua, além do fato de que não devemos “[...] confundir seus papéis e seus contextos de usos, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 2001, p. 22).

De acordo com a organização do quadro expresso acima, a realização de escuta de textos orais/leitura de textos escritos, bem como a produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística, constituem a base sobre a qual se apoia o ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, os conteúdos precisam ser estruturados em dois eixos, o do uso e o da reflexão. O eixo do uso se refere às práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos. Já o eixo da reflexão refere-se às práticas de reflexão sobre a língua, englobando também nesse processo o estudo da gramática, porém através de uma abordagem completamente distante de um mero ensino da gramática normativa.

Sobre a prática de análise linguística, os PCN (BRASIL, 1998) frisam que ela não se constitui em uma nova denominação para o ensino de gramática, pois, quando se estabelece o texto como unidade de ensino, os pontos a serem tratados não se referem apenas ao campo gramatical. Há conteúdos associados às dimensões semântica e pragmática da linguagem, as quais, na efetivação da ação de produção e recepção de textos, precisam ser trabalhados na escola de uma forma articulada e sincrônica. Na visão dos PCN (BRASIL, 1998, p. 78):

quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros.

É importante destacar a relevância atribuída pelos PCN (1998, 2000a, 2000b) aos textos produzidos pelos próprios alunos. Nessa perspectiva, os textos deixam de ser apenas “redações”, construídas para serem avaliadas e pontuadas pelo professor, para se tornarem um material de apoio, isto é, uma produção individual do aluno junto ao professor para que possa servir de suporte no sentido de ser analisado e utilizado em sala de aula, de maneira a mostrar concretamente a materialidade da língua, ou seja, que os alunos são produtores de textos e a gramática é concreta, uma vez que “ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários” (BRASIL, 2001b, p. 28).

A indicação dos PCN (BRASIL, 1998) é um trabalho de reescrita dos textos dos alunos com o propósito de reflexão sobre a língua, já que a reconstrução dos textos funciona como uma atividade de análise lingüística e prática textual, porquanto, ao comparar os textos orais e depois escritos, o aluno perceberá, dentre outros pontos, a materialidade da língua e as variações lingüísticas.

Também se torna explícita a preocupação dos PCN (BRASIL, 2001b) relacionada à heterogeneidade presente na escola. Os documentos não veem a língua como inalterável e homogênea. Pelo contrário, compreendem-na considerando sua dimensão social e histórica, ou seja, que ela muda no tempo e no espaço conforme a posição social do falante. Nessa perspectiva, destacam que:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001b, p. 24).

Nos documentos, fica patente a necessidade de levar em consideração a diversidade, respeitando a questão da variação lingüística. Compete à escola a função de orientar sobre o preconceito lingüístico. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001a, 2001b), a questão do preconceito em relação às falas dialetais deve ser combatida na escola. Essa postura deve

fazer parte de um dos objetivos educacionais mais amplos, com vistas à educação para o respeito à diferença, em que o ensino da Língua Portuguesa possa ser realizado distante de crenças que defendem a existência de uma única forma “certa” de falar, haja vista que, diante dessa concepção, seria preciso “corrigir” a fala do aluno para que ele não venha a escrever errado. Os documentos ainda asseguram que um trabalho desenvolvido com base em tais crenças ocasionam uma prática de “extirpação cultural” e desvalorização da maneira de falar do aluno, demonstrando desconhecimento de que a grafia de uma língua não representa na íntegra nenhum de seus dialetos.

É preciso considerar que a variação se inclui na constituição das línguas vivas e que, independentemente de se tentar provar o contrário e desconsiderá-la, ela é inseparável das línguas humanas. Ao declarar a heterogeneidade da língua, fica impossível não considerar a variação linguística. Vários autores, dentre eles, Cagliari (1990, p. 35), já discorriam, mesmo antes da promulgação dos PCN, sobre essa questão elucidando a necessidade de entender que “[...] a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação a sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado linguisticamente, mas o diferente”.

Acerca da língua, Antunes (2007, p. 20) reforça que:

[...] não pode ser vista, tão simplesmente como uma questão, apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frase, à volta de um sujeito e de um predicado.

A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica e social.

Esse tipo de postura “preconceituosa” relacionada à norma não-padrão é constantemente visível na escola. Segundo Bagno (2001a), é uma das causas responsáveis pelo fracasso escolar ao ensinar a modalidade padrão da língua, pois, em consequência de usar a norma não-padrão, o aluno se sente discriminado e assume um sentimento de incapacidade diante do aprendizado da “norma padrão”, porquanto, na maioria das vezes, a escola proporciona ao aluno a identificação e não a compreensão da língua. Bagno (2001a) não condena o ensino da língua padrão, mas sim o uso exclusivo da metalinguagem como meio para isso, e ainda destaca que partes da língua padrão nem sequer é usada pelo falante culto brasileiro.

Para os PCN (BRASIL, 2001), ao desmerecer a maneira de falar do aluno e de sua comunidade, esse tipo de preconceito gera uma “mutilação cultural”. Combater essa postura é tarefa extremamente árdua, tendo em vista que ela está enraizada em nossa sociedade e na prática de muitos educadores que entendem o uso mecânico de regras gramaticais prescritas pelas gramáticas tradicionais como exclusivo acesso à norma-padrão socialmente prestigiada. Para Matos e Silva (2000, p. 22), esse português-padrão prescritivo construído pelos gramáticos “[...] continua, contudo, pairante, pelo menos no ideário e em expectativa de segmentos da sociedade brasileira que numa atitude anacrônica, mesmo reacionária e preconceituosa, ainda labuta contra a maré da história”.

Os documentos (BRASIL, 2001b) partem do propósito de que a língua se realiza no uso, de que as pessoas se apoderam dos conteúdos, convertendo-os em conhecimentos através da ação sobre eles. Não obstante, o impasse não é sobre falar certo ou errado, mas perceber e entender qual registro de fala empregar, considerando o contexto de comunicação, para quem e por que falar determinada coisa. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), falar bem é falar eficazmente, é gerar o efeito pretendido na situação comunicativa.

É preciso mostrar ao aluno que sua linguagem também é adequada. Todavia, também é função da escola ensinar aquilo que o aluno não compreende e considerar a variação linguística não significa rebaixar a variante padrão, especificamente em sua forma escrita, que favorece o desenvolvimento da capacidade comunicativa verbal e precisa ser aprendida.

Percebemos que os PCN (BRASIL, 2001b) elucidam a existência da variação linguística, mas, ao mesmo tempo, exibem a importância da norma-padrão, esclarecendo que de forma alguma ela deve ser desconsiderada, a julgar pelo fato de que foi instituído o seu uso em sociedade. Reforçam ainda a ideia de que, no desenvolver das aulas, devemos dar preferência a situações comunicativas mais formais, de maneira a buscar orientar a adequação da fala ao contexto comunicativo do aluno, em virtude de que o documento em pauta considera que o indivíduo precisa estudar e dominar os bens culturais da “alta sociedade” (conjunto de regras e normas que representam o uso da língua por parte da classe dominante) para que possa ter oportunidade de se sobressair no meio social, que argumenta a favor do domínio da norma-padrão. Podemos verificar tais colocações mais precisamente no texto do documento, ao elucidar que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais [...]. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato,

pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 2001b, p. 32).

Os documentos reforçam que é essencial ensinar o aluno a fazer uso da linguagem em situações formais. É igualmente papel da escola permitir o acesso ao maior número possível de expressões linguísticas, o que é possível através dos gêneros textuais, de forma a abranger o “todo” da língua, e não apenas as situações comunicativas mais formais.

Está expresso nos PCN (BRASIL, 2001b), e é necessário compreender que o propósito da escola é ensinar, sim, a língua padrão, sobretudo no que se refere à modalidade escrita. A orientação é a de que busquemos desenvolver um trabalho com a língua de forma a progredir a competência comunicativa do aluno. Possenti (2011 *apud* GERALDI, 2011, p. 33) reforça o que propõem os PCNs (BRASIL, 2001b), ao afirmar que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico”. Nessa perspectiva, compreendemos que a abordagem a ser adotada para o ensino escolar da norma-padrão é o que fará a diferença.

Os Parâmetros (BRASIL, 2001b) propõem um trabalho com a língua por meio de textos que façam parte do cotidiano dos alunos, textos que circulam fora da escola, para que se possa ter contato, na escola, com a variedade de textos e, conseqüentemente, compreender que a norma não-padrão, assim como a padrão, faz parte da língua no nosso dia a dia também na forma escrita, de acordo com o contexto comunicativo no qual o texto foi empregado.

Nesse âmbito de mudanças referentes ao trabalho envolvendo o ensino de língua, existe uma vasta bibliografia de textos que tratam sobre o tema e que, por conseguinte, abordam/analisa os PCNs como um avanço, tendo em vista que os documentos ocasionaram uma ruptura no ensino tradicional de Língua Portuguesa, que, durante muito tempo, foi predominantemente normativo (COSTA, S., 2002).

Nessa perspectiva, destacamos o posicionamento de Rojo (2000) para quem os PCN representam, de um modo geral, significativos avanços nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, referente à disciplina de Língua Portuguesa, visto que indicam atividades linguísticas favoráveis a cidadania crítica consciente (ROJO, 2000).

Rojo (2000), ao favorecer as discussões sobre o ensino de língua e a importância dos PCN (BRASIL, 2001b), ressalta que os documentos constituem positivamente avanços relacionados aos conteúdos e, conseqüentemente, à prática de ensino destes, que deverão ser

aplicados com base em dois diferentes eixos. O primeiro refere-se ao uso da linguagem, demonstrado tanto na leitura quanto na produção de textos orais e escritos. O segundo eixo refere-se à reflexão sobre a língua, concretizado na análise linguística.

A autora ainda destaca que o eixo do uso acontece baseado na perspectiva enunciativa, dando importância à historicidade da língua, às influências das circunstâncias em que os enunciados são gerados e à sua ligação/relação com os gêneros textuais e com a base de produção de linguagem. Ao ampliar as afirmações dos PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b), Rojo (2000) ressalta que, na prática de sala de aula, o que deve ser visto e considerado como unidade de ensino são os gêneros textuais e, como objeto de ensino, o texto. Nessa senda, ainda destaca que o trabalho com a língua “[...] está relacionado às manifestações do individual e do social” (ROJO, 2002, p. 33), portanto relacionados aos contextos de uso, de maneira a conduzir para a formação de um leitor que seja simultaneamente produtor de texto, leitor ativo e usuário da língua escrita, envolvido em práticas sociais e situações letradas que requerem o uso da língua, seja oral ou escrita.

Nessa assertiva, favorecendo as ideias postuladas nos PCN (BRASIL, 2001b), Costa, S. (2002) defende que os conteúdos, para serem trabalhados, devem ser estruturados conforme uma linha de progressão, aliados à noção de gêneros discursivos, ou seja, a variedade de textos deve ser elaborada considerando uma progressão discursiva, dos mais simples para os mais complexos.

Costa, S. (2002) reforça que o ensino de Língua Portuguesa deve ser guiado por uma perspectiva discursiva, que compreende a língua como enunciação (oral/escrita), a partir de uma situação concreta de uso que toma os gêneros discursivos enquanto objeto de ensino. Segundo o autor, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) resumem suas ideias, ao defender que “[...] o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos [...], que só podem ser compreendidos como unidade significativa global”, vale dizer, quando possuem textualidade.

As concepções levantadas e propostas pelos Parâmetros também foram defendidas por Antunes (2003), que, além de considerar os dois eixos destacados por Rojo (2000), postula que os PCNs de Língua Portuguesa concretizam concepções que contemplam a amplitude discursiva e interacional da língua. Nesse sentido, a autora aponta o domínio da língua como condição para a efetiva atuação do indivíduo no meio social.

Podemos verificar que, para os PCN, e também consoante autores que comungam com as ideias defendidas nos documentos, o objeto de ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica deve ser baseado no uso do texto em sala de aula, haja vista que este serve de ponto de

encontro entre o autor e o leitor, de maneira a impulsionar uma sincronia de ideias em busca da compreensão dos dizeres. Sendo assim, é função do professor focalizar em atividades que proporcionem o desenvolvimento e estruturação da linguagem, promovendo o seu domínio e a verbalização (oral ou escrita).

Estudar a língua enquanto elemento de interação social proporciona a compreensão da relevância da estrutura da língua. Dessa forma, o ensino de língua materna nas escolas deve ser realizado tendo como suporte textos que assumem sua função comunicativa (BRASIL, 2001b). Nessa visão, o texto é ímpar enquanto enunciado, porém amplo com relação à atribuição de significados, o que o torna adequado enquanto objeto de ensino.

Nesta mesma direção, em defesa das ideias postuladas nos PCN (BRASIL, 1998), Freitas (2000a, p. 45) destaca que a escola, enquanto espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa “[...] atender às demandas dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino”, de maneira que possibilite ao aluno a aprendizagem da língua a partir da variedade de textos que circulam na sociedade. Assim como os PCNs, a autora também advoga em prol de um ensino de língua tomando gêneros textuais enquanto objeto de ensino, de modo a enfatizar sua estrutura e o percurso de construção de sentidos.

Barbosa, J. P. (2010, p. 151), em defesa das ideias postuladas nos Parâmetros, argumenta que a tomada do texto enquanto unidade essencial de ensino, bem como da “[...] noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em Língua Portuguesa (doravante, LP), tal como efetivada pelos PCNs”, é uma das possibilidades de materialização dos pressupostos de uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem.

Vale salientar que uma das vantagens da adoção dos gêneros, tanto escritos quanto orais, consiste em favorecer de maneira mais concreta e satisfatória o aprendizado da língua e o complexo processo de produção e compreensão de textos. A noção de gênero defendida nos PCNs (BRASIL, 2001b) possibilita refletir sobre a situação de produção de um determinado discurso, considerando quem fala para quem, em que situação, com qual objetivo e a maneira de dizer, em prol de permitir ao professor a determinação de parâmetros mais claros sobre o que deve ensinar.

Sem dúvida alguma, a promulgação dos PCN, enquanto instrumento de materialização de uma política pública com vistas a favorecer o melhoramento da Educação no Brasil, representa um avanço significativo. Entretanto, para que seus resultados sejam potencializados, tornam-se imprescindíveis outros tipos de intervenção. Dentre elas, a

formação continuada de professores precisa ser favorecida, pois que, sem tais procedimentos, não haverá mudanças na prática de sala de aula.

Nesse sentido, cursos de formação, especificamente o PNAIC, foram sistematizados com base nas diretrizes dos PCN e no texto enquanto unidade de ensino. Entretanto, o PNAIC não surgiu apartado de uma base bem estruturada. No contexto de sua organização, ocorreu a aprovação, em 2010, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, que confia responsabilidade ao Ministério da Educação pelo encaminhamento de “[...] propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9, § 3º, desta Resolução)” (BRASIL, 2013, p. 106).

Em decorrência dessas proposições, é elaborado pelo MEC e apresentado para debate (e operação) o documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012). O referido documento está estruturado em duas partes, que abrangem os “Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização” e os “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa”, corporificados na aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos.

O documento supracitado vem a se tornar base para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visto que estrutura e determina os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa. Esses objetivos também já se encontravam diluídos no texto dos PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b), como também nas orientações teórico-metodológicas traçadas por Geraldi (1984, 1993, 1996), que já sinalizava o ensino de português firmado em três importantes eixos, que fundamentam as práticas de linguagem a serem realizadas na sala de aula: leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística.

Podemos encontrar claramente no texto do documento a indicativa de que, para a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é indispensável considerar e priorizar quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: “oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética” (BRASIL, 2012b, p. 40).

A estruturação em quatro eixos respeita a diferença de aprendizagem em cada fase da criança, apesar de serem componentes que se fazem presentes no decurso de toda a vida escolar do aluno. No texto do documento (BRASIL, 2012b), é apresentado para cada eixo um

quadro com indicações de evolução de aprendizagem dos alunos, que são concretizados nos objetivos de aprendizagem também expressos no mesmo quadro. Porém, é fato que diversos fatores “[...] interferem nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados (BRASIL, 2012b, p. 42). Não obstante, é fundamental determinar o momento propício para principiar e aprofundar o ensino.

Compreendemos ser importante apresentarmos o quadro. Acreditamos que ele propicia clareza sobre o que se pede para o professor trabalhar em sala de aula, pois, a partir do momento em que ele toma ciência dos direitos de aprendizagem, seja na produção escrita, na leitura, oralidade ou análise linguística, o trabalho em sala de aula seguirá uma nova direção. O professor tomará consciência de que precisa trabalhar determinado conteúdo e estar atento aos objetivos de aprendizagem de cada eixo estruturante para que possa desenvolver suas aulas, contemplando-os.

Vejamos o quadro referente ao eixo “oralidade”:

Quadro 02 - Eixo estruturante *oralidade*: objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 46).

Para fundamentar nossas discussões, é preciso compreender que a oralidade é definida como uma das maneiras de os indivíduos participarem de momentos de interação em circunstâncias de comunicação formais ou informais, que vão desde uma conversa informal a

até mesmo um discurso mais formal, uma palestra, por exemplo (BRASIL, 2012b). Na escola, o professor deve ser mediador no ato do uso da oralidade.

Com base no documento (BRASIL, 2012b, p. 43), a partir do momento em que a oralidade passa a ser eixo de ensino, cinco dimensões precisam ser contempladas: a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito; as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais e as relações entre oralidade e análise linguística.

Sobre a “valorização dos textos de tradição oral”, é importante entender que tal dimensão compreende a reflexão sobre a oralidade nos variados momentos de participação social, com ênfase nos textos orais pertencentes à cultura brasileira. Apreendemos que o trabalho deve partir de gêneros textuais, de forma a desenvolver atividades de produção e estudo de textos, como parlendas, receitas culinárias orais, lendas, trava-línguas, canções infantis, dentre outros.

A “oralização do texto escrito” se refere à introdução do estudante em situações em que os textos escritos são “[...] socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, a leitura de contos em saraus, dentre outros” (BRASIL, 2012b, p. 43).

Quanto às “relações entre fala e escrita”, o documento reforça a importância de reflexões sobre a compreensão de que a escrita e a oralidade assumem particularidades diferentes da língua, embora interdependentes. A recomendação é que, durante o processo de ensino e aprendizagem, o objetivo seja conduzir as crianças à compreensão das particularidades tanto da escrita quanto da oralidade, a fim de que sejam capazes de identificar e refletir sobre as variedades linguísticas e a discriminação de determinados usos da língua. Para tanto, a indicação é um trabalho cujo suporte seja os gêneros discursivos, destacando, por exemplo, práticas de linguagem através de “[...] receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização de entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros (BRASIL, 2012b, p. 44).

A “produção e compreensão de gêneros orais” refere-se à produção oral peculiar de cada indivíduo e à compreensão da produção do outro, sendo papel da escola oportunizar situações públicas da fala, como exposições orais, debates, dentre outros, a fim de que os estudantes aprendam a expor ou argumentar em contextos mais formais.

A dimensão “relações entre oralidade e análise linguística” relaciona-se à compreensão das relações entre fala e escrita, com vistas à compreensão e dominação do

sistema de escrita, assim como as variantes linguísticas e suas peculiaridades “discursivas e formais”.

Observemos agora o quadro referente ao eixo “leitura”:

Quadro 03 - Eixo estruturante *leitura*: objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 49).

Diante dos objetivos traçados para o eixo estruturante *leitura*, o documento destaca três dimensões da leitura: “a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística” (BRASIL, 2012, p. 47). A primeira diz respeito à competência de o leitor compreender as circunstâncias que impulsionaram a escrita, os possíveis leitores, ou seja, o público-alvo de determinado texto, bem como os espaços sociais de veiculação. A segunda dimensão abrange a capacidade de formular inferências, isto é, entender o que não foi dito, mas está implícito no texto, como também antecipar sentidos ao

texto lido. Porém, para que o leitor desenvolva essas estratégias, é imprescindível recorrer a conhecimentos sobre o autor do texto, sobre o tema, o gênero textual, o vocabulário, dentre outros. Já a terceira dimensão, “análise linguística”, refere-se ao desempenho relacionado ao sistema alfabético, à compreensão da ligação entre letras e fonemas, além do entendimento de algumas regras ortográficas, de pontuação, concordância e coesão textual.

Vejam os objetivos de aprendizagem referentes ao eixo estruturante *produção de textos escritos*:

Quadro 04 - Eixo estruturante *produção de textos escritos*: objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 49).

Sobre o eixo produção de textos escritos, especificamente a produção textual na escola, a orientação do documento é que sejam proporcionados ao aluno momentos que facilitem o aprendizado da escrita, possibilitando que o indivíduo vá além do que está habituado no seu meio social, “[...] para que possa quando inserida em contextos mais

letrados ter ferramentas mais críticas e criativas de participação social, por meio da escrita” (BRASIL, 2012b, p. 50).

De acordo com o documento, e em consonância com os objetivos de aprendizagem desse eixo, a aprendizagem da escrita alfabética é paralela à aprendizagem de produção textual e devem acontecer simultaneamente. Assim, ao produzirem textos oralmente, os alunos também aprendem a escrever e deverão ter o professor como escriba, a fim de poderem grafar o texto produzido oralmente, ou seja, “ele é aquele que grava, mas que não produz o texto” (BRASIL, 2012b, p. 50). Nessa perspectiva, para desenvolver um trabalho de produção de texto, o professor não precisa necessariamente aguardar até que o aluno já seja capaz de grafar, já que a orientação é que ele - o professor - seja o escriba nesse processo inicial de produção de textos.

Também são expostas nesse eixo três dimensões de ensino: a dimensão sociodiscursiva, o desenvolvimento das estratégias de produção de textos, as relações entre produção escrita e análise linguística.

A dimensão *sociodiscursiva* diz respeito às reflexões relacionadas ao contexto de produção de texto, o qual deve considerar: o objetivo para a escrita do texto, o público-alvo (destinatário), o local de circulação do texto, o assunto, e assim por diante. A orientação é que, no Ciclo de Alfabetização, seja proposta uma produção variada de textos, que possam contemplar diferentes gêneros e finalidades diversas, como, por exemplo, a produção de bilhetes, listas, folhetos de instruções, receitas, notícias etc., “[...] tanto em práticas em que o professor é o escriba, quanto em situações de escrita de próprio punho, pela criança” (BRASIL, 2012b, p. 50).

A segunda dimensão *estratégias de produção de textos* traça estratégias de planejamento global dos textos (levantamento de informações sobre o tema sobre o qual será feita a produção textual); o planejamento e a revisão em processo (revisão da escrita, observando questões discursivas e formais do texto em evidência); avaliação/revisão posterior (avaliação final do texto produzido). A terceira dimensão, *relações entre produção escrita e análise linguística*, refere-se ao domínio do aluno sobre o sistema alfabético e os padrões ortográficos, bem como pontuação, coesão textual, paragrafação, concordância etc. (BRASIL, 2012b).

Sobre o eixo *análise linguística*, este engloba dois aspectos interligados: um referente às reflexões sobre questões mais globais do texto, considerando aspectos como discursividade, textualidade e normatividade da língua, e outro relacionado ao domínio do sistema de escrita alfabética pelas crianças (BRASIL, 2012b).

Vejamos o quadro referente aos objetivos de aprendizagem do eixo estruturante *análise linguística* relacionado à discursividade, textualidade e normatividade da língua:

Quadro 05 - Eixo estruturante análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade da língua): objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C

LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 55).

Ao se observar os direitos de aprendizagem apontados no quadro acima, convém destacar que a *análise linguística* – também denominada como “conhecimento linguístico” – não significa o mesmo que “gramática normativa”, porquanto se reporta ao texto e não apenas

aos elementos da palavra ou da frase. Nesse contexto, com base nas orientações do documento expressas através dos objetivos de aprendizagem, compreendemos que os elementos gramaticais também são alvos de estudo da análise linguística, porém numa perspectiva de interação, funcionando como instrumentos para mediar os processos de falar/ouvir, ler/escrever (BRASIL, 2012b).

Nesse eixo, são destacadas três dimensões: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais, reflexão sobre recursos linguísticos para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, bem como domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita.

A dimensão *caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais* diz respeito aos conhecimentos sobre os gêneros: quais as suas finalidades, qual público-alvo, onde circulam e as questões estilísticas.

A segunda dimensão, *reflexão sobre o uso de recursos linguísticos*, relaciona-se à construção dos “efeitos de sentido em textos orais e escritos” (BRASIL, 2012b, p. 54). Nesta dimensão, também está inclusa a aprendizagem dos padrões gramaticais. Para desenvolver um trabalho nessa perspectiva, a indicação do documento é que o professor tome o texto como objeto de análise e, a partir de pistas linguísticas ou de momentos de revisão em conjunto, determine um recurso linguístico para discutir junto aos alunos. Para tanto, o professor deve optar por conteúdos linguísticos que incluam aspectos da textualidade dos textos “falados/ouvidos, lidos/escritos”, e selecionar o gênero que melhor se adéque para o recurso linguístico a ser estudado (BRASIL, 2012b).

Na terceira dimensão, *domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita*, é evidenciada a importância de um trabalho que permita o domínio das normas ortográficas, que deverá ser realizado através do texto enquanto materialização da língua, o que permitirá que o aluno possa entender e dominar os padrões da escrita, como pontuação, concordância, coesão, coerência, usos de letras maiúsculas, dentre tantos outros aspectos, que não podem passar despercebidos quando a ênfase da prática de ensino da língua escrita recai sobre o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita a partir de um conjunto vasto e diversificado de gêneros textuais (SOARES, M., 2012), ultrapassando quaisquer atividades de uso da leitura e da escrita com propósitos apenas escolares.

Passemos agora para o quadro referente aos objetivos de aprendizagem do eixo estruturante *análise linguística*, relacionado à apropriação do sistema de escrita alfabética:

Quadro 06 - Eixo estruturante *análise linguística* (apropriação do sistema de escrita alfabética): objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Apropriação do sistema de escrita alfabética Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: (BRASIL, 2012b, p. 55).

Com base nos direitos de aprendizagem expressos no quadro acima, verificamos um direcionamento para mudanças relevantes referentes à compreensão de como a construção do processo de apropriação do sistema de escrita acontece. O documento preconiza que, para “aprender a escrever”, é indispensável compreender as peculiaridades do sistema de escrita e o funcionamento da linguagem que usamos para escrever. Para que isso aconteça, é fundamental a participação da criança em momentos de aprendizagem que a conduzam à reflexão e ao aprendizado sobre o que as letras descrevem e como elas funcionam, que lhe possibilitem o entendimento de que há resoluções, pactos sociais que estabelecem as regras de funcionamento da língua escrita, como, por exemplo, que devemos escrever seguindo a direção direita/esquerda, de maneira a contemplar espaços entre as palavras e que determinadas letras são representações gráficas de certos sons. Além disso, é essencial

escrever, tendo em vista o que se intenciona dizer e para quem o texto é dirigido (BRASIL, 2012b).

Assim, a criança precisa de significativas situações de aprendizagem que possibilitem o apoderamento e compreensão do sistema de escrita alfabética e a compreensão do uso da escrita em diferentes contextos. Para que isso ocorra, é necessário o contato com a grande variedade de gêneros textuais.

Diante dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento referentes aos eixos de oralidade, leitura, produção de textos escritos e análise linguística, inferimos que a estruturação dos momentos de aprendizagem deve considerar que a criança precisa estudar os conteúdos determinados para o ano que ela cursa - eles estão expressos no documento -; porém, de uma maneira completamente contextualizada através dos gêneros textuais. Para isso, torna-se pré-requisito que as crianças participem de momentos “[...] em que faça sentido falar/escutar, ler/escrever” (LEAL; GUEDES-PINTO, 2012, p. 15).

A partir do momento em que são expressos os direitos de aprendizagem, proporciona-se também uma definição sobre o que o professor deve trabalhar em sala de aula. Fica perceptível que ele não deve se restringir apenas ao aspecto fechado, ou seja, isolado do conteúdo em si, e que precisa ir mais além do ensino tradicional da metalinguagem. Está expresso nos direitos de aprendizagem que o aluno precisa aprender a ler, escrever e dominar a normatividade da língua. Entretanto, a orientação é que, ao ler, interpretar, escrever e falar os diferentes gêneros, a criança estará tendo contato direto com a normatividade da língua, com os conteúdos determinados a serem aprendidos e assumirá a condição de alfabetizada, visto que “considera-se alfabetizado o aluno que é capaz de ler e produzir textos” (BRASIL, 2012b, p. 58).

Sobre esse aspecto, destacamos o direito de aprendizagem: “escrever o próprio nome”. De acordo com as orientações do documento (BRASIL, 2012b), o professor precisa orientar o aluno a ler e escrever seu nome e não apenas fazer com que ele saiba escrever letra por letra. A leitura e escrita do nome é um conteúdo de sala de aula. Consta nos direitos de aprendizagem organização textual. Entretanto, é primordial que, no planejamento das atividades propostas para o aluno, seja contemplada a utilização dos gêneros textuais como ponte de ensino dos conteúdos, considerando tanto as necessidades do aluno quanto aos objetivos pedagógicos definidos no plano de ensino traçado.

Assim, a partir do gênero adequado à situação de ensino, o professor poderá originar situações para que os alunos possam, gradualmente, entender as características linguísticas e discursivas dos gêneros, e consolidar os direitos de aprendizagem determinados para cada ano

de estudo, de maneira que possa suprir as necessidades de leitura e produção escrita, em situações reais de uso da língua no dia a dia, porque é através dos gêneros discursivos que “as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Diante de tais considerações, compactuamos com o posicionamento de Santos, C. (2018, p. 45), ao reconhecer que o contato entre as experiências do âmbito escolar e as manifestações culturais de outros contextos sociais, através do convívio e familiaridade dos alunos com uma diversidade de gêneros textuais/discursivos, “[...] considerando sua função social e seus propósitos comunicativos, poderá suscitar situações significativas de aprendizagem para a criança dos anos iniciais”.

De acordo com as reflexões até aqui desenvolvidas, os direitos de aprendizagem definidos para os que compõem o Ciclo de Alfabetização esclarecem que,

ainda que entendida no seu sentido mais restrito, a alfabetização implica a capacidade de atribuir sentido ao que foi lido e de produzir textos para atender a diferentes propósitos de interação. Desta forma, as crianças, nos dois primeiros anos do Ciclo de Alfabetização compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm esse processo consolidado, para que possam continuar seus estudos e participar da vida em sociedade, de forma qualificada (BRASIL, 2012b, p. 58).

Nessa perspectiva, assumimos o indicativo de que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento relativos aos quatro eixos destacados aqui sejam introduzidos e consolidados durante todo o percurso escolar dos alunos, com o grau de complexidade específico de cada momento (BRASIL, 2012b), considerando a assertiva de que a língua se presta a possibilitar a interação entre os indivíduos e que apenas uma visão concreta de língua pode ocasionar a percepção de que a leitura e a escrita desenvolvidas numa perspectiva de letramento assumem funções comunicativas socialmente relevantes. Assim, o ensino de Língua Portuguesa passa a ter caráter dialógico, interativo e dinâmico quando trabalhado em sala de aula alicerçado no núcleo leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística, considerando sua materialidade no texto, assim como indicam os documentos (BRASIL, 2001b, 2012b).

Seguindo essa linha de pensamento, abordaremos, na seção a seguir, a efetivação da prática do ensino da Língua Portuguesa na ótica dos PCN e de políticas linguísticas declaradas.

3.4.1 A efetivação da prática na ótica dos PCN e de políticas linguísticas declaradas

Embora muito se tenha estudado e falado sobre o ensino da língua, muito ainda se tem que aprofundar quando o foco é justamente a prática em sala de aula. Isso se dá por se considerar que existe uma grande distância acerca de como se concebe a língua e de que forma a prática do ensino em sala de aula se distancia do que orientam os pesquisadores e especialistas.

Nesta seção, passaremos a analisar o modo como a LDB 9.394/96, em específico os PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b), as políticas linguísticas declaradas¹⁵ e pesquisadores orientam a efetivação do ensino da língua em sala de aula. Abordaremos como essa prática é orientada no que se refere à gramática, escrita, leitura e oralidade (o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade discursiva, narrativa), por considerar que, em conjunto, esses elementos constituem a “educação linguística”.

Para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos ao estudante, o documento intitulado *Elementos Conceituais e Metodológicos Para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo De Alfabetização (1º, 2º E 3º Anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL, 2012b) também apresenta como referência o trabalho contemplando quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: “oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética”, (BRASIL, 2012b, p. 40). Por isso, quando necessário, também nos reportaremos a esse documento, porquanto faz diálogo com os parâmetros. O desenvolvimento das habilidades expostas em seu texto também vem exposto nos PCN (BRASIL, 2001b) referente ao ensino de português nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.4.1.1 Sobre o ensino de gramática

No vasto contexto de pesquisas relacionadas à questão do ensino da língua, é notável uma grande preocupação com relação ao ensino da gramática, sobre o que, como e para que ensinar gramática. Muitos professores ainda pensam e defendem que ensinar gramática é apenas prescrever regras de fonologia, sintaxe, morfologia, estilística e semântica.

¹⁵ Também nos reportaremos à BNCC (BRASIL, 2017) enquanto política linguística declarada, uma vez que esse documento se trata de uma reforma curricular que está sendo implementada em escala nacional, com caráter obrigatório, que deverá ser usada como matriz pelo sistema de avaliação. A BNCC mantém correlação com os PCNs, apresentando-se como uma extensão desse documento, e não aboliu as atuais diretrizes. Entretanto, aponta áreas de conhecimento como forma de organização do currículo.

Observa-se que, no ensino de Língua Portuguesa, há uma predominância de atividades que priorizam a identificação e a classificação de categorias gramaticais no que se refere às relações e funções que estas estabelecem. Essa maneira de abordagem gramatical predomina sobre os direcionamentos da gramática normativa, que exerceu grande influência durante o período norteado pela LD, Lei n. 5.692/71. Ainda recentemente, podemos encontrar a reprodução dessa abordagem na prática de professores e em muitos manuais pedagógicos, os quais orientam um ensino de língua descritivo, fundamentado exclusivamente na metalinguagem, ou seja, na predominância de aulas tomadas com base em exercícios de metalinguagem. O que significa dizer que, repetidamente, ano após ano, o ensino volta aos mesmos tópicos gramaticais de sempre, estruturado com vistas a estabelecer classificações de palavras, suas flexões, análise sintática, formação de palavras e regras de ortografia.

A gramática normativa orienta o estudo dos fatos da língua padrão, com o objetivo de nortear normas de bem falar e escrever de acordo com o padrão de língua utilizado pelos escritores clássicos. Em outras palavras, o objetivo da gramática normativa é o de firmar um padrão de língua, “[...] uma espécie de lei que regula o uso da língua em sociedade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 31).

Princípios como estes de uma gramática normativa fizeram parte e estiveram em vigor na LDB 5.692/71, alicerçados numa prática de metalinguagem e uniformização da língua com o objetivo de estabelecer um único padrão para a língua: a norma-padrão.

Em contrapartida, os PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b) tomam por base a gramática internalizada, acreditando que as atividades linguísticas devem ser desenvolvidas conforme as situações recorrentes de comunicação entre as pessoas, que aprendem a falar ouvindo. Sobre esses aspectos defendidos pelos PCN, Franchi, C. (1991, p. 35) já esclarecia que a atividade linguística

somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição de interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outros termos, há que se criarem as condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.

A gramática internalizada (que ganha destaque na LDB 9.394/96, em específico nos PCN) baseia-se em uma concepção de linguagem como prática sociointerativa que reconhece

a variedade linguística como parte da língua utilizada por determinada comunidade linguística, defendendo que não se aprende a língua via memorização de regras de uso, como se “decora uma tabuada”, mas através da interação entre os indivíduos usuários da língua, da construção de atividades sociais mutuamente comprometidas.

É importante a realização de atividades de intervenção sobre a língua, nas quais o aluno possa usar uma variedade de recursos sintáticos a fim de se familiarizar com as categorias sintáticas do discurso para então partir para as terminologias (se for o caso). Seria o processo de USO – REFLEXÃO – USO sobre a língua defendido pelos PCN (BRASIL, 2001b).

Como atividades de reflexão sobre a língua, os PCNs (BRASIL, 2001b) citam as atividades metalinguísticas e epilinguísticas¹⁶, por considerar que, quando se pensa e se fala sobre a própria linguagem, está-se realizando uma atividade de cunho reflexivo, ou seja, uma atividade de “análise linguística”. As atividades metalinguísticas e epilinguísticas são consideradas de análise linguística e se diferenciam de acordo com seus fins. Nesse sentido, a reflexão sobre a língua torna-se de extrema importância por julgar-se que, através dela, amplia-se a competência de produzir e interpretar textos, habilidades que o letrado é capaz de desempenhar com a língua.

Para os PCN (BRASIL, 2001b, p. 38), nas atividades epilinguísticas, a reflexão está voltada para o uso da língua, valorizando o uso de recursos expressivos ao invés da estruturação gramatical. “Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro ‘O que você quis dizer com isso?’, ou ‘Acho que essa palavra não é a mais adequada para dizer isso. Que tal...?’” (BRASIL, 2001b, p. 38). Torna-se importante o desenvolvimento de situações didáticas que favoreçam a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto sem que o propósito seja a categorização e classificação de termos gramaticais.

Sobre as atividades metalinguísticas, os documentos frisam que estas são direcionadas para a descrição da língua, “[...] por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 2000, p. 38), e que não estão diretamente ligadas ao processo discursivo. É fundamental compreender que tais atividades dão sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem da língua, desde que possibilitem ao estudante o reconhecimento de

¹⁶ São aquelas atividades “[...] que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos de interação. Segundo Geraldi (1993, p.24-25), elas estão presentes nas hesitações, correções (auto ou heteroiniciadas), pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. [...]. A atividade epilinguística pode ser ou não consciente.

regularidades de aspectos da língua de forma contextualizada, que permita refletir sobre a língua e que possa ser um caminho para aprimorar a qualidade de produção linguística, e não tratada apenas como um conteúdo em si.

A questão principal não é se devemos ou não ensinar gramática, mas, sim, para que e como ensiná-la, tendo em vista que, corriqueiramente, deparamo-nos com práticas firmadas no ensino de conteúdos que partem da metalíngua para a língua, utilizando como meios unicamente exercícios com o objetivo de reconhecer, memorizar e classificar categorias gramaticais.

Se o propósito é a reflexão sobre a língua com vistas a possibilitar a qualidade no uso da linguagem, os PCN (BRASIL, 2001b, p. 39) entendem que as situações de ensino, principalmente nos primeiros ciclos, devem ser conduzidas, a princípio, pelas atividades epilinguísticas, atividades de produção, interpretação e reflexão, pois estas aperfeiçoarão o controle sobre a própria produção linguística alicerçando o caminho para a inserção gradativa de elementos para uma análise de caráter metalinguístico.

As orientações postuladas nos Parâmetros nos fazem compreender a importância de, na sala de aula, priorizar um trabalho que possibilite o distanciamento do ensino de natureza gramatical exclusivo da metalinguagem tradicional, ou seja, da simples transmissão de termos e conceitos para a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso, por meio de textos reais que permitam refletir sobre o uso da língua, abrindo caminhos para que o aluno possa agir sobre ela nas variadas situações comunicativas nas quais está inserido.

A prioridade deve ser o uso da língua, por considerar que é através deste que o indivíduo colocará em prática o que aprendeu sobre os aspectos gramaticais. Para que isso aconteça de forma consciente, é importante o desenvolvimento de atividades que permitam a adequação da fala e da escrita, a adequação de determinadas substituições de enunciados, o uso de citações, o reconhecimento de traços da oralidade na escrita etc.

Estudar um conjunto de conteúdos gramaticais (geralmente indicados nos livros didáticos e nos conteúdos listados para cada ano letivo) alheios a qualquer situação de uso, simplesmente pelo fato de estudá-los, não assume nenhuma significação para os alunos. Faraco (2006, p. 26) posteriormente reforça esses princípios, destacando que “estudar, por exemplo, a concordância verbal tem sentido quando claramente articulada com o uso da norma padrão (face às diferenças entre o padrão e as demais variedades nessa área gramatical específica)”.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), o texto é o caminho indicado para o ensino da gramática por possibilitar a exploração de nomenclaturas gramaticais juntamente com sua

significação no próprio texto, de forma a descartar um trabalho isolado de ensino da gramática. Nessa perspectiva de ensino, as regras gramaticais assumem caráter de funcionalidade por serem estudadas de acordo com as características de cada gênero textual/discursivo, enquanto a construção e compreensão de um texto encadeiam fatores internos e externos à língua. Nessa mesma direção, Geraldi (1984) já defendia o trabalho com o texto na sala de aula. Para o autor, como também para os PCN (BRASIL, 2001b), é no trabalho com o texto que conseguiremos articular uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa.

Muitos professores desconsideram a contribuição do trabalho envolvendo textos, muitas vezes por se prenderem à limitação de conteúdos didáticos ensinados pela escola, e terminam por desenvolver um trabalho que aparenta ter como único objetivo preparar os alunos para conseguir boas notas e se sair bem nas provas de português.

Com relação aos conteúdos gramaticais a serem estudados, os documentos orientam que se deve considerar o que o aluno ainda não sabe, ou erram com relação ao padrão. A partir daí, escolhem-se estratégias de ensino que priorizem justamente os tópicos nos quais se apresenta maior dificuldade.

Possenti (2011 *apud* GERALDI, 2011, p. 37) apresenta posicionamento que vai ao encontro de ideias defendidas pelos documentos. O autor afirma que: “O que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao mais complexo, preso a uma tradição que não se justifica”.

Existe a necessidade de estudarmos a gramática. Porém, o que precisa ser observado é o que contemplamos como a unidade de ensino, que deverá ser justamente o texto. Os PCN (BRASIL, 2001b) orientam que devemos partir sempre do que o aluno já sabe, concentrando-nos nas dificuldades apresentadas por ele, a fim de que adquira conhecimentos que lhes possibilitem aprimorar sua capacidade de uso da língua, para que possam progressivamente monitorar sua própria atividade linguística.

Nessa direção, Antunes (2003) ratifica que o foco não é ensinar ou deixar de ensinar a gramática, e sim compreender o que se objetiva ensinar, contemplando um contexto comunicativo de interação por meio de situações que determinem a que regra se aplica, visto que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas escrevem nas práticas sociais da língua” (ANTUNES, 2003, p. 88), uma vez que a gramática estudada apenas como um fim, na maioria das vezes, resume-se à identificação e classificação de termos gramaticais.

Ainda com relação ao ensino da gramática, em consonância com o que defendem os PCN (BRASIL, 2001b), Travaglia (2009) apresenta sugestões com ênfase em um trabalho que priorize a importância de levar o aluno a atingir um desempenho linguístico como caminho para o domínio da língua, compreendendo que alcançar um desempenho linguístico não significa necessariamente memorizar um grupo de unidades lexicais ou conjunto de regras, e sim analisar que regras podem ser usadas na estruturação de determinados enunciados, como textos orais ou escritos. Para tal, é essencial considerar os objetivos e interlocutores do processo de comunicação, bem como as situações de interação.

Em referência ao estudo da gramática, se é válido ou não ensiná-la, Bagno (2007, p. 69) defende que, se for o caso de ensinar gramática puramente como pretexto para a memorização de nomenclaturas, como atividades descontextualizadas de repetição obsoleta, permeadas de preconceitos sociais sem nenhum objetivo claro, indiscutivelmente não se deve ensinar gramática.

Em contrapartida, ao discorrer sobre o ensino de gramática que considere a língua e seu contexto de uso, o autor argumenta que, primeiramente, precisamos compreender a gramática como o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua e, a partir daí, devemos ensinar mais do que a gramática. É preciso estruturar, edificar o conhecimento gramatical dos nossos alunos, favorecendo-lhes a percepção do quanto já conhecem da gramática da língua e a importância da consciência desse saber para a elaboração de textos escritos e falados, estruturados de forma coesa, coerente e relevantes.

Com relação ao pensar sobre a linguagem e a língua, sobre “análise linguística”, conhecida também como “análise e reflexão sobre a língua” ou “conhecimentos linguísticos”, o texto referência que serviu de orientação para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização – PNAIC apresenta o eixo *análise linguística* estruturado em dois movimentos que se associam. Um se refere à observação e reflexão sobre “[...] aspectos mais gerais do texto, tendo em vista a discursividade, textualidade, normatividade dos textos/ gêneros selecionados para as práticas de linguagem; outro que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabética pelas crianças” (BRASIL, 2012b, p. 40). Esse eixo, também em busca de estruturar o conhecimento gramatical, traça vários objetivos; dentre eles, “[...] usar adequadamente a concordância nominal e verbal e reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso”¹⁷.

¹⁷ Id. p. 40.

Tais objetivos só reforçam a importância de trabalhar a gramática a partir do uso, e não simplesmente ignorá-la.

De acordo com esse documento, o melhor direcionamento para se atingir o domínio da norma-padrão é o convívio direto e sistemático com a língua viva, com a variedade de gêneros textuais (revistas, jornais, receitas, bulas de remédio etc.) e, indubitavelmente, com os textos literários. Nessa ótica, diante do conhecimento dos direitos de aprendizagem e da inclusão dos conteúdos nos eixos citados anteriormente, compreendemos que o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa passa a ser a produção, compreensão e recepção de textos, através das quais o professor poderá trabalhar a análise linguística selecionando os direitos de aprendizagem que deverão ser introduzidos, aprofundados e consolidados no decorrer de sua prática pedagógica.

Reforçando esse aspecto, a BNCC preconiza a centralidade do texto

como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

Assim, compreendemos que o principal caminho para ensinar/aprender a ler e escrever, bem como desenvolver práticas de letramento, dá-se por meio de práticas que consideram a interação do aluno com o meio social, para que ele possa associar os gêneros textuais a seus interesses e necessidades. Com base no que está manifesto na BNCC, o conhecimento sobre os gêneros textuais, a norma-padrão da língua e as diferentes linguagens (semioses) deve ser instigado em prol do desenvolvimento das competências de leitura, elaboração e tratamento das linguagens, de forma que venha a ampliar possibilidades de participação em práticas de diversificadas atividades humanas (BRASIL, 2017).

Assim, não se exclui do ensino a atividade metalinguística. Ela deixa a centralidade e cede espaço para a análise linguística, que envolve o conhecimento sobre a língua e a norma-padrão, “[...] que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2017, p. 78).

Não se contesta a relevância de a escola garantir o domínio da variedade prestigiada da língua, pois, conforme afirma Faraco (2006, 2017), o domínio da norma-padrão é um ganho sociocultural importante, o qual não se pode dispensar. O questionamento à gramatiquice e ao

normativismo não denota, de forma alguma, renúncia à reflexão gramatical e ao ensino da norma-padrão.

Podemos verificar a rejeição com relação ao ensino de português firmado em uma prática tradicional realizada através da identificação e repetição de conceitos e da valorização do certo ou errado, tomando como base a norma socialmente aceita como padrão. Vimos também o ponto de vista defendido pelos PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 201b). Porém, não é nosso objetivo condenar esta ou aquela prática, mas deixar claro que é atribuição da escola criar meios para que o aluno desenvolva a competência comunicativa e possa, de forma segura, fazer uso dos recursos comunicativos nas variadas situações do meio social nas quais está inserido, sejam orais ou escritos.

Precisamos entender e considerar que, ao se defender a legitimidade e reconhecimento das variações linguísticas, necessariamente não significa permitir que toda produção seja válida, que não existe certo ou errado, desde que haja comunicação. Cagliari (1990, p. 48) nos esclarece esse ponto, ao defender que “a escola não pode tomar a atitude linguística de que vale tudo, de que não existe o certo e o errado, porque tudo comunica [...]”. É papel da escola fazer do ensino de português um caminho para o aluno entender melhor a sociedade e nela agir de forma consciente, fazendo uso de uma ou de outra variedade do português.

O domínio de uma língua impreterivelmente não está ligado ao domínio da metalinguagem técnica. Ademais, a principal questão a ser discutida com relação ao ensino da gramática não é o fato de ensiná-la ou não (considerando-se que a Gramática Tradicional é digna de ser estudada), mas o método de ensinar e distinguir a sua função e o papel da escola, de forma a conduzir a incorporação e reflexão sobre a atividade linguística para que os alunos possam agir sobre ela nas variadas situações comunicativas, uma vez que estudar variados temas gramaticais (na maioria das vezes, indicados no índice das gramáticas e colocados numa sequência alheia a qualquer encadeamento funcional) apenas por estudá-los se constitui como uma atividade ineficaz e destituída de qualquer significação para o usuário da língua.

3.4.1.2 A escrita e a prática de ensino

A proposta de seleção de conteúdos defendida pelos PCN considera o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e escutar, as quais se organizam considerando dois eixos básicos: língua oral e escrita, e reflexão sobre a língua. É sobre a operacionalização da escrita, de acordo com os PCN, que abordaremos nesse tópico.

Para propormos o ensino da escrita, o qual vem sendo denominado de produção textual, devemos considerar que escrever é uma atividade comunicativa que envolve tanto o leitor quanto o escritor/autor. Necessariamente, precisamos utilizar estratégias significativas com vistas a favorecer a construção de competências escriturais dos alunos, considerando-as como peças indispensáveis ao êxito escolar, social, cultural e ao exercício da cidadania.

A Lei n. 9.394/96, operacionalizada por meio do PCN, defende o texto como unidade de ensino e como caminho que une os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos. Ademais, assegura que, se o propósito é fazer com que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é plausível apresentar como unidade exclusiva de ensino letras, sílabas, palavras ou a frase de maneira descontextualizada, porquanto, dessa forma, não se estará contemplando o ponto central, que é a competência discursiva. Sendo assim, a unidade fundamental de ensino (não a unidade exclusiva) só poderá ser o texto (BRASIL, 2001b, p. 35). Os PCN absorvem concepções da Linguística Textual, que considera o texto como meio que integra aspectos linguísticos, sociais e cognitivos.

Nessa perspectiva, o texto passa a ser o eixo do ensino de língua, tendo como prioridade o domínio e uso da linguagem, enquanto à gramática é atribuído um papel secundário. A escrita é vista sob outro ângulo, o de que varia de acordo com a finalidade para a qual é produzida e de acordo com o contexto em que está inserida. Por exemplo, escrever um bilhete não é o mesmo que escrever uma receita ou uma notícia.

O texto assume um papel de destaque na metodologia de ensino da leitura e da escrita, de maneira que se torna indispensável o domínio de diferentes gêneros textuais, uma vez que, ao dominarem os gêneros, os indivíduos aumentarão as chances de responder às exigências comunicativas do dia a dia.

Os PCN (BRASIL, 2001b) defendem a importância de se diversificar a escrita e arquitetar situações reais de produção de texto, e de não se prender aos modelos tradicionais, apoiados nos textos clássicos que os alunos já estão cansados de ver. Por exemplo, os repetidos e insípidos temas: “Minhas férias”, “Carnaval”, “São João”, “Minha Pátria”, dentre tantos outros temas que fazem os alunos pensarem que só se escreve sobre eles.

Compreendemos que não há motivo para focar o ensino em formas textuais sem função social. Além disso, que na maioria das vezes, somente as encontramos dentro da escola, os conhecidos “pseudotextos” ou textos “cartilhados”. Estes eram modelos de textos bastante utilizados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e tinham como principal característica o agrupamento de sentenças desprovidas de coesão e coerência. Constituíam-se por um aglomerado de frases elaboradas a partir do que o aluno já tinha

aprendido sobre as letras e sílabas. Geralmente, cada texto era elaborado a partir de uma família silábica a ser estudada. Baseados nesses textos que serviam de modelos, os alunos faziam suas produções escrevendo um amontoado de frases desconexas para criar o texto, desconsiderando, assim, qualquer situação de interação, com ênfase na estrutura da língua.

Para os PCN (BRASIL, 2001b), é significativo considerar o processo de interação verbal, já que significa afastar-se de práticas focadas unicamente na codificação de sons em letras, tendo em vista ser possível produzir textos sem escrever ou escrever sem saber produzir. Assim, torna-se indispensável proporcionar aos alunos situações equivalentes às que usamos a escrita fora da escola, oportunizando a proximidade com a diversidade de textos escritos e suas características discursivas.

Com relação à produção de textos escritos, os PCN destacam que a finalidade é “formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 2001b, p. 65). Como escritor competente, os documentos acreditam ser o indivíduo que, ao elaborar um discurso, é capaz de distinguir o gênero no qual seu discurso será posto em prática, considerando a circunstância enunciativa em questão; o indivíduo que, consoante as características do gênero, arquiteta o discurso e o texto de acordo com seu objetivo, enquanto produtor, como também o do leitor; o indivíduo capaz de produzir um resumo ou até mesmo tomar notas no decorrer de uma exposição oral; o indivíduo capaz de revisar e reescrever seu próprio texto, apto a analisar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto; o indivíduo com autonomia e capacidade de explorar outros textos a fim de utilizar fontes escritas para o seu próprio texto.

Um dos fatos considerados como entraves para escrever são os objetivos traçados ao propor as produções escritas, que se concentram no ato de avaliar. Nas escolas, continuamente são exigidas atividades e provas de redação nas quais os alunos são levados a produzir textos “artificiais”, que, na maioria das vezes, distanciam-se da função social porque são textos produzidos para o professor avaliar.

Muitos pesquisadores que se debruçaram sobre o estudo do ensino da produção textual baseados nas ideias bakhtinianas, a exemplo de Geraldi (1984, 1993) e Antunes (2003), destacam em suas produções a relevância dos fatores que condicionam o processo de produção textual. Geraldi (2011) frisa que, nestas situações da escrita de redação, o aluno não produz texto como um indivíduo que diz sua palavra, mas simula o uso da escrita para empregar no futuro, o que significa afirmar que, na redação, não existe o aluno que diz, mas o que transfere ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.

Sobre a produção de um texto, seja escrito ou até mesmo oral, Geraldi (1993, p. 137) enfatiza ser necessário que

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito do que diz para quem diz [...]; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Só assim, ao produzir um texto, o indivíduo já terá determinado os objetivos para essa produção, como também as informações que poderão constar em seu texto, o leitor para quem o texto é direcionado, o tipo de linguagem utilizada, entre outros pontos.

Aspectos como estes também se encontram manifestos nos PCN. Os documentos defendem que a atividade de produção textual, enquanto uma complexa atividade comunicativa e cognitiva, só poderá ser consolidada “[...] num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 2001b, p. 68).

A preocupação por parte dos PCN (BRASIL, 2001b) de se considerar o desenvolvimento da competência textual, bem como as funções e funcionamento da escrita, dá-se por compreender ser fundamental que o indivíduo possa ser capaz de produzir textos classificados como bem-formados. É importante compreender questões centrais da produção desde o início, como “[...] escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina – afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção do dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê” (BRASIL, 2001b, p. 66). Além disso, é também de grande relevância e necessidade, em um processo de aprendizagem de uso da língua e da escrita, o aprendizado dos aspectos notacionais da escrita, como o “princípio alfabético e as restrições ortográficas”¹⁸.

Antunes (2003) contribui com essa discussão, ao defender que a produção escrita não significa apenas a prática de escrever propriamente dita, mas congrega etapas diferentes e integradas, que compreendem desde o planejamento à escrita, revisão e reescrita. De acordo com a autora, esse aspecto interativo determina diferentes momentos e um “[...] vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é o autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes” (ANTUNES, 2003, p. 56).

¹⁸ Id. p. 66.

Cardoso (2015) assegura que a criança deve aprender a escrever em situações reais de interlocução, lançando mão de diferentes gêneros, porquanto compreender e produzir um texto requer domínio de significativas ações, como:

a pontuação, os conectores, a organização temática (local ou global), os tempos verbais, somente para citar os aspectos mais evidentes, que se localizam na superfície textual. Porém, a compreensão e a produção incluem um conjunto de operações que, sobretudo, extrapolam o linguístico, em sentido estrito, demandando do escritor e do leitor recuperar, analisar, selecionar e organizar informações, estruturando-as num determinado gênero de texto. Isso implica, portanto, que se leve em conta o contexto interlocutivo, o objetivo do falante/escritor, bem como o do interlocutor/leitor (CARDOSO, 2015, p. 48, grifo da autora).

Assim, compreendemos a importância do conhecimento relacionado aos aspectos linguísticos e também aos aspectos discursivos, ou seja, às circunstâncias que determinam o processo de produção escrita.

Nesse mesmo sentido, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC destaca que o Eixo da Produção de Textos precisa agregar práticas de linguagem referentes “[...] à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 74). Desta feita, em uma ação substancialmente eficaz de uso da linguagem, o texto deverá ser construído com o auxílio do professor, tendo sempre em mente a situação comunicativa, “[...] os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema” (BRASIL, 2017, p. 93).

Em função disso, fica evidente que, para o planejamento de situações de escrita, deve ser considerado um encadeamento de fatores, já que a formação de escritores capacitados requer uma prática constante de produção de textos no ambiente escolar, que compreenda a produção de uma diversidade de textos e uma interligação maior entre as condições de produção e as situações reais de produção escrita (BRASIL, 2001b).

Sendo assim, aspirando sempre a um processo de interação verbal, tanto o documento *Referência para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização Brasil* (BRASIL, 2012b) quanto os PCN (BRASIL, 2001b) e a BNCC (2017), bem como pesquisadores que dialogam com esses documentos e também anteriores a eles, que, cientes dessa guinada que precisaria ser feita relacionada ao ensino da língua, serviram

de suporte para a elaboração desses documentos, orientam em sala de aula uma prática ininterrupta de produção de textos, levando em conta a imensa variedade de textos que podemos encontrar no meio social, os relevantes gêneros textuais.

3.4.1.3 Sobre a leitura

Durante muito tempo, a leitura era tida como uma prática de poucos, centrada, tão somente, em um processo mecânico de decodificação voltado para a leitura em voz alta. Uma prática que se resumia à transcrição do código escrito para o código oral, por meio de um caminho que, ao leitor, bastava aprender progressivamente letra por letra, palavra por palavra, e chegar, sem problemas, ao conteúdo do texto lido. Nessa ótica, ler significa apenas a transformação de letras em sons, tendo como consequência a compreensão dessa ação.

A LDB 5.692/71, que norteou o ensino durante um bom tempo, toma por base as concepções de linguagem normativista e estruturalista, direcionando uma concepção de leitura voltada para o autor do texto, mediante a qual a leitura se resume ao reconhecimento da intenção do autor. As atividades de leitura indicadas a serem desenvolvidas na escola se estruturam a partir da decodificação, por meio de atividades automáticas de reconhecimento e identificação de palavras do texto e respostas a perguntas claramente identificadas no texto. Fica visível a ideia de que ler é apenas retirar os sentidos concedidos pelo texto e que somente é possível uma única linha de interpretação: a do professor ou a dos manuais de leitura, isentando-se qualquer processo de interlocução e interação entre leitor/texto/autor.

A partir da LDB 9.394/96 e do advento dos PCN, essa visão de leitura toma um novo direcionamento, tendo como eixo o leitor. A prática de leitura é considerada consequência da interação entre leitor-texto-autor, que passam a ser responsáveis pela produção de sentido do texto. A leitura se torna uma atividade de atribuição de significado ao texto. Então, um mesmo texto pode abrir margem para várias interpretações, a depender de cada leitor e de cada leitura.

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b, p. 53), ler não significa retirar do texto informações “[...] decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência”. Dessa forma, a leitura não se restringe apenas a uma atividade de decodificação, e sim a um processo de compreensão e atribuição de significados.

Vale ressaltar ainda que a leitura é um caminho através do qual o leitor desenvolve um procedimento ativo de compreensão e interpretação de texto, guiado sempre pelos objetivos da leitura, pelo conhecimento sobre o assunto e até mesmo sobre o autor.

A visão de leitura defendida pela LDB 9.394/96 vai ao encontro do que pregava Lajolo (1993, p. 59), pesquisadora que já refletia sobre o papel da leitura em diferentes contextos e situações históricas numa perspectiva interacional, ao defender que “ler não é decifrar como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto”. Mas, por meio do próprio texto, conseguir atribuir-lhe significado e também relacioná-lo com outros textos, além de identificar nele a mensagem que o autor pretende veicular, para então concordar ou não com a leitura do autor e ser capaz de propor outra leitura.

Desse modo, a significação da leitura não está nem no texto nem no pensamento do leitor, mas é construída através da interação entre eles. O processo de compreensão acontece por meio das trocas de conhecimentos e informações realizadas pelos participantes do discurso: o leitor e o autor através do texto. Logo, não existe mais sentido enfatizar um processo de leitura de forma linear – de palavra por palavra, mas a um processo de leitura através do levantamento de hipóteses e construção de sentidos, de forma a possibilitar o desenvolvimento de um leitor ativo. Na perspectiva dos PCN (BRASIL, 2001b), um leitor competente é aquele que entende o que lê, compreende os elementos implícitos que não estão escritos no texto e constrói vínculo entre o texto que lê e outros textos que já foram lidos, na consciência de que a um mesmo texto podem ser atribuídos vários sentidos.

A concepção de leitura defendida pela LDB de 1996 sinaliza para uma concepção de linguagem como interação, visando ao crescimento de um leitor apto a ler o sentido, as entrelinhas e construir relações entre o que leu e seus conhecimentos anteriores.

O tratamento didático da leitura preconizado pelos PCN (BRASIL, 2001b) nos chama a atenção para o objetivo com que deve ser proposta a leitura na escola. Primeiramente, há a necessidade de superar a concepção sobre o aprendizado inicial da leitura de que ler é apenas decodificar e transformar letras em som, tendo a compreensão como consequência desse processo. Os documentos responsabilizam essa concepção errônea pela grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar textos, conquanto com grandes dificuldades para compreendê-los.

A leitura como prática social é um caminho apontando pelos PCN (BRASIL, 2001b) para direcionar a prática em sala de aula quando se propõem ensinar a ler. Se o objetivo é conduzir a formação de indivíduos capazes de compreender a variedade de textos com os quais se deparam, a escola precisa organizar um trabalho de forma a oportunizar o contato

com a diversidade de textos, com os “textos de verdade” que eles encontram no dia a dia, haja vista que os materiais elaborados unicamente para ensinar a ler “[...] não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura” (BRASIL, 2001b, p. 56).

É necessário oferecer aos alunos orientações para que aprendam a ler usando estratégias como antecipação, uso de inferências, levantamento de hipóteses diante da leitura. É preciso oferecer os textos que encontram na vida real e desenvolver um trabalho que contemple a diversidade de objetivos e modalidades que configuram a leitura, pois não se lê apenas na escola, para estudar. A leitura é conduzida por vários “para quês”. Logo, não se forma bons leitores desenvolvendo um trabalho mediante leituras feitas exclusivamente durante as atividades de sala de aula ou através dos textos do livro didático. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), o trabalho com a variedade textual se caracteriza como a principal e talvez a mais importante intervenção didática para a prática da leitura. Sem essa estratégia, é possível ensinar a ler. Contudo, a formação de leitores competentes não será possível.

Nessa visão, compreendemos a importância atribuída ao trabalho envolvendo a diversidade de textos e a leitura enquanto prática social, ao se considerar que deva ser sempre um meio, e não um fim.

3.4.1.4 A oralidade

Os PCN (BRASIL, 2001b, p. 43) ressaltam que, no Ensino Fundamental, a instituição de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa parte do postulado de que a língua se efetiva no uso e nas práticas sociais. Assim, tanto a fala quanto a escrita assumem papel relevante e o tratamento que lhes é atribuído durante o processo de ensino-aprendizagem da língua merece atenção. Nesse mesmo pensamento, Marcuschi (2001) chama atenção para a importância assumida pelo uso com relação à constituição da língua. De acordo com o autor, “defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (Marcuschi, 2001, p. 9). Assim, a depender da situação comunicativa, tanto o uso da escrita quanto da oralidade assumirão objetivos diferentes e tomarão uma posição de importância uma em relação à outra, pois caminham numa estreita relação de dependência e influência mútua.

O trabalho envolvendo o desenvolvimento da oralidade, da ampliação do universo enunciativo, é tão importante quanto o enfoque dado ao desenvolvimento das habilidades de

ler e escrever. Porém, o tratamento conferido à questão da oralidade pela LDB 5.692/71 com relação à 9.394/96 se distancia um pouco, assumindo concepções diferentes sobre fala e escrita. Como já questionado em outros momentos, a LDB 5.692/71 trata a língua como um sistema de regras que conduz a um ensino que separa língua e uso e foca no ensino de regras de gramática, desmerecendo a questão da oralidade.

Com a LDB 9.394/96, a língua é compreendida como um evento interativo, que, como tal, considera a relação dos sujeitos nos variados segmentos sociais. De acordo com a Lei, a língua oral não pode mais ser deixada na invisibilidade e passa a fazer parte dos eixos de conteúdos organizados e orientados pelos PCN (BRASIL, 2001b). Aos professores, foi elegada a responsabilidade de trabalhar a linguagem falada numa aproximada ligação com a linguagem escrita, de modo a deixar visível para os alunos a diferença entre ambas, mas também a dependência uma com relação à outra, por influenciarem-se continuamente.

Sobre esse processo de inter-relação, os PCN (BRASIL, 2001b) esclarecem que, enquanto atividade discursiva, a linguagem verbal tem como consequência textos orais e escritos. Nesse sentido, para que haja a produção e compreensão desses textos, desenvolvem-se atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Os Parâmetros promovem o desenvolvimento de atividades envolvendo a oralidade como uso social da língua, que deve ser oportuno às diferentes situações comunicativas.

A respeito do desenvolvimento da capacidade de uso da língua oral, os PCN (BRASIL, 2001b) tornam compreensível que as situações de comunicação se distinguem de acordo com o nível de formalidade que requerem, o que dependerá tanto do assunto abordado, do objetivo da comunicação, quanto da relação entre os interlocutores. Os documentos ressaltam ainda que as crianças, ao ingressarem na escola, já dominam a competência de uso da língua oral e que essa competência já foi conquistada no ambiente familiar, em situações comunicativas informais. Conquanto considerável parte dessas situações também aconteçam na escola, “[...] não se trata de reproduzi-las para ensinar aos alunos o que já sabem. Considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo” (BRASIL, 2001b, p. 49).

Nomear a linguagem oral enquanto conteúdo escolar requer planejamento da ação pedagógica, de forma que possa assegurar na sala de aula o desenvolvimento de atividades “sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua”¹⁹. Sendo assim, atividades de produção e reflexão de uma diversidade de textos orais valorizando situações contextualizadas de escuta

¹⁹ Id. p. 49.

se transformam em adequadas situações de aprendizagem relacionadas aos usos e formas da língua oral (BRASIL, 2001b).

Os PCN (BRASIL, 2001, 2001b) deixam clara a necessidade de um trabalho planejado ao se propor trabalhar com a linguagem oral. Reforçam que não é suficiente deixar as crianças livres com relação à fala, ou seja, permitir que elas apenas performem o falar cotidiano, pois simplesmente o contato com o falar dos outros na sala de aula não garante a aprendizagem necessária. Nesse mesmo direcionamento, a BNCC enfatiza que, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é fundamental um estudo mais detalhado sobre “o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2017, p. 87).

Torna-se extremamente importante que a escola ensine o uso adequado da fala em diversificadas situações comunicativas. Para tal, o trabalho com a linguagem oral precisa ocorrer através de atividades como dramatizações, seminários, simulações de situações como programas de rádio e tantos outros momentos de uso público da linguagem oral. Os documentos ainda reforçam que só através de atividades desse tipo, contextualizadas e de uso e reflexão sobre a língua oral, é possível conferir sentido e consolidar aspectos da linguagem oral, como dicção, entonação, postura, gesto, fundamentais para propiciar significado ao texto.

De acordo com PCN (BRASIL, 2001b) cabe à escola, especificamente ao professor, proporcionar situações de ensino-aprendizagem capazes de auxiliar na conversão do conhecimento da língua adquirido pelo aluno no dia a dia - o conhecimento mais informal - em conhecimento mais estruturado e formal, de maneira que possa aprender a usá-los em diferentes circunstâncias de comunicação.

É preciso assumir que a fala e a escrita são atividades comunicativas que reproduzem o uso concreto da língua. Logo, é preciso reconhecer suas funções e suas circunstâncias de uso sem marginalizar seus usuários. O texto referência para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 43) reforça as orientações dos PCN (BRASIL, 2001b), ao afirmar que, quando a oralidade se torna “[...] eixo de ensino, na escola, passa a ter um caráter específico: os estudantes, ao usarem a modalidade oral, em situações significativas, também refletem sobre estes usos em sua dimensão social”. A oralidade passa a ser uma das maneiras de o sujeito interagir em

momentos de comunicação informais ou formais, que pode ser uma conversa entre amigos ou até mesmo “uma palestra de um especialista”²⁰.

²⁰ Id. p. 43.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que conduziram esta pesquisa. Descrevemos o universo de pesquisa, a constituição da amostra, a descrição do questionário, o processo de coleta de dados, e, por fim, o procedimento de análise.

4.1 UNIVERSO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Para a realização desta pesquisa, foram coletados dados com professoras que fazem parte do Ciclo de Alfabetização dos municípios de Queimadas-PB²¹ e Campina Grande-PB²². A coleta de dados realizada teve como informantes seis professoras: três da cidade de Campina Grande e três da cidade de Queimadas. Deste total: duas lecionam no 1º ano, duas no 2º ano e duas no 3º ano. Assim, contemplamos todos os anos que fazem parte do Ciclo de Alfabetização.

O grupo entrevistado é constituído de professoras de diferentes idades (P1A= 29 anos; P1B= 40 anos; P2A= 31 anos; P2B= 44 anos; P3A= 40 anos; P3B= 56 anos), todas graduadas em Pedagogia. Estão em sala de aula há mais e dez anos, com exceção da professora P1A, que conta seis anos de experiência em sala de aula.

Todas participam das formações oferecidas como requisitos para estarem no PNAIC, além de assistirem mensalmente a outras formações oferecidas pelos municípios como complemento da carga horária (para as professoras do município de Campina Grande-PB), e como formação extra na área de Linguagem e Matemática (para as do município de Queimadas-PB).

Todo o grupo pesquisado participa de planejamento bimestral orientado pela equipe pedagógica dos municípios e debatem sobre práticas que possam direcionar uma melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além de participarem e desenvolverem projetos interdisciplinares, revelando-se comprometidas com o trabalho que fazem.

A escolha por esses municípios deve-se ao fato de também ser professora em ambos, o que facilitou a abertura para a pesquisa, uma vez que nem sempre os professores estão dispostos a permitir pesquisas referentes à sua prática. Sendo assim, aceitaram abertamente a realização da pesquisa, contribuindo para uma coleta de dados sem maiores empecilhos. E

²¹ O município de Queimadas dista 137 km da capital da Paraíba (João Pessoa), estende-se por 402,923 km² e tem uma população de aproximadamente 43 mil habitantes, conforme o último censo demográfico realizado no ano de 2010 (IBGE, 2010).

²² O município de Campina Grande dista 126 km da capital da Paraíba (João Pessoa), estende-se por 593,026 km² e tem uma população de 410 332 habitantes, de acordo com estimativas em 2017.

também por serem municípios que incentivam e promovem constantes formações visando a uma melhor qualidade no quadro educacional, tendo o PNAIC como foco e pilar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem referente aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o chamado Ciclo de Alfabetização.

Compõem ainda o nosso banco de dados o instrumento que norteia a operacionalização desta última LDB- Lei nº 9.394/96: os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; e o texto referência *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL 2012b), um documento que objetiva subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que se refere aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental; e os currículos de cursos de Pedagogia do Estado da Paraíba, em específico das seguintes Universidades: Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Universidade Federal de Campina Grande-UFCG e Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Através desses documentos, buscamos os pressupostos teóricos para podermos verificar seu reflexo, ou não, na prática dos professores alfabetizadores.

Convém destacar que para realização da pesquisa obtivemos autorização do conselho de ética (cf. Anexo B).

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E O PROCESSO DE COLETA

Os dados foram obtidos de duas maneiras. A primeira se constituiu ao pesquisarmos os Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Pedagogia de três Instituições Superiores de Ensino da Paraíba (UFPB, UFCG, UEPB).

A segunda maneira se constituiu de entrevistas através da aplicação de questionários semiestruturados (cf. Apêndice A), contendo indagações sobre a prática do ensino de Língua Portuguesa nos anos que constituem Ciclo de Alfabetização. Todas as questões propostas nos questionários foram questões abertas. A opção por esse tipo de questão decorreu por compreendermos que dessa forma as professoras se sentem mais à vontade e livres para se expressarem sobre o assunto e também por entendermos que questões fechadas podem apresentar limitações.

Optamos por entrevistas através de questionários para facilitar a coleta de dados, uma vez que as professoras contatadas não permitiram a gravação de aulas e deram preferência a responder a questionários, os quais foram entregues às professoras para serem respondidos

com calma, e só depois foram devolvidos à pesquisadora. Elas demoraram cerca de uma semana para devolver o instrumento.

Antes de sua aplicação, tivemos uma conversa informal com o propósito de buscar uma aproximação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. De acordo com Godoy (1995, p. 58), esse tipo de pesquisa envolve “[...] processos interativos pelo contato direto com o pesquisador, com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas do sujeito”. Daí a importância de um primeiro contato, a fim de promover um clima favorável à coleta de dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com a finalidade de compreendermos em quais ideias sobre a linguagem os professores do Ciclo de Alfabetização se fundamentam para dar aula e se o que aprendem nas formações continuadas está chegando às suas práticas, organizamos a análise em dois momentos.

No primeiro momento, tendo em vista o alcance dos objetivos elencados - averiguar se as práticas se aproximam mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações, isto é, que curso lhes oferece mais subsídios, quais sejam: os pontos comuns entre o currículo de cursos de Pedagogia e a formação continuada do PNAIC e se refletem nas concepções de ensino de língua dos professores alfabetizadores e nas suas práticas -, pesquisamos os Projetos Político-Pedagógicos de cursos de Pedagogia de três Instituições Superiores de Ensino da Paraíba (UEPB, UFCG, UEPB), com o fito de verificar como é contemplada a formação linguística nesses cursos.

No segundo momento, relacionado aos dados colhidos através de questionários, analisamos a concepção de linguagem e a prática relacionada ao ensino da língua subjacente ao discurso do professor, os objetivos ao ensinar língua, como e para que ensinar. No momento da análise do discurso sobre a prática, iremos, muitas vezes, associá-las às orientações propostas pelos PCN (1998, 2000, 2001), pela formação do PNAIC e as respostas colhidas através dos questionários, atentando para as convergências e possíveis divergências entre o que foi informado e o que orientam os documentos e a formação continuada, como também averiguaremos a concepção de linguagem contemplada ou não. Nesse sentido, verificamos se acontece um alinhamento entre o que preconizam os documentos, o PNAIC e o discurso do professor sobre a prática em sala de aula.

É importante destacar que, nas entrevistas, propositalmente, não fizemos diretamente nenhuma pergunta referente ao PNAIC, do tipo: Até que ponto as formações do PNAIC ajudaram você na sua prática? A nossa intenção foi deixar as professoras livres para se posicionarem ou não com relação à formação do PNAIC, a fim de verificar se citariam o programa como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para a melhoria da prática em sala de aula, pois, ao trabalhar seguindo suas orientações, certamente o abordariam, seja se referindo diretamente ao programa, seja através do discurso de prática em sala de aula.

Para facilitar a análise e mantermos o sigilo sobre as informantes, utilizamos a letra “P” para indicar professor, a numeração 1 para indicar professor do 1º ano, 2 para professor do 2º ano e 3 para professor do 3º ano, seguida das letras “A” e “B”, significando as seis professoras sujeitos da pesquisa.

Conforme já mencionado, delimitamos nossa atenção para o dizer dos professores alfabetizadores sobre o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa em turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (o Ciclo de Alfabetização), tendo em vista tratar-se de séries que também merecem atenção com relação ao ensino da língua, já que é o início de um processo mais formal de aprendizagem da língua nas unidades escolares.

Acreditamos ser fundamental a definição do caminho metodológico relacionado ao ensino da língua desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, e, para que isso aconteça, é imprescindível o conhecimento e também a definição da concepção de linguagem adotada, a qual vai definir o tratamento dado à língua nesses primeiros anos tão importantes para a formação linguística dos alunos.

5 COMPONENTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Abordaremos nesse capítulo os componentes da formação dos professores alfabetizadores a partir da matriz curricular de cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior no estado da Paraíba (UEPB, UFCG, UFPB), no que se refere à formação linguística oferecida aos graduandos. Nosso objetivo consiste em investigar os componentes curriculares desses cursos no que se refere à formação linguística oferecida aos graduandos, para verificarmos, nas falas das professoras pesquisadas, se o discurso sobre a prática de sala de aula se aproxima mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações. Que curso oferece mais subsídios? Pretendemos ainda verificar pontos em comum entre o currículo de cursos de Pedagogia e a formação continuada do PNAIC, além de ecos nas concepções de ensino dos professores alfabetizadores.

5.1 COMPONENTES CURRICULARES DE CURSOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Frequentemente se tem discutido sobre a questão da formação de professores no Brasil, principalmente a dos professores alfabetizadores, que desenvolvem seu trabalho na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Necessidades atuais no meio acadêmico apontam para a importância de uma melhor qualificação do corpo docente na Educação Básica, como meio de assegurar um desempenho escolar favorável aos educandos, com vistas a ampliar chances de progressão nos estudos, uma vez que se observa um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia, que tem a incumbência de dar aula, por exemplo, de Geografia, História, Português, Matemática, entre várias outras disciplinas. A função do pedagogo excede significativamente a alfabetização, abrangendo variadas outras áreas de conhecimento.

Para tanto, é essencial a formação acadêmica dos pedagogos em diversas áreas do conhecimento, de forma a possibilitar aos futuros professores o aprimoramento profissional que lhes garanta uma atuação significativa junto ao processo de ensino e aprendizagem como um todo, não apenas em determinadas áreas, pois muitos dos futuros professores não dominam todos os conteúdos a serem ensinados. Cabe à Universidade refletir sobre os conhecimentos dos ingressantes e suprir essas falhas.

Autoras como Bortoni-Ricardo (2004, 2006) e Magda Soares (2015), entre outros, questionam e travam discussões sobre os currículos dos cursos de Pedagogia. De acordo com essas autoras, há um embate entre a formação recebida nos cursos de Pedagogia e a realidade,

que impõe a exigência de uma sala de aula desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Há um desequilíbrio entre a formação do pedagogo e a demanda profissional.

Por outro lado, destacamos avanços e transformações direcionadas pelos cursos de formação oferecidas no campo da Educação. As orientações das formações advogam em prol de um trabalho que contemple uma nova visão de língua, a qual não aborde apenas o trabalho com a estrutura, e sim a estrutura acoplada à enunciação, orientando uma prática que trabalhe a língua numa concepção interacional através do texto.

Nessa perspectiva, o trabalho a partir da estrutura da língua perde espaço. A orientação é que partamos da significação através do texto, contemplando uma prática de alfabetizar letrando, em que o letrar seja justamente capacitar o aluno para valer-se da escrita e da fala nas mais diversas situações, o que não significa a isenção de trabalhar a estrutura da língua.

É preciso mostrar para o aluno que as palavras se estruturam em sílabas, que, por sua vez, são formadas por letras. As crianças precisam perceber isso, precisam estudar gramática, mas também perceber que, juntamente com a estrutura, existe o uso, uma funcionalidade desse sistema que é mobilizado, por exemplo, através dos gêneros textuais. Ao fazer um convite, uma exposição oral, posicionar-se diante de uma entrevista, o indivíduo precisa saber fazer uso adequado da língua, assim como empregar a gramática estudada. Na verdade, a mudança maior é o objeto, a unidade de análise, que deixa de ser a frase, a palavra, e passa a ser o texto.

É isso que o letramento orienta: um trabalho com a língua que não trate a sua estrutura como um conteúdo em si, mas como um meio para ampliar a qualidade da produção linguística. Não basta apenas saber sobre a língua, mas também ter a competência de fazer uso de sua estrutura de forma consciente e organizada, em consonância com a norma-padrão. É preciso trabalhar na língua estrutura e uso ao mesmo tempo.

Sobre o alfabetizar letrando, Magda Soares (2015) destaca que não é mais viável trabalhar secamente a família silábica de uma letra, por exemplo, o “BA-BE-BI-BO-BU”, pois, em outros momentos, o aluno se verá diante de uma palavra como “BENTO”, em que a sílaba a ser lida será “BEN” e não “BE”. Outro exemplo que destacamos é o momento em que o professor trabalha a família silábica do “C”: “CA-CO-CU”, em que não aparece o “CE-CI”. Para explicar esses fenômenos com os quais o aluno se depara na alfabetização, o professor pedagogo precisa de conhecimento linguístico.

Ainda de acordo com Soares, M. (2015), o apropriado seria que os professores fossem formados especialmente para alfabetizar e desenvolver o letramento, o que parece um tanto difícil diante da necessidade de o professor, além de alfabetizar, ter que dominar e ser hábil

para ensinar conhecimentos de distintas áreas, como Matemática, História, Geografia, Ciências etc.

Diante de tais discussões sobre uma falha na organização curricular de cursos de Pedagogia no que se refere à formação linguística dos futuros professores, abordaremos neste tópico a matriz curricular de cursos de Pedagogia de três Instituições de Ensino Superior no estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O recorte dessas Universidades ocorreu por serem as instituições públicas do estado da Paraíba que oferecem em nível superior a formação em Pedagogia, e também porque as professoras entrevistadas foram formadas por essas Instituições.

No quadro abaixo, realizamos um agrupamento das disciplinas ofertadas na área da linguagem presentes nos currículos das três Instituições, nosso foco nesse momento.

Quadro 07 - Disciplinas ofertadas na área da linguagem presentes nos currículos das três Instituições (UEPB – UFCG – UFPB).

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
UEPB	Leitura e Produção Textual
	Alfabetização e Letramento
	Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização
	Ensino de Língua Portuguesa
UFCG	Leitura e Produção Textual
	Iniciação aos Estudos Linguísticos
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
UFPB	Linguagem e Interação
	Ensino de Português
	Língua e Literatura

Fonte: Elaborado com base na estrutura curricular dos cursos de pedagogia da: UEPB; UFCG e UFPB.

De acordo com a grade curricular apresentada no Projeto Político-Pedagógico da UEPB, podemos verificar que a instituição oferta quatro disciplinas da área da linguagem. Incluímos nessas quatro a disciplina de Alfabetização e Letramento. Julgamos importante elencar e destacar essa disciplina como parte do ensino da língua por compreender que seja uma vertente da Linguística e que o direcionamento para alfabetizar letrando, embora necessite de

um suporte da Linguística, encaminha um trabalho guiado para a alfabetização contemplando o uso da língua em situações concretas.

Consideramos a inclusão dessa disciplina como fortalecimento na formação dos pedagogos, pois o alfabetizar letrando é orientado por uma concepção de linguagem enquanto interação a partir do uso e através dos textos. Porém, apenas essa melhoria na formação acadêmica não é suficiente, já que, para alfabetizar, necessariamente, é preciso conhecimento linguístico para explicar determinados fenômenos com que o aluno se depara na alfabetização, e essa disciplina não contempla essa perspectiva, por estar mais voltada para o campo pedagógico e para a metodologia de ensino.

Toda estratégia de alfabetização tem como sustentáculo métodos de análise linguística, pois, ao propor atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica, atividades que envolvam a relação grafema/fonema/derivação, flexão, organização de frases, o professor precisa ter uma base linguística bastante sólida, a qual não é ofertada por esse componente curricular. Destarte, a incorporação da disciplina Alfabetização e Letramento não supre a carência na formação linguística do alfabetizador.

De acordo com a ementa do curso, das quatro disciplinas oferecidas na área da linguagem - Alfabetização e Letramento; Leitura e Produção Textual; Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização; Ensino de Língua Portuguesa -, apenas a primeira coloca em destaque a alfabetização. Porém, não introduz os conceitos básicos da Linguística. As demais, incluindo a de Ensino da Língua Portuguesa, conduzem ao ensino do português, e não especificamente ao ensino do português na alfabetização, cuja consolidação necessita de um embasamento teórico da Linguística.

A UFCG oferece apenas três disciplinas: Leitura e Produção Textual; Iniciação aos Estudos Linguísticos; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. De acordo com a ementa, apenas a segunda apresenta um embasamento teórico direcionado aos estudos linguísticos e formação docente. Contudo, não é suficiente para garantir a formação linguística dos graduandos com o aprofundamento necessário, já que, durante todo o curso, não há a oferta de outras disciplinas direcionadas à Linguística.

A disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa volta-se com maior destaque para o trabalho pedagógico. Podemos comprovar claramente esse aspecto na ementa da disciplina, que apresenta como objetivo “compreender fundamentos teóricos metodológicos do ensino da língua portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental”. A atenção maior recai sobre questões metodológicas do ensino e não contempla de maneira mais pontual o conhecimento sobre os aspectos constitutivos da Língua Portuguesa, como a

gramática, o texto, a leitura, tão importantes na formação prática de um profissional, que terá como foco de trabalho o ensino da língua materna.

É importante destacar que o professor que leciona português precisa não apenas saber ensiná-la, ou seja, a metodologia para ensiná-la, mas, sobretudo, conhecer bem a língua, o que requer uma formação mais sólida, que o habilite para atuar na área e o torne capaz de aliar a formação teórica à prática profissional, de uma maneira crítica e reflexiva.

Sobre a matriz curricular da UFPB, verificamos que esta oferece, tão somente, três disciplinas que referenciam a área da Linguística (Linguagem e Interação; Ensino de Português; Língua e Literatura), mas que também apresentam suas fragilidades quando o foco é formação linguística do pedagogo, especificamente a alfabetização.

Verificamos na ementa, que a disciplina Ensino de Português aborda fundamentos linguísticos, fonológicos e sociopsicolinguísticos da língua materna, bem como a escrita e a fala como produção social e os diversos gêneros discursivos no repertório de crianças, jovens e adultos. Porém, seu direcionamento não é para a alfabetização, e sim para séries mais finais do Ensino Fundamental. Já a disciplina Linguagem e Interação se volta um pouco para a alfabetização e trata sobre relações estabelecidas entre conhecimentos linguísticos e o uso da Língua Portuguesa, processos de interação verbal, abordagem discursiva e pragmática dos aspectos formais e funcionais do português, assim como do desenvolvimento de habilidades para a compreensão e a produção textual oral e escrita.

De acordo com a ementa, a disciplina Língua e Literatura aborda a literatura no processo de alfabetização e suas implicações político-pedagógicas. Mais uma vez, observamos uma disciplina direcionada para procedimentos metodológicos que não envolvem o conhecimento sobre ensinar a língua para os que estão em processo de alfabetização, como é o caso dos alunos que fazem parte do Ciclo de Alfabetização. A formação do professor pedagogo não é suficientemente dirigida à realidade do público a que atende, professores que ensinarão a língua, mas que não dispõem de uma formação mais específica e voltada para tal.

Verificamos que, dentre as matrizes curriculares analisadas, são poucas as disciplinas que objetivam uma formação linguística teórica e aplicada voltada para a alfabetização. As contadas disciplinas oferecidas com o foco na alfabetização, em maioria, relacionam-se a metodologias de ensino. Já as que se direcionam para Linguagem ou Linguística e áreas afins são limitadas e, conseqüentemente, não suprem a deficiência e necessidade de formação relacionada à assimilação de conhecimentos da Linguística Teórica e Aplicada, que englobam morfologia, fonologia, conhecimentos sociolinguísticos e psicolinguísticos. Ter formação

nessa área é indispensável para que o professor alfabetizador possa desenvolver com êxito as atividades e intervenções necessárias ao processo de alfabetização e letramento.

Percebemos que disciplinas vertentes da Linguística, como Psicolinguística, Sociolinguística, Morfologia, Fonologia, Linguística, Alfabetização e Letramento, não são ofertadas pelas instituições pesquisadas, com exceção da UEPB, que oferece uma disciplina de Alfabetização e Letramento.

Nesse cenário, notamos que são poucas as disciplinas que dão suporte linguístico ao professor. Das disciplinas oferecidas, a maioria envereda para o aspecto da metodologia e ludicidade, demonstrando carência nos cursos de Pedagogia para formar professores polivalentes. A configuração curricular colabora para uma formação mais global, uma vez que a oferta de uma ou duas disciplinas não é o bastante para garantir a formação com o aprofundamento fundamental. Ainda há uma carência de disciplinas específicas para a área de estudo. Nessa direção, Cagliari (1990) assegura que nem a Pedagogia nem a Psicologia ou a Metodologia podem cambiar o conhecimento linguístico que o professor precisa ter. Soares, M. (2003) também abraça essa concepção e defende a Linguística como coadjuvante no processo de alfabetização, porquanto ela dá suporte teórico sobre a ligação entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.

Diante desse quadro, compreendemos que ainda existe um impasse considerável entre a formação do pedagogo e a exigência na prática de sala de aula, pois ao professor é cobrado algo que ele não recebe. Tal fato respinga falhas na prática, uma vez que o professor não pode fazer o que não aprendeu. Em outras palavras, o aluno, que é um futuro professor, não passa por uma experiência linguística significativa em sua formação acadêmica.

Ao se considerar que os métodos de ensino funcionam como respostas pedagógica à apropriação sistematizada do conhecimento, destacamos que a formação de professores pedagogos no universo aqui pesquisado ainda se encontra distante de uma fundamentação teórica coerente com a realidade de sala de aula, o que muitas vezes acarreta uma prática de magistério totalmente equivocada, que não propicia ao aluno aprender de maneira eficiente.

Nessa perspectiva, o professor fica reduzido à “prática” e à “metodologia”, e os conhecimentos teóricos relacionados à formação linguística, imprescindíveis para alfabetizar e ensinar a língua, ficam desmerecidos diante da grade curricular ofertada pelos cursos de Pedagogia verificados em nossa pesquisa.

Ao alfabetizar, o professor precisa trabalhar os aspectos linguísticos da língua, ensinar aos alunos a falar e a escrever em português, para além dos registros/gêneros coloquiais (BORTONI-RICARDO, 2006). O trabalho com a fonologia, morfologia e sintaxe precisa

estar presente. Logo, o professor pedagogo precisa dominar essas áreas para explicar determinados fenômenos da Língua Portuguesa. O domínio desses aspectos influencia e certamente determina a concepção de linguagem trabalhada em sala de aula.

A relevância dos estudos linguísticos para um equilíbrio entre teoria e prática, metodologia e conhecimento é um ponto que precisa ser considerado na estruturação dos currículos de cursos de Pedagogia, haja vista que a formação proposta por eles não têm atendido à demanda para o trabalho com professores que ensinam português, ocasionando discrepância no conhecimento de conteúdos específicos de determinadas áreas que precisam ser aprofundados no curso de graduação, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem da língua e pode ocasionar, como resposta a essa problemática, uma postura baseada no ensino tradicional da língua, cujo objetivo maior enfatiza mais conhecer/ensinar tradicionalmente as estruturas da língua do que usá-las numa concepção de uso e de interação.

Diante de uma formação pedagógica mais direcionada para procedimentos metodológicos, a proposta de um ensino pautado na prática de análise e reflexão da língua, referente principalmente aos aspectos gramaticais, parece-nos comprometida, podendo ocasionar um efeito contrário, isto é, um ensino da gramática descontextualizada com o foco no “erro”.

6 A PRÁTICA DE ENSINO ASSUMIDA POR PROFESSORES ALFABETIZADORES

Este capítulo está direcionado a analisar, através de respostas às entrevistas, como os professores alfabetizadores dizem atuar em sala de aula com relação ao ensino da Língua Portuguesa. Para isso, temos como foco algumas situações de sala de aula, expostas pelas professoras entrevistadas, como também dialogamos com alguns autores que fundamentam nossa análise.

6.1 OBJETIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA QUE ENSINAR A LÍNGUA NA VISÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), os objetivos de ensino de português devem conduzir os alunos a adquirir competência em relação à língua de forma a assegurar-lhes o domínio da leitura, da escrita e da fala nas mais diversas situações do cotidiano.

O ensino de língua materna é administrado pela concepção de linguagem assumida pelo professor. Portanto, é preciso clareza com relação a essa concepção, a fim de evitar falhas metodológicas. Por esse motivo, é fundamental que o professor delimite os objetivos para o ensino e aprendizagem da língua, ou seja, para que ensinar a língua, especificamente para quem já fala essa língua desde a infância, público este recebido pelos professores pesquisados neste trabalho. Para que isso aconteça, torna-se importante definir resposta para as seguintes perguntas: “Para que devo ensinar Língua Portuguesa?” ou “Para que meu aluno deve aprendê-la?”. Só assim, definindo os objetivos a serem alcançados, o ensino poderá seguir por uma vertente que proporcione ao aluno avanços sobre o aprendizado da língua.

Em busca de verificar quais objetivos são traçados pelo professor alfabetizador ao desenvolver as aulas de português, indagamos às professoras: Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?

Vejamos as respostas apresentadas:

P1A	Ampliar o vocabulário e desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita.
P1B	Para que a criança tenha capacidade de interpretar e compreender a nossa gramática.
P2A	Desenvolver a melhor forma de comunicação ao contexto social, as diversas situações, respeitando e valorizando a pluralidade cultural e a autonomia na leitura e na escrita.
P2B	No meu caso, nível de 2º ano é alfabetizar e letrar.

P3A	Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas. Valorizar a leitura como fonte de acesso e informação. Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações interpessoais.
P3B	Desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos orais e escritos.

Em suas respostas, de uma forma geral, pudemos observar que desenvolver a competência comunicativa do aluno é o principal objetivo declarado pela maioria delas.

As professoras (a maioria; P2A, P3A, P3B), ao afirmarem que ensinam a Língua Portuguesa para “*desenvolver a melhor forma de comunicação ao contexto social, as diversas situações, respeitando e valorizando a pluralidade cultural e a autonomia na leitura e na escrita*” (P2A), para “*conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas. Valorizar a leitura como fonte de acesso e informação. Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações interpessoais*” (P3A) e para “*desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos orais e escritos*” (P3B), demonstram, nesse primeiro momento, segurança com relação aos objetivos para o ensino da língua e um trabalho voltado para uma concepção de linguagem como uma construção social, inserida em um contexto histórico, retratando situações reais de comunicação.

Nesse caso, as alfabetizadoras nos passam o entendimento de que compreendem ser através do estudo e domínio da Língua Portuguesa que os alunos desenvolvem a competência comunicativa, tornando-se capazes de interagir socialmente. O desenvolvimento da competência comunicativa é um dos objetivos fundamentais para o ensino da língua materna preconizado pela concepção de linguagem enquanto interação, que orienta o professor a levar o aluno a refletir sobre o sistema de escrita, seus usos e suas funções.

Quando declaram que buscam “*valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações interpessoais*” (P3A) e também “*desenvolver a melhor forma de comunicação ao contexto social*” (P2A), compreendemos que as professoras assumem como objetivo, ao ensinar a língua, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, de realizar a adequação do ato verbal às variadas situações comunicativas e que tomam por base o que propõem os PCN e também as orientações do PNAIC.

Os trechos transcritos demonstram que, ao objetivar desenvolver a competência comunicativa, ou *competência linguística* (na fala de P3B), ou ainda “*letrar*” (P2B), as professoras transmitem a ideia de entenderem que devem buscar fazer com que o aluno, além de aprender a ler, também seja capaz de compreender bem o que lê, além do fato de que, tão relevante quanto ler e compreender, é escrever bem. Demonstram a importância conferida à

norma-padrão da língua, ao uso formal, haja vista que, ao expressarem o desejo pela *autonomia na leitura e escrita, e o desenvolvimento da escrita* (P2A e P1A, respectivamente), subtende-se que deva passar pela correção gramatical, atendendo aos preceitos da norma-padrão, reconhecida em nosso meio social. Nessa perspectiva, os documentos oficiais (BRASIL, 2001b) reforçam que o ensino da Língua Portuguesa deve se concretizar de maneira que os alunos sejam capazes de fazer uso da norma-padrão, valorizada socialmente, e que seu ensino deva ser um dos principais objetivos da escola.

Na fala de P3A e P3B, também percebemos a concepção de linguagem como fato social, na medida em que elas sinalizam para o respeito ao uso da modalidade não-padrão.

Em suas respostas, as professoras (P3B, P2B, P2A, P1A) indicam beber da mesma concepção de linguagem defendida pelos PCN (BRASIL, 2001b) sobre a importância atribuída ao domínio da língua padrão. Com relação a esse aspecto, os documentos pregam que, no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, o esperado é que os alunos desenvolvam progressivamente competência em relação à linguagem, que lhes possibilite resolver problemas do seu dia a dia, ter acesso aos bens culturais e favorecer a participação absoluta no mundo letrado. Para isso, eles devem ser capazes de “[...] utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam” (BRASIL, 2001b, p. 7).

Também ficou visível na fala das professoras, nesse momento inicial, a familiaridade com os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa determinados pelo MEC (BRASIL, 2012b) e um discurso permeado de orientações desse documento, que traça um conjunto de direitos organizados em forma de eixos que preconizam um ensino que seja capaz de colher como frutos uma formação dos alunos mais solidificada, para que tenham garantido, dentre vários outros direitos de aprendizagem, a capacidade de “[...] falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da Língua Portuguesa, e que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão” (BRASIL, 2012b, p. 36).

Quando se referem a levar o aluno a “*conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas, em alfabetizá-lo e letrá-lo e desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos orais e escritos*”, as professoras só confirmam o domínio dos conhecimentos proporcionados pela formação do PNAIC, e que elas não estão

alheias à necessidade de contemplar em sua prática um ensino que proporcione ao aluno autonomia no exercício de linguagem de que participa no ambiente escolar e na vida.

A P1B, por sua vez, responde que ensina a Língua Portuguesa para “*que a criança tenha capacidade de interpretar e compreender a nossa gramática*”. Esse depoimento nos traz questionamentos sobre a compreensão da gramática e do ensino proposto por P1B, uma vez que sua resposta se mostra ambígua, pois compreendemos que, ao se referir “apenas” ao ensino da gramática, a professora nos faz entender que, para ela, ensinar a língua é ensinar unicamente a gramática normativa. P1B não demonstra atribuir importância, pelo menos nesta resposta, ao desenvolvimento da competência comunicativa defendida pelos PCN (BRASIL, 2001b). Sua resposta relacionada apenas ao aprendizado da gramática indica um trabalho baseado em outro conceito de língua e com outras referências de ensino que não são as indicadas pelos documentos oficiais, ou seja, P1B nos faz compreender que desenvolve um trabalho sob uma abordagem de língua estática, desmembrada do uso, através de atividades de caráter especificamente metalinguístico.

Segundo Travaglia (1996), ao se propor ensinar português com base na concepção de linguagem enquanto interação – concepção também defendida pelos documentos oficiais -, precisamos possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, que está condicionada ao desenvolvimento também de três outras habilidades: a interativa, a textual e a gramatical.

A competência interativa se refere ao entendimento que o aluno precisa ter da língua materna enquanto meio de comunicação no contexto no qual ele está inserido. A competência textual refere-se ao desenvolvimento da capacidade de o aluno produzir e compreender textos em situações de interação. A competência gramatical se refere ao desenvolvimento da capacidade de os indivíduos produzirem sequências linguísticas específicas da língua (TRAVAGLIA, 1996).

A concepção de linguagem que trata a língua como heterogênea, dinâmica e sócio-historicamente constituída assevera que o desenvolvimento da competência gramatical é importante, mas não deve ser o único objetivo do ensino da Língua Portuguesa, como aparentemente expressou a P1B.

Entendemos que a professora P1B, nessa resposta, demonstra uma visão bastante tradicionalista da língua, cuja única variedade aceita como língua é a norma-padrão. Compreendemos que, nesse momento de sua resposta, não dá tanta importância à variação da língua, mas apenas à norma-padrão, aparentando não considerar a noção de uso preconizada pela concepção sociointeracionista da língua.

A partir dos objetivos situados pelas professoras, vejamos o que elas ensinam sobre a língua.

6.2 QUE CONTEÚDOS SÃO ENSINADOS?

A fim de consolidar um pouco mais nossa visão sobre como as professoras alfabetizadoras trabalham a formação linguística do aluno, o que ensinam sobre a língua, questionamo-las sobre os conteúdos trabalhados. Para elas, perguntamos: “Quais conteúdos específicos você trabalha?”. Vejamos na íntegra as suas respostas:

P1A	Gênero textual; alfabeto; vogais e consoantes; o nome; sílabas etc.
P1B	Leitura, escrita, produções textuais, recontos, gêneros textuais e os conteúdos específicos de gramática, como singular e plural, ordem alfabética, substantivos, verbos, adjetivos.
P2A	Gêneros literários (música, poema, parlenda etc.), interpretação textual, produção textual, ortografia e gramática.
P2B	Gêneros textuais diversos: poema, poesia, fábulas, carta, bilhete anúncio, propaganda, cartaz, lista, receita... e ortografias diversas, sinais de pontuação, elaboração de frases e produção textual vendo o avanço na leitura e na escrita dos alunos.
P3A	Gênero textual diversos, músicas, gramática etc.
P3B	Todos, necessários para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Podemos observar que os conteúdos trabalhados pelas professoras se referem à leitura, escrita, gramática e oralidade. Dentre eles, a leitura, a escrita e a gramática foram os mais destacados, o que nos leva à compreensão de que os eixos prioritários são leitura, produção textual e análise linguística, visto que a oralidade pouco foi mencionada. Apenas timidamente pela P1B, quando afirma trabalhar com recontos.

Como podemos perceber, os conteúdos trabalhados estão em consonância com os objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa pelos documentos oficiais - PCN (BRASIL, 2001b). A orientação dos documentos é desenvolver um trabalho que possibilite o letramento, e, para que isso aconteça, o professor precisa lançar mão dos gêneros textuais através de uma ação didática que possibilite um movimento metodológico de AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO sobre a língua. Os eixos estruturantes que orientam a prática do professor alfabetizador traçam os objetivos de aprendizagem para que, através deles, o

professor possa desenvolver os conteúdos adequados para cada ano. O foco não é necessariamente o conteúdo, mas a maneira como eles podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua. Percebemos que, no discurso das pedagogas, a prática de uso dos gêneros textuais é uma constante. Além disso, elas têm consciência da importância desse trabalho.

Através dessas respostas, compreendemos que a intenção das professoras ao propor um trabalho envolvendo os gêneros textuais é buscar que os alunos desenvolvam a capacidade de compreender textos, sejam orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social, pois, ao se propor o ensino do uso das variadas formas de linguagem verbal (oral e escrita), objetiva-se o crescimento da competência de atuação construtiva e transformadora.

Porém, percebemos fragilidade no trabalho relacionado ao desenvolvimento da expressividade, de habilidades oratórias, de se expressar em público, que, de acordo com os Parâmetros, assume tanta importância quanto o ensino da leitura e escrita. Sobre a modalidade oral da língua, por muito tempo, mediante uma abordagem de língua homogênea, estática e invariável com uma única variedade aceita para expressar-se na sociedade, esta não recebeu a devida atenção por considerar-se que não havia a necessidade de trabalhá-la no espaço escolar, por compreender-se que seu uso se dava apenas em espaços informais.

Desconsiderava-se que, diante da modalidade oral da língua, também existe a necessidade de contemplar o ensino da norma-padrão da língua. Nessa senda, usar apropriadamente a língua oral “[...] é saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa” (BRASIL, 2001b, p. 32). Caso contrário, o que o professor ensinaria sobre a língua? O que o aluno já sabe? Acreditamos que essa postura, ainda nos dias atuais, influencia sobremaneira a prática de muitos professores.

Os PCN (BRASIL, 1998) destacam a importância do trabalho considerando as habilidades oratórias e o desenvolvimento consciente do universo enunciativo dos alunos, afirmando que

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser

considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (BRASIL, 1998, p. 48).

Nessa perspectiva, devemos considerar o indivíduo que é sujeito eficiente em sua produção linguística, que usa a linguagem de forma atuante através de textos orais e escritos.

Embora as professoras não falem diretamente sobre a prática envolvendo a linguagem oral, percebemos que esse trabalho é desenvolvido quando apontam atividades com os gêneros textuais. Todas as entrevistadas (exceto P3B) afirmaram desenvolver suas aulas utilizando os mais variados gêneros e, conseqüentemente, trabalhando com eles, em algum momento, contemplarão o trabalho com a modalidade oral da língua, pois o trabalho com gêneros possibilita uma prática de reflexão sobre a língua e a construção de um repertório de recursos linguísticos, a ser utilizado na elaboração oral da fala, que precisa atender a um padrão, e de uma apresentação discursiva estruturada.

A relação que se estabelece entre o trabalho envolvendo os gêneros e a oralidade tem como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem oral. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b, p. 52), é por meio do trabalho envolvendo a leitura e a escrita através dos gêneros textuais que se permite ao aluno “[...] construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita”. Uma vez que ler e escrever são práticas complementares à oralidade, estas se modificam mutuamente, porquanto a escrita “[...] transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos)²³.

A fragilidade que percebemos é a demonstração da falta de conhecimento teórico, o que pode acarretar dificuldade em desenvolver um trabalho em consonância com os objetivos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 34), o qual deve ser bem planejado, envolvendo as habilidades expressivas, de forma a permitir “[...] a compreensão da oralidade em si mesma e na sua relação com a escrita”. Para isso, o trabalho com os gêneros orais deve ser estratégico, organizado, intencional, planejado e reflexivo, de maneira a assegurar a ampliação do universo enunciativo dos indivíduos não por acaso, mas com consciência, para que os alunos possam ampliar o domínio da oralidade de modo a serem capazes de utilizar a oralidade de forma eficaz e adequada à demanda de determinadas situações públicas, como palestras,

²³ Id. p. 52.

entrevistas, debates, entre outras, as quais exigem maior organização do discurso do que em situações mais corriqueiras e informais do cotidiano.

Dessa forma, são necessárias atividades que contemplem, além da variedade linguística, o estruturamento do discurso, bem como o desenvolvimento da linguagem oral nas múltiplas situações comunicativas de acordo com os diferentes usos. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que o professor proporcione ao aluno diversificadas atividades de situações comunicativas mais concretas, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua, especialmente as mais formais, a exemplo de dramatizações, debates, seminários, entrevistas, simulação de programas de rádio e televisão, de modo que se tornem significativas e que, a partir delas, o aluno possa monitorar sua fala em função da reação do público e sinta-se mais à vontade para proceder em diferentes contextos, ajustando seu discurso às formalidades exigidas nessa diversidade de contextos.

Para os documentos, a exposição, ao falar do outro, não garante a aprendizagem necessária. Ademais, não é suficiente apenas deixar que as crianças falem. Nessa dimensão, a orientação é para um ensino que não priorize unicamente a prescrição, mas contemple uma postura reflexiva atenta à adequação e inadequação do uso linguístico.

Na sequência, como já mencionamos anteriormente, identificamos na resposta da maioria das entrevistadas (apenas uma não citou: a P3B) a sinalização para um trabalho contemplando diferentes tipologias e gêneros textuais. Associamos a importância conferida pelas professoras aos gêneros em consequência da formação do PNAIC, ao defender que o discurso se revela por meio de textos. Estes norteiam o trabalho no Ciclo de Alfabetização a partir de gêneros textuais, os quais se tornam o carro chefe do trabalho orientado pela formação, o que resulta, então, na relevância dada ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais, por permitir o estudo da língua advindo do contexto social.

A professora P3B não especificou quais conteúdos trabalha. Acreditamos que sua resposta compacta, “*Todos, necessários para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos*”, ecoa como uma forma de não se comprometer com relação à concepção e à prática assumida. Talvez não queira expressar haver um investimento maior no ensino de um eixo em detrimento de outros, ou até mesmo não tenha tido interesse em responder a essa questão. Por outro lado, também compreendemos uma maneira de não expor se o conteúdo está de acordo ou não com o que orientam os documentos ou a Secretaria de Educação. Outro motivo pode ser a falta de letramento no gênero entrevista de pesquisa. Não consideramos sua resposta reduzida como uma falta de conhecimento, haja vista que, em resposta sobre os objetivos traçados para ensinar a língua, demonstrou conhecimento ao abordar o desenvolvimento da

competência linguística, de bons leitores e produtores de textos orais e escritos, como objetivos do ensino da Língua Portuguesa.

Perguntamos às professoras sobre o que elas consideram fundamental o aluno saber em relação à Língua Portuguesa. Suas respostas foram as seguintes:

P1A	Saber ler, compreender e interpretar o que leu. Escrever com fluência e clareza, ter alguns conceitos gramaticais.
P1B	Acho fundamental o aluno conhecer o alfabeto e realizar atividades escritas, pois, exercitando a escrita, o aluno consegue aprender melhor o conteúdo proposto.
P2A	Leitura, interpretação e escrita.
P2B	Aprender a ler. Os demais conteúdos tornam-se fáceis de entender.
P3A	Primeiramente ler. Se o aluno não sabe ler, como vai aprender a gramática, ortografia etc.?
P3B	Uso correto da linguagem e escrita. A diversidade de gêneros textuais é importante no contexto da escola, pois demonstra aos alunos a função social da escrita.

No cômputo geral, as respostas das professoras expressam que a principal função do ensino da língua é o desenvolvimento de escritores e leitores que, ao aprender a ler, conseqüentemente aprenderão a gramática e a ortografia. Essa visão se mostra um tanto tradicionalista, pois separa a forma do conteúdo, considerando que o aluno aprenda primeiramente as definições, a forma, para depois construir o conhecimento. Demonstram uma preocupação com o ensino de normas (o que é esperado e aceitável, já que também é função do professor proporcionar um ensino capaz de deixar o aluno apto a usar adequadamente a língua). Por outro lado, não mostram em suas respostas a importância da reflexão sobre a língua tão defendido no momento atual e que elas mesmas expressaram ao responder sobre os objetivos do ensino de Língua Portuguesa.

Percebemos que, em certos momentos, as professoras ficam confusas em suas respostas, pois, em algumas situações, demonstram clareza e segurança sobre o trabalho com a língua; porém, em outras, desconstruem o que responderam em outros momentos. Mesmo considerando a fragilidade do instrumento de pesquisa (entrevista), que permite essa mudança de posicionamentos a cada resposta, julgamos o posicionamento das professoras como consequência de ainda não estarem tão seguras com relação à prática das orientações recebidas nas formações, haja vista que, durante o PNAIC, a orientação do trabalho com a leitura é que seja realizado como prática social, sempre um meio, e nunca como um fim, assim como expressam as professoras em suas respostas.

Esse fato nos faz, mais uma vez, pensar sobre a gravidade da deficiência na formação acadêmica das professoras, que, apesar de estarem sendo qualificadas por meio das formações, isto não está sendo suficiente para uma maior segurança no momento da prática em sala de aula. O que nos transparece é que, muitas vezes, as professoras demonstram estar informadas e não necessariamente formadas, ou seja, têm conhecimento de como devem fazer, mas não sabem colocar em prática as informações recebidas.

Observamos na fala de P1A e P2A, de maneira bastante discreta, referência à compreensão e interpretação da leitura como fator importante. Compreendemos essa explicação como uma referência ao saber fazer uso da prática social da leitura. Entretanto, P1A, ao se referir a *“ter alguns conceitos gramaticais”* como algo fundamental ao aluno saber, denuncia fragilidade diante da concepção assumida. A colocação da palavra “ter” desconstrói a ideia de uso da língua e direciona para o uso da gramática da forma tradicional, com ênfase na metalinguagem, própria da gramática normativa.

P3B também demonstra fragilidade com relação à definição do que é fundamental o aluno saber em relação à Língua Portuguesa. Ao se reportar a diversidade textual como caminho que favorece o entendimento da função social da escrita parece compreender a noção de uso, o processo de participação social e do acesso ao conhecimento proposto pela concepção sociointeracionista da linguagem.

A princípio, P3B reconhece o ensino de língua distante de uma prática com foco no ensino exclusivo de normas e regras, que o ensinar a ler e escrever (conhecimentos fundamentais ao ensino da língua) não se resume apenas ao ensino mecânico da leitura e escrita, mas considera a importância do aprendizado da leitura e escrita enquanto práticas sociais e culturais, e não tão-somente práticas escolares.

Entretanto, ao destacar o *“uso correto da linguagem e escrita”* sem referência às variadas situações de uso da língua em contextos específicos, deixa implícita a aproximação de uma abordagem tradicional, que prevê um conjunto de regras a serem seguidas, a fim de alcançar um nível de linguagem considerado “correto”, porém não significa que a P3B defenda essa concepção. Compreendemos esse trecho de sua resposta apenas como reforço à necessidade de aprender os conhecimentos fundamentais da língua e não necessariamente as regras como única forma de aprender a língua. Este aspecto é fortalecido no próprio texto do documento referência que define os conteúdos e direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização, especificamente no eixo estruturante *análise linguística*, que postula ser necessário ao aluno “[...] conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente” (BRASIL, 2012b, p. 55).

Com vistas ao domínio da variedade-padrão do português, destacamos a necessidade de inserção das crianças em práticas sociais em que o uso da linguagem e da grafia convencional se faça presente, a partir de uma abordagem progressiva dos conhecimentos ou capacidades a serem desenvolvidos. Em outras palavras, os “Direitos de Aprendizagem” indicam que algumas aprendizagens devem ser introduzidas no primeiro ano escolar, devendo ser aprofundadas em anos subsequentes e consolidadas a cada ano, e que é fundamental a clareza quanto aos direitos que precisam ser constantemente ampliados e aos que precisam ser consolidados.

Em seu depoimento, a professora P3A vê o ensino da Língua Portuguesa como sinônimo de ensino de gramática. Quando menciona ser fundamental que o aluno saiba ler para adquirir outros conhecimentos em relação à língua (nas suas palavras: “*Primeiramente ler. Se o aluno não sabe ler como vai aprender a gramática, ortografia etc.*”), P3A nos transmite o entendimento de uma prática de ensino da língua legitimando um ensino exclusivo de metalinguagem, sendo a gramática exterior ao indivíduo.

A professora demonstra não compreender a existência de uma gramática internalizada (as regras dominadas pelo falante, que faz uso da língua nas situações de interação comunicativa do dia a dia, independentemente de o aluno saber ler ou não), em que a administração concreta da língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Sua postura valoriza o conhecimento sistemático da gramática explícita, que consiste em explicitar a estrutura, constituição e funcionamento da língua.

Não desejamos aqui defender o estudo da língua isento do estudo da gramática explícita baseado apenas na prática, pois assim estaríamos isentando da escola a realização de atividades de reflexão sobre a estrutura e as regras da língua padrão, tão importante quanto o domínio do uso. Autores como Travaglia (1996) e também os documentos oficiais PCN (BRASIL, 2001b), defendem que o ensino da gramática normativa deve acontecer constantemente por proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, de modo que ele se torne apto a utilizar adequadamente a variedade padrão da língua, uma variedade que assume importância devido ao seu papel e *status* social. Torna-se importante reestruturar a discussão e redefinir prioridades, criando condições de ensino com vistas ao uso efetivo da língua padrão. As professoras P1B e P2B também compartilham do mesmo entendimento da P3A e condicionam o aprendizado de outros conteúdos à leitura.

Como podemos perceber, as professoras parecem ver a leitura como o grande problema a ser equacionado. Apenas P3B não se referiu ao aprendizado da leitura como

fundamental, o que não significa que ela não pense assim, mas que, nesse momento, seu foco pode ter recaído para a reflexão sobre a língua ou outro ponto específico.

P1B não fala explicitamente sobre o aprendizado da leitura, mas destaca a importância de o aluno “*conhecer o alfabeto e realizar atividades escritas*”, do que podemos inferir a importância conferida à aquisição da escrita e da leitura.

Sendo assim, o trabalho delas demonstra estar mais voltado para esse eixo do ensino da língua. Parece haver um investimento maior no ensino da leitura, em detrimento dos outros eixos da área (produção textual, oralidade e análise linguística). Podemos inferir que esse destaque ao “aprender a ler”, citado pelas professoras, esteja relacionado com as competências a serem trabalhadas no Ciclo de Alfabetização orientadas pelo PNAIC e também pelo compromisso assumido de alfabetizar as crianças até o término do 3º ano, a última série contemplada pelo programa de formação do PNAIC.

As orientações encaminhadas na formação, de fato, destacam a necessidade do domínio da leitura, até porque esse é o objetivo do PNAIC: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental, indicando conteúdos, metodologias, sequências didáticas a serem trabalhadas na prática da sala de aula. Um dos princípios centrais pontuados pelo Pacto é a busca do desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos de forma a garantir o acesso aos gêneros discursivos de circulação social e momentos de interação.

Não é nossa intenção reprimir ou condenar o posicionamento das professoras, uma vez que tanto o sistema quanto a comunidade escolar exigem a aprendizagem de conteúdos específicos, principalmente o domínio da língua padrão na modalidade oral e escrita. O diferencial consiste na metodologia empregada, na forma como são abordados tais conteúdos, ou seja, na concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento de um trabalho de ensino e aprendizagem da língua.

Vale destacar que o ensino da Língua Portuguesa demanda uma reelaboração metodológica e conceitual que chegue ao aluno a fim de evitar um ensino que toma como base, única e exclusivamente, o caráter formal da língua, com o objetivo de ensinar predominantemente sua estrutura. As professoras, talvez movidas pelo desejo do dever cumprido, pois demonstram em suas respostas o objetivo de garantir que os alunos aprendam a ler, de conseguir alfabetizar assim como estipula o PNAIC, ou até mesmo por falta de conhecimento linguístico ou do domínio da prática, deixam implícitos em suas falas realce e valorização ao ensino da estrutura da língua.

Adquirir conhecimento gramatical, como pontuação, ortografia, ler e escrever, foram pontos destacados pelas professoras. Isto nos leva a entender que, ao enfatizar o ensino da gramática, pois, em suas respostas não relacionaram nenhum ponto ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno, as professoras determinam como principal objetivo do ensino da língua levar os alunos a ter conhecimentos gramaticais, como se saber o português se resumisse apenas a saber a gramática. Há uma contradição com relação às respostas anteriores, no tocante aos objetivos traçados por elas ao propor ensinar a língua, que consideravam justamente o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Desenvolver a competência discursiva escrita reivindica o conhecimento sobre pontuação, ortografia, concordância, o que não anula as respostas das professoras, pois compreendemos que, ao afirmarem desejar que os alunos adquiram conhecimento gramatical, de certa forma, elas se reportam a esse aspecto da aprendizagem. Entretanto, condicionar o aprendizado da gramática ao ato de ler requer uma reflexão e revisão acerca do ensino de língua. Cabe ao professor oportunizar aos alunos situações concretas de aprendizagem da língua, que, de acordo com os PCN (BRASIL, 2001b), devem ser através de situações de produção e leitura de textos escritos.

Conforme os PCN (BRASIL, 2001b), a prática de ensino da língua deve ser dirigida a partir de objetivos que levem o aluno a aprender a ler e escrever, a dominar conhecimentos ortográficos e gramaticais, mas que se desenvolva, acima de tudo, numa perspectiva de formação de cidadãos capazes de fazer uso da linguagem nas mais diversas situações sociais, de modo que o conhecimento adquirido possa servir na prática, e não apenas para nomear e classificar termos gramaticais.

Diante das colocações sobre o que é importante aprender em relação ao português, apresentamos o posicionamento das professoras alfabetizadoras referente às orientações que receberam em suas graduações sobre o ensinar a língua. A sequência seguinte, retirada da entrevista com as docentes, traz as respostas para a pergunta: Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

P1A	Fui orientada a ler muito e pesquisar, buscar o novo e levar para minha sala de aula.
P1B	Orientações teóricas, mas nada específico aos conhecimentos linguísticos. Aprendemos muita didática, pois a realidade da sala de aula é bem diferente do que os teóricos dizem.
P2A	A Língua Portuguesa é a nossa língua padrão; para nós, a mais importante. A maior orientação foi considerar as diversas variações linguísticas (regionais), mesmo que

	em sala eu trabalhe a forma mais culta da língua.
P2B	Não recebi orientação lá não. Saímos da academia com muitos conhecimentos e nenhuma experiência. Fiz Orientação Educacional e orientação para ensinar a Língua Portuguesa, não.
P3A	Na época, ensinar gramática e ortografia.
P3B	Criar situações para que o aluno se torne um sujeito historicamente construído e sujeito da sua própria aprendizagem.

A partir da narrativa das professoras, é possível dizer que o curso de graduação, especificamente o de Pedagogia (elas são graduadas em Pedagogia), com relação aos conhecimentos sobre o ensinar a língua materna, não lhes foram fornecidos subsídios mais concretos para o auxílio no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa.

P1A nos faz entender que buscou outras fontes - que provavelmente não encontrou na Universidade -, através da leitura para embasar a sua prática. A professora nos isenta de uma resposta mais precisa e afirma ter sido orientada a buscar o novo. Mas, a que *novo* ela se refere? Podemos compreender que talvez esteja se referindo à necessidade de ultrapassar práticas já esgotadas, ao distanciar-se do ensino que professores realizavam décadas atrás, que era predominantemente normativo e literário.

A professora P1B ressalta ter recebido orientações teóricas, mas que, na prática, torna-se bem diferente. Também destaca que as orientações recebidas não são relacionadas a conhecimentos linguísticos, e sim à didática. Sua resposta só confirma a importância e a necessidade de uma formação mais específica para os alfabetizadores, que também tenha o foco no campo da Linguística e invista em uma formação que permita aos graduandos deixar a academia realmente formados, e não apenas informados. Em outras palavras, eles sabem o que desejam fazer, mas não sabem como. O desempenho em sala de aula encontra-se comprometido, fato que eleva a importância da formação continuada enquanto eixo condutor do desenvolvimento do ensino.

O PNAIC direciona grande atenção para o processo de alfabetização na idade certa e os professores internalizam a necessidade de ensinar a ler. Com isso, muitas vezes, o campo linguístico passa despercebido, seja pela ênfase do próprio programa à leitura, seja por falta de conhecimento específico dos alfabetizadores.

Nesse mesmo viés, percebemos a resposta da professora P2B, que afirma não ter recebido orientação de como ensinar português no curso de Pedagogia. Ela reforça que fez “*Orientação Educacional e orientação para ensinar a Língua Portuguesa, não*”. Assim, percebemos a necessidade de um aprofundamento teórico no campo da Linguística por parte

das professoras alfabetizadoras para que haja uma consolidação de conhecimentos essenciais para se trabalhar com a língua, principalmente nesse período bem inicial da vida acadêmica dos alunos, que comporta justamente as séries atendidas pelo PNAIC.

Pinto (2015), em sua dissertação de mestrado, verificou a deficiência dos professores alfabetizadores de Boa Ventura-PB referente aos conhecimentos teóricos no âmbito da ciência da linguagem e a interferência na prática desses professores. A autora observou que os conceitos de alfabetização e letramento, tratados no material do PNAIC, apresentam dificuldades de serem colocados em prática por falta de compreensão dos professores, que não têm conhecimento teórico no campo linguístico para dar suporte ao desenvolvimento da linguagem das crianças, fato que também se confirma nas respostas das professoras aqui pesquisadas.

É importante ressaltar que essa falha na formação acadêmica impede uma postura crítica e consciente dos alfabetizadores, que necessitam de formação linguística mais concreta quanto aos fenômenos da linguagem.

Retornando à fala das professoras, situamos nossa atenção sobre o dito pela professora P3A: “*Na época ensinar gramática e ortografia.*” Pela sua resposta, ao enfatizar a expressão “na época”, podemos inferir que a professora tem conhecimento de outras abordagens relacionadas ao ensino da língua. Ela responde como se, “na época” em que estudou, uma única forma fosse considerada e que hoje as coisas já mudaram.

O direcionamento dado pelo curso de graduação que a professora estudou considera o ensino de português centrado no ensino de normas gramaticais. De fato, torna-se inviável trabalhar a língua sem enveredar pelo sistema, de tal forma que não temos como fugir do trabalho com a gramática. O ponto central é justamente como trabalhar a gramática em sala de aula, e não permitir que as aulas de Língua Portuguesa se resumam ao ensino da gramática descontextualizada, que enviesa para a identificação e a classificação dos elementos gramaticais sem se importar com o funcionamento discursivo.

Na sequência, P2A ressalta que “*a Língua Portuguesa é a nossa língua padrão, para nós a mais importante*”. Destaca ainda que a maior orientação que recebeu no curso de Pedagogia para ensinar português foi “*considerar as diversas variações linguísticas (regionais) mesmo que em sala eu trabalhe a forma mais culta da língua*”. Aparentemente, P2A aponta para uma orientação considerando não apenas o ensino de conteúdos ou da gramática normativa, mas também o valor da língua diante das variadas situações de interação social.

Ao afirmar que “*trabalha a forma mais culta da língua*”, realça a importância do conhecimento e domínio da variedade padrão da língua. Contudo, ao expor a valorização da variação linguística, evidencia que teve em sua formação orientações que consideram a concepção de língua como fenômeno interativo e dinâmico guiado para a prática social em que a fala e a escrita assumem usos e funções definidos. Sendo assim, pelo que podemos perceber, a sua formação conduz ao desenvolvimento de um trabalho com a língua que contemple não só a variedade padrão, mas que considere a variedade linguística e, conseqüentemente, proponha o desenvolvimento de habilidades ligadas ao uso da língua em suas práticas discursivas que excedem o âmbito do cotidiano.

A resposta da professora P2A vai ao encontro do que propõem os PCN (BRASIL, 2001b), ao abordar o respeito às diferenças e ao preconceito relacionado às falas dialetais. De acordo com os documentos, precisa haver um enfrentamento, na escola, e que esta tenha como objetivo mais amplo o respeito à diferença. Para isso, ao ensinar português, a escola tem que fugir de uma prática de “*mutação cultural*”, que desconhece a variedade ou os diferentes falares e considerar que o aprendizado e domínio da língua padrão é importante. Porém, também se faz necessário, no ambiente escolar, saber estruturar adequadamente o que falar e “[...] como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige” (BRASIL, 2001b, p. 32).

Sobre o posicionamento de P3B, é interessante observar que a professora destaca que a orientação recebida pelo curso de Pedagogia para ensinar a Língua Portuguesa foi “*criar situações para que o aluno se torne um sujeito historicamente construído e sujeito da sua própria aprendizagem*”. O que podemos entender com suas colocações é a proposta de um desenvolvimento de trabalho mais reflexivo, que provavelmente considera questões que promovem uma inter-relação entre o conteúdo gramatical e seu uso nos textos e em situações do dia a dia.

Inferimos que, ao propor criar situações para o aluno se tornar sujeito de sua aprendizagem, esse discurso esteja arraigado a uma visão que concebe a língua não como um sistema fechado e homogêneo, mas enquanto enunciação e discurso, que desvaloriza uma prática centrada em exercícios estruturais classificatórios e descontextualizados, que busca levar os estudantes a ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, para que possam agir para transformação de suas próprias vidas.

6.3 PRÁTICAS DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO DISCURSO DE PROFESSORES

Exploraremos, nesse tópico, como os professores dizem colocar em prática suas aulas de português: as políticas linguísticas pretendidas e as praticadas, com o objetivo de responder ao questionamento inicialmente proposto: Como os professores do Ciclo de Alfabetização que são pedagogos destituídos de formação específica em língua trabalham a formação linguística do aluno? Apresentamos informações referentes à prática relacionada ao ensino da língua abrangendo escrita, gramática e oralidade. Ao longo do texto, faremos uma ponte entre o que o MEC cobra dos professores em termos de conteúdos linguísticos, o que é determinado aos professores ensinar e como eles dizem fazer em sala de aula.

Para nos situarmos melhor, torna-se relevante sabermos que, para que os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento sejam garantidos, é fundamental proporcionar um ensino que realmente possibilite situações de aprendizagem. Para que isso ocorra, o MEC lança mão de programas de formação como o PNAIC, orientando um ensino que contempla quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística. A estruturação em quatro eixos considera a diferença de aprendizagem em cada fase da criança.

Em cada eixo, são explicitadas as orientações de progressão de aprendizagem da criança através de objetivos de aprendizagem e também o momento em que é necessário introduzir o ensino, aprofundá-lo e consolidá-lo.

Os testes promovidos pelo Governo Federal que visam a avaliar o desempenho da Educação brasileira, a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e da Prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, são elaborados a partir de matrizes de referência e considerando esses eixos de ensino.

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada ano e para cada disciplina são subdivididos em componentes menores, cada um detalhando quais itens as provas devem aferir – estas unidades são chamadas “descritores”. Os descritores servem de norte entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. É com base neles que os professores devem desenvolver sua prática em sala, pois são eles que especificam o que o aluno deverá ter consolidado ao término do Ciclo de Alfabetização e que também será cobrado nos testes. Os descritores, portanto, detalham o que cada habilidade implica e são empregados como suporte para a elaboração dos itens de diversas disciplinas.

A princípio, trataremos de uma forma mais geral sobre a dinâmica de ensino. Para isso, fizemos as seguintes perguntas: Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?; Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?

P1A	Início sempre com uma roda de conversa, acolhendo o conhecimento prévio dos educandos, expondo o material ou conteúdo na lousa, e uso atividades dirigidas, no caderno, no livro didático. O reconto dos gêneros textuais, produções individuais e coletivas do educando.
P1B	Através de aula expositiva, vídeos, atividades escritas e confecção de cartazes. Utilizo sempre a leitura individual e coletiva e fichas de palavras. Os exemplos do dia a dia de acordo com a realidade dos alunos.
P2A	A professora não respondeu sobre a dinâmica de ensino usada por ela. Além disso, não respondeu ao segundo questionamento.
P2B	Não respondeu ao primeiro questionamento. Mostrar a formação do número do substantivo: singular, plural, do gênero do substantivo, do grau do substantivo etc. Todos são mostrados com exemplo.
P3A	Por exemplo: Usei uma música, uma história para aplicar o assunto “alfabeto”, “sílabas” etc. Uso geralmente bilhete, aviso, convite, música e trabalho a gramática dentro desses gêneros textuais a partir da prática em situações reais. Valorizo também o cotidiano dos alunos.
P3B	Atividade de leitura e interpretação escrita. Mesclando a prática de leitura no dia a dia e produção de textos. Leitura e interpretação de texto, como também produção textual. Leitura de histórias infantis, reconto de histórias, interpretação de histórias, a fim de fazer com que as crianças aprendam a partir do que elas estão lendo.

Diante das respostas, percebemos referências a um trabalho com a língua que parte da leitura, através da qual se trabalham questões linguísticas. Observamos evidências de que o ensino não ignora as modalidades sociais da leitura e da escrita, que toma textos que circulam em sociedade como meio de ensinar a língua, os famosos gêneros textuais.

Consideramos que as respostas assumidas pelas professoras, mesmo sendo respostas amplas, vão ao encontro de um discurso valorizado pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b) e referenciado pelas matrizes curriculares de Língua Portuguesa, que trazem orientações de que, para um melhor desempenho em sala de aula, o professor precisa assumir uma concepção interacionista de ensino e aprendizagem e que a concepção tradicional não mais dá conta desse processo no atual momento. O trabalho envolvendo a língua, bem como o ensinar a ler e escrever, devem contemplar textos reais, tais

como cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos. Pelas suas respostas, elas assumem desenvolver um trabalho seguindo as orientações do MEC de se trabalhar os conteúdos linguísticos a partir do uso.

Atividades que envolvem leitura, escrita e interpretação foram bem destacadas nas práticas das professoras. Em conformidade com a concepção de linguagem como processo de interação e com o que determinam de matrizes de referência e os descritores, o trabalho priorizando a leitura se constitui como um dos percursos mais valorizados por possibilitar que se trabalhe os conteúdos linguísticos a partir do uso, contribuindo para um processo de formação do aluno cidadão apto a usar a linguagem como ferramenta de interação nas diversas situações comunicativas.

Percebemos, com relação ao discurso sobre a prática, que algumas professoras (P3A, P3B) expõem propostas que podem proporcionar reflexões e ações em favor de atividades de leitura, escrita, gramática e oralidade conduzidas para uma concepção da linguagem baseada na interação, que toma como principal caminho para o ensino da língua a interação através do uso de textos, dos variados textos com os quais os alunos se deparam do cotidiano. O trabalho envolvendo gênero textual dispõe o texto como foco da ação didática. De acordo com os PCN (BRASIL, 2001b) e também as orientações do PNAIC, constitui-se como uma das principais alternativas de trabalho em detrimento do ensino metalinguístico.

Ao desenvolver o trabalho a partir de textos, o ensino centrado nas normas linguísticas vai perdendo espaço para um fazer pedagógico fundamentado no uso da língua. É esse caminho que a formação do PNAIC orienta. Geraldi (1996, p. 71) já reforçava essa questão, ao afirmar que “trata-se de pensar a relação do ensino como lugar de práticas da linguagem e a partir delas, com capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar a possibilidade de uso exitoso da língua”.

Percebemos que as professoras têm conhecimento das políticas declaradas segundo as quais devem trabalhar a língua de uma forma mais concreta e menos abstrata. P3A e P3B, em uma de suas respostas, afirmam desenvolver seu trabalho considerando o uso, a prática em situações reais a partir de diversos gêneros. P3A atesta que trabalha os conteúdos linguísticos “a partir da prática em situações reais”. Já P3B busca “fazer com que as crianças aprendam a partir do que elas estão lendo”. Com isso, demonstram objetivos que se afastavam de um trabalho voltado à memorização, à descontextualização, características visíveis no ensino tradicional de Língua Portuguesa, e se aproximam de um discurso defendido pelo PNAIC.

Nesse momento, percebemos em suas respostas que, embora não tenham formação específica na graduação acerca de como trabalhar a língua, as professoras assumem um trabalho contemplando a prática de uso, o que é bastante positivo, já que a literatura, o PNAIC e autores defendem essa prática.

Bagno, Stubbs e Gagné (2002) apontam o trabalho com a gramática como necessário, conquanto relacionado às práticas de uso da linguagem pelos indivíduos, contribuindo para a construção de sentidos. O trabalho a partir de gêneros textuais possibilita essa construção de sentido. No entanto, precisamos ficar atentos com relação ao uso dos gêneros como pretexto para o trabalho com a gramática normativa. Nesse sentido, a atenção recai na recomendação de que os gêneros não sirvam apenas de subterfúgio para o ensino exclusivo da metalinguagem tradicional em que é exigida dos alunos a identificação de classes gramaticais a partir de frases soltas e descontextualizadas.

Torna-se importante destacar que o conhecimento do que devem trabalhar não necessariamente garante que saibam trabalhar. Embora as professoras afirmem que devem trabalhar a partir do uso, podemos observar nas ações didáticas expostas por P3A uma concepção de texto como unidade de ensino perpassada por equívocos teóricos, tendo em vista que demonstra o uso de textos como pretextos para o estudo de estruturas formais da língua, servindo como base para o estudo dos conteúdos gramaticais.

Vejamos a sua resposta: “*Usei uma música, uma história para aplicar o assunto ‘alfabeto’, ‘sílabas’ etc.*”. Seu posicionamento é um tanto confuso com relação ao objetivo de ensinar a língua, pois demonstra familiaridade com as orientações recebidas durante a formação do PNAIC, afirmando desenvolver um trabalho “*a partir da prática em situações reais*”. Sobre a prática, ao destacar que usa uma música ou uma história para “aplicar” o assunto, demonstra certa confusão ao vincular a ideia de que usa o texto como pretexto, demonstrando um direcionamento voltado para o ensino terminológico da metalinguagem, tendo em vista que, ao articular gramática e leitura através dos gêneros textuais, a professora aparenta apenas retirar dos textos fragmentos que viabilizam exemplificar as análises taxionômicas em volta das quais o ensino de gramática se centra. Sobre esse aspecto, destacamos que, apesar de o uso do texto ter sido estabelecido oficialmente como unidade de ensino e aprendizagem da língua, essa ação não assegura que, na prática, o texto realmente seja vivenciado conforme essa perspectiva, fato que caracteriza o uso do texto como pretexto.

Nesse ponto, nossa atenção recai justamente sobre a deficiência de desenvolver na prática o trabalho com a língua. Mais uma vez, reforçamos o posicionamento de que as

professoras sabem o que devem fazer, mas não como fazer; não conseguem colocar em prática o que pensam estar colocando.

As professoras P1A, P1B e P3A, respectivamente, afirmam que consideram “o conhecimento prévio dos educandos”, “a realidade dos alunos” e “valorizo também o cotidiano dos alunos”. Ao agir assim, demonstram estar em consonância com o que sugerem os PCN (BRASIL, 2001b), as matrizes de referência e os descritores sobre a importância de considerar o conhecimento prévio dos alunos a partir do que eles já sabem.

Essa postura se enquadra com o que prega a concepção de linguagem enquanto interação. Tanto P1A quanto P1B e P3A, nesse trecho de suas respostas, afirmam caminhar de acordo com o que pregam os PCN. Os documentos pontuam que, ao considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio dos alunos, a escola promoverá sua ampliação de maneira que, gradativamente, “[...] durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (BRASIL, 2011b, p. 23).

Mais uma vez, as professoras entrevistadas sinalizam uma noção de língua pautada no aprendizado de regras. P1A diz em sua resposta considerar o conhecimento prévio de seu aluno, mas afirma que, na prática, expõe o conteúdo na lousa: (*Início sempre com uma roda de conversa, acolhendo o conhecimento prévio dos educandos, **expondo o material ou conteúdo na lousa**, e uso atividades dirigidas, no caderno, no livro didático*), dando prioridade a uma dinâmica que não considera a sequência USO - REFLEXÃO - USO, fazendo-nos entender que parte da exposição de regras para então chegar ao uso. Esse posicionamento de P1A é contrário à posição assumida ao nos responder que considera o conhecimento prévio dos alunos e caminha em consonância com o que estabelece a LDB 5692/71, através de uma concepção de linguagem que concebe a língua como um código a ser transmitido por um emissor a um receptor, que decodifica a mensagem.

A professora P2B também demonstrou desenvolver um trabalho de acordo com a abordagem tradicional de ensino ao responder que exemplifica os conteúdos mostrando primeiramente as regras. Assim como P1A, ela desconhece ou desconsidera a sequência USO - REFLEXÃO - USO. Vejamos nas suas palavras: “*Mostrar a formação do número do substantivo: singular, plural, do gênero do substantivo, do grau do substantivo etc. Todos são mostrados com exemplo*”.

Em relação às propostas de apropriação do sistema de escrita alfabética, considerando a definição dos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa sugeridos no texto referência *Elementos conceituais e metodológicos* (BRASIL, 2012b) e no material do PNAIC, os alunos,

ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, devem, em consonância com o eixo estruturante *análise linguística*, ser capazes de dominar, dentre vários direitos, as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos, como também saber pontuar um texto e empregar adequadamente a concordância nominal e verbal. Mas, como o professor deve fazer esse trabalho?

As orientações recebidas advogam que se parta de textos reais, lançando mão dos gêneros textuais para desenvolver esse trabalho iniciado do uso para a reflexão. No entanto, as professoras se confundem justamente nesse momento, o da prática. Pensam fazer da forma que são orientadas, mas aparentam desenvolver um trabalho pautado no ensino de regras. Pelo menos é que transparecem em suas respostas.

P1B também afirma considerar o conhecimento prévio do aluno. Não obstante, traz a questão da aula expositiva. Ela não se refere ao uso de texto ou gêneros textuais, ou aula expositiva dialogada e destaca a leitura individual e coletiva. Quando nos fala sobre aula expositiva (talvez não tenha se expressado bem), transmite-nos a ideia de um ensino tradicional ao invés de um ensino problematizador, em que o professor, através de aulas expositivas, assume o papel de transmissor de conteúdos, em que as informações são transmitidas para os alunos a fim de lhes permitir a reprodução de um aparato de regras prontas.

Essa concepção não dá importância à realidade de cada indivíduo dentro da sala de aula, a partir do que é considerado adequado aprender por parte do professor ou até mesmo do sistema. P1B, por meio dessas palavras, demonstra um distanciamento do texto, que, de acordo com a concepção de linguagem enquanto interação e as orientações do PNAIC (2001a, 2001b), expressas na matriz curricular e nos descritores, torna-se o eixo do processo de ensino e aprendizagem.

A professora P2A se isentou de responder nossos questionamentos referentes à dinâmica de ensino e aos exemplos usados. A princípio, em conversa informal, informou-nos que só responderia às questões que soubesse responder e, ao devolver a entrevista, reforçou só haver deixado de responder a algumas questões que acreditava não se aplicarem à turma em que lecionava, pois se preocupava muito em fazer com que os alunos aprendessem a ler.

Compreendemos com esse depoimento que P2A talvez considere as questões linguísticas como periféricas nesse período, em que as crianças estão em processo de alfabetização.

Em geral, sobre a dinâmica de ensino, percebemos equívocos teóricos com relação à concepção de linguagem assumida e veiculada pelas professoras, talvez porque não tenham

tido em sua formação consciência e conhecimento linguístico suficiente para fundamentar o trabalho relacionado ao ensino da língua. Ou até mesmo em virtude de, por desconhecimento, não terem o domínio da prática, pois todas as entrevistadas passam ou já passaram por formações, inclusive o PNAIC, e nas respectivas formações recebem orientações de um trabalho com a língua voltado para o processo USO - REFLEXÃO - USO. As professoras acreditam estar trabalhando de acordo com as orientações, mas, na verdade, distanciam-se um pouco delas, o que nos leva a acreditar que estão sendo apenas informadas e não formadas para a docência em Língua Portuguesa, isto é, elas têm a formação, mas apresentam dificuldade de colocá-la em prática.

Dando continuidade, buscamos saber das professoras quais atividades priorizam nas suas aulas. Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O conteúdo linguístico? E por que dão preferência a tais atividades? Vejamos suas respostas:

P1A	Leitura e interpretação, porque os alunos precisam aprender a ler.
P1B	Leitura individual, pois o aluno que lê consegue interpretar qualquer pergunta.
P2A	Priorizo todas, pois são alunos com muitas dificuldades. Precisamos diversificar nossas aulas para atender a todos.
P2B	Faço um pouco de cada atividade. Priorizo muito a leitura e ortografia.
P3A	Atividades de leitura e escrita. Porque eles não conseguem ler ainda.
P3B	Todas as atividades significativas para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de acordo com as orientações curriculares e com a proposta pedagógica da rede municipal de Queimadas.

Percebemos que a preocupação maior das professoras alfabetizadoras dirige-se a garantir que os alunos aprendam a ler. P2A e P3B afirmam priorizar todas. Explicitamente, nas falas de P1A, P1B, P2B e P3A, encontramos relevância a atividades de leitura. Não expressam preocupação com relação aos conteúdos linguísticos, o que não nos permite afirmar que as professoras não trabalham tais conteúdos. Suas respostas somente expressam a principal preocupação do PNAIC, que é alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. As professoras tomam como base um dos princípios centrais apontados pelo Pacto, de que o desenvolvimento das capacidades de leitura e produção de textos deve ocorrer durante todo o processo de escolarização, devendo ser iniciado na Educação Básica (BRASIL, 2012a).

A fim de que as habilidades e competências necessárias de leitura e escrita sejam consolidadas, o PNAIC também toma por objetivo desenvolver, nas turmas de alfabetização,

conhecimentos envolvendo as diferentes áreas do conhecimento, de forma que as crianças possam ouvir, falar, ler e escrever sobre temas variados e, conseqüentemente, agir em sociedade. Desse modo, as professoras não ficam isentas de trabalhar a normatividade da língua.

De acordo com o eixo estruturante *análise linguística discursividade, textualidade e normatividade*, ao término do 3º ano, o aluno deverá ser capaz de “[...] conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente” (BRASIL, 2012b, p. 55). Para tanto, o professor, além de ensinar a ler, precisa trabalhar conteúdos como “palavras com sílabas Consoante/Consoante/Vogal – CCV; Escrever palavras com sílabas Vogal/Consoante – VC; Escrever palavras com sílaba Vogal – V; Escrever palavras que contenham ditongo e/ou dígrafo” (INEP, s.d., *on-line*)²⁴.

Nesse sentido, inferimos que, se o professor não compreende que, ao buscar desenvolver a habilidade da leitura, também poderá trabalhar os conteúdos linguísticos, mesmo com crianças que ainda não sabem ler, talvez esteja deixando de recorrer ou até mesmo considerar o conhecimento prévio, linguístico, textual, o conhecimento de mundo e atividades como as inferências, elaboração de hipóteses, a interação entre os sujeitos e o texto.

Ao eleger apenas a leitura como prioridade, com a justificativa de não trabalhar outros conteúdos porque as crianças não sabem ler, as professoras nos fazem compreender que veem a língua como um mero código, a leitura como uma compreensão mecânica ou decodificação e que o estudo da língua pode se dar apenas baseado em seus aspectos estruturais.

Especificamente sobre o trabalho com a gramática, vejamos a seguir como os alfabetizadores propõem o seu trabalho.

6.3.1 Práticas de ensino de gramática

Sobre as ações didáticas referentes ao ensino de gramática, percebemos, através dos relatos, que, em alguns momentos, as professoras entrevistadas apresentam uma ideia do ensino de gramática afastado de um possível contexto de produção com prioridade ao ensino da norma-padrão, em que aprender a gramática se resumisse a um conjunto de regras a serem aprendidas. Observamos que, no ensino de Língua Portuguesa proposto pelas professoras alfabetizadoras, dá-se uma enorme importância à identificação e classificação de categorias gramaticais. Vejamos as respostas das professoras quando indagamos: Como você vê o ensino

²⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

da gramática e quais estratégias utiliza? Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo e como você trabalha esse conteúdo?

P1A	Costumo fazer leituras diárias, exposições do conteúdo, dinâmicas e uso de alguns jogos, além do livro didático e o caderno; O conteúdo mais complexo é gramática e ortografia. Acho muito complicado para os alunos que ainda estão aprendendo a ler. Me dedico mais ao ensino da leitura. Depois que eles aprenderem a ler, fica mais fácil trabalhar a gramática.
P1B	As aulas de Língua Portuguesa são realizadas através de aulas expositivas e roda de conversa, na qual solicitamos o assunto e exercitamos através de atividades escritas no caderno e no livro didático; Conteúdo mais complexo: Gramática, porque, na idade deles, é muito abstrato entender as regras.
P2A	Vejo o ensino de extrema necessidade, utilizo a estratégia de partir sempre de um texto ou de uma palavra; Conteúdo mais complexo: Gramática, produção textual, pela dificuldade dos diversos níveis de aprendizagem da turma e a falta de maturidade de algumas crianças em receber o conteúdo. Costumo trabalhar partindo da produção oral deles e vou construindo a escrita coletivamente.
P2B	Com as crianças que não sabem ler, fica difícil ensinar gramática. Trabalho mais com a leitura; Conteúdo mais complexo: Não existe o mais complexo, e sim um trabalho constante para ajudar os alunos a ler. Ao ler, ser alfabetizado, o ensino de qualquer conteúdo fica fácil.
P3A	Acho um pouco difícil para o entendimento dos alunos. Sempre faço contextualizada, uso textos para trabalhar a gramática; Os conteúdos são complexos para aqueles alunos que chegaram no 3º ano e não conseguiram avançar, e não foram alfabetizados. Daí fica complexo e complicado trabalhar gramática ou outro conteúdo. Trabalho os conteúdos diferenciados de acordo com a idade deles.
P3B	Trabalho gramática através de contextualização de textos e gêneros textuais. Acredito que não precisa destacar a gramática no texto. A partir do próprio texto, eles vão aprendendo e amadurecendo, e aí, a partir do erro deles, eu trabalho a gramática desejada, sempre dentro do texto, demonstrando o que está errado ou não. Conteúdo mais complexo: Trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada. Não defino um conteúdo de gramática. Eles vão aprendendo no contexto.

Quatro das seis professoras entrevistadas (P1A, P1B, P2A, P3A) consideram o ensino de gramática o mais complexo para os alunos, por considerarem que eles não têm maturidade para aprendê-la. P1A e P3A afirmam que se trata de conteúdos muito complexos para os alunos que ainda não aprenderam a ler. P1B reforça que, na idade dos alunos (ela é professora

do 1º ano de alunos com faixa etária de seis anos), é muito abstrato entender as regras. P2A, além da gramática, acrescenta a produção textual como conteúdos mais complexos e atribui esse fato à “*dificuldade dos diversos níveis de aprendizagem da turma e à falta de maturidade de algumas crianças em receber o conteúdo*”.

Ao responderem assim, as professoras reconhecem o ensino da gramática apenas como exclusivamente terminológico e descontextualizado, resumido a exercícios de metalinguagem cuja prioridade é dada ao estudo dos mesmos tópicos gramaticais e às atividades de memorização de regras, classificação e flexão de palavras.

Para Antunes (2003, p. 87), uma prática tomando como base a exercitação da metalinguagem para ensinar gramática configura-se por apresentar regras que formam frases buscando que aluno reconheça o nome de cada elemento que as compõe e não proporcionam reflexão sobre o sentido que cada elemento desempenha na frase e até mesmo em um texto, seja ele oral ou escrito.

A professora P2A trata o ensino da língua abstratamente, posição demonstrada na forma como se refere ao processo de ensino. Ela afirma que, às crianças, “*falta maturidade [...] em RECEBER o conteúdo*”. Ao falar assim, a professora trata o ensino como um conhecimento pronto e acabado que o aluno recebe do professor. Faz-nos entender que, ao ensinar a gramática, não conduz a um processo de construção de conhecimento sobre a língua, mas transmite uma sequência de regras que devem ser recebidas pelos alunos. Porém, logo no início, sua resposta reporta ao ensino a partir do texto e da produção oral dos alunos, e essa é uma orientação do PNAIC, como também do alfabetizar letrando defendido nas formações.

P2A ainda reforça que costuma trabalhar “*partindo da produção oral deles e... construindo a escrita coletivamente*”. Sua colocação demonstra estar em consonância com os objetivos de aprendizagem do eixo estruturante *oralidade*, segundo o qual o aluno deverá “[...] relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais” (BRASIL, 2012b, p. 46), além da orientação dos PCN (BRASIL, 2001b, p. 34), quando afirmam que quem constrói um texto oralmente para que outro escreva produz um texto escrito, mesmo por via oral, e que o autor é aquele que elabora o discurso, independentemente de escrevê-lo ou não. Essa prática pedagógica torna possível uma “pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever”²⁵. P2A sinaliza propriedade e conhecimento diante das orientações de como

²⁵ Id. p. 46.

trabalhar em sala de aula, mas, em sua resposta, confunde-se sobre como colocá-lo em prática.

Ao revelar que, na idade das crianças, “*é muito abstrato entender as regras*”, P1B deixa subentendida uma abordagem igualmente tradicional. Deixa implícito que ensinar gramática indica um aparato de regras a serem desafiadas, com o propósito de atingir um grau de linguagem considerado “correto”. P1B nos faz entender que sua prática se desenvolve a partir de um ensino de regras normativas porque o aluno não tem maturidade para compreender tal abstração. De acordo com esse posicionamento, compreendemos que P1B se vale de um ensino excessivamente terminológico da metalinguagem para ensinar gramática, ignorando na prática a reflexão e a atuação sobre a linguagem.

De acordo com Neves (2003), a criança já dispõe de uma percepção muito acurada de sua língua e pensa sobre ela. No entanto, se o ensino da língua se efetua apenas mediante uma abordagem tradicional, revela-se mecânico, abstrato e à parte do funcionamento da língua. Como resultado, a gramática é entendida como uma estrutura estranha, separada do uso da linguagem. Ao ser estudada dessa forma, até mesmo os adultos não terão maturidade para a aprendizagem da língua, pois a abstração se revela um fator muito forte que distancia a língua do uso e, conseqüentemente, de sua aprendizagem.

Segundo Neves (2003, p. 18), por se tratar de um ensino reducionista, é com sapiência que grande parte de estudiosos argumentam a favor de que se descarte a gramática do tratamento escolar da língua, porquanto se tem percebido que esse tratamento vem se “[...] reduzindo à taxonomia e a nomenclatura em si por si, e é bem sabido que nenhuma ‘competência’ e que nenhuma ‘ciência’ advirão da atividade de reter termos, e, mesmo, decorar definições”.

P1B deixa explícito que compreende o ensino de gramática como apenas um ensino de regras quando afirma que o conteúdo mais complexo de ensinar é “*gramática porque na idade deles é muito abstrato ENTENDER AS REGRAS*”. De acordo com o eixo estruturante *análise linguística*, os alunos precisam reconhecer e dominar regras a partir do uso. A exemplo disto, destacamos alguns objetivos desse eixo, como: “Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras” (BRASIL, 2012b, p. 57).

Os PCN (BRASIL, 1998, 2001a, 2001b) expressam uma concepção de ensino de língua materna pautada na expansão da capacidade de uso da linguagem. Essa perspectiva indica que o trabalho de desenvolvimento de uso da linguagem deve estar diretamente relacionado a quatro habilidades linguísticas essenciais: falar, escutar, ler e escrever. Com

vistas a atender a esse propósito, e considerando os conteúdos de português e os eixos que traçam as diversificadas atividades a serem desenvolvidas no Ciclo da Alfabetização, enfatizamos, mais uma vez, a necessidade de conhecimento e domínio, por parte dos professores, desses encaminhamentos traçados pelos documentos oficiais, seja as orientações dos PCN, seja o material do PNAIC, os elementos conceituais e metodológicos ou a BNCC.

A partir da articulação dos conteúdos e da descrição dos direitos de aprendizagem, é proporcionada maior clareza sobre o que é necessário o professor trabalhar em sala de aula, pois, assim como o eixo *análise linguística*, os demais eixos (eixo *oralidade*; eixo *leitura*; eixo *produção de textos escritos*) também apresentam um direcionamento do que deve ser ensinado sobre a língua.

O cerne da questão é como o professor desenvolverá aulas que possibilitem ao aluno a apropriação de regras. Em sua resposta, a P1B não especificou bem como fazer isso, mas, quando se reportou à questão da abstração, ela demonstra trabalhar abstratamente. Segundo Spolsky (2004), as políticas linguísticas praticadas também podem sofrer grande influência das políticas linguísticas declaradas. Entretanto, observamos que as professoras demonstram dificuldade com relação às políticas praticadas. Elas têm conhecimento sobre o que deve ser feito em relação ao ensino da língua, embora não seja necessariamente o que elas fazem.

Ao verificarmos os depoimentos de P1A, P1B, P2A e P3A, observamos que demonstram não dar tanta importância à variabilidade da língua e enaltecem a norma-padrão, ferindo o princípio do uso proposto pela concepção sociointeracionista, defendida nas formações do PNAIC e também nos eixos estruturantes da língua, com o qual as professoras demonstraram trabalhar em consonância, quando perguntamos sobre o objetivo em se trabalhar o ensino da língua.

De acordo com essa concepção, sustentada pelo PNAIC, ao chegar à escola, as crianças já dominam a fala e sua língua materna, pois formam sentenças bem organizadas e são capazes de se comunicar em várias situações. Compete à escola o papel de ampliar os conhecimentos linguísticos dessas crianças para atender aos padrões sociais.

Para Bortoni-Ricardo (2004), é função da escola oportunizar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, de forma que eles se tornem capazes de se apropriar dos recursos comunicativos essenciais para um desempenho com segurança nas mais diversas tarefas linguísticas. “Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados” (BORTONI- RICARDO, 2004, p. 74).

A autora ainda reforça que a escola é o lugar adequado e capacitado para que os alunos possam adquirir “[...] de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75). Assim, é papel da escola e responsabilidade de o professor promover situações que permitam o desenvolvimento de conhecimentos que levem o aluno a interagir significativamente sobre a língua e que possam ser capazes de fazer uso na prática, respeitando o que é adequado ou não ao contexto comunicativo em que está incluído.

Em suas respostas, as professoras se distanciam dessa concepção, aproximando-se de um ensino limitado à prescrição gramatical, pois não consideram os diferentes níveis de maturidade e a competência comunicativa dos alunos ao tratarem a língua exclusivamente como um conteúdo descontextualizado a ser recebido pelos alunos de forma mecânica e distante do uso. Neves (2000 *apud* GOMES, M., 2009, p. 83) defende ser de extrema importância estimular o interesse e a reflexão sobre o estudo da linguagem para que o aluno seja consciente de sua competência de falante da língua, apto a desenvolver sua competência linguística. Para que isso aconteça, de forma eficaz, o professor, como mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa desenvolver um trabalho que não seja única e exclusivamente norteado por uma abordagem prescritiva.

Embora o professor seja o responsável mais diretamente pelo processo de ensino e aprendizagem, não podemos responsabilizá-lo unicamente por essa tarefa. São cobrados dele procedimentos que, na maioria das vezes, os mais renomados gramáticos não conseguem fazer. Não podemos desconsiderar que o sistema de ensino, especificamente o MEC, carrega consigo uma grande parcela de responsabilidade nesse processo. Também é sua função a orientação, bem como descobrir como ensinar na alfabetização, diante de todas essas mudanças na concepção de ensino, o domínio da ortografia, a construção de parágrafos etc., e não apenas desde a redução, correção e prescrição, que são pilares do processo de gramatização, que vigora há séculos nas línguas vernáculas.

Seguindo a entrevista, observemos outros depoimentos:

P1A	O conteúdo mais complexo é gramática e ortografia. Acho muito complicado para os alunos que ainda estão aprendendo a ler. Me dedico mais ao ensino da leitura. Depois que eles aprenderem a ler, fica mais fácil trabalhar a gramática.
P2B	Com as crianças que não sabem ler, fica difícil ensinar gramática. Trabalho mais com a leitura.

P1A considera a gramática o conteúdo mais complexo e se dedica mais ao ensino da leitura, por compreender que, quando o aluno aprender a ler, será mais fácil ensinar a gramática. A professora condiciona o aprendizado da gramática ao da leitura.

Nessa mesma visão, P2B alude que não trabalha a gramática e dá prioridade a ensinar a ler. Sua justificativa é que, sem saber ler, fica difícil para a criança aprender a gramática ou qualquer outro conteúdo. Nesse caso, tanto P1A quanto P2B não consideram ou até mesmo desconhecem a presença da gramática internalizada em vigor nas modalidades de linguagem verbal e no ato de ler e escrever. Sobre a gramática internalizada, Travaglia (2009) destaca que se efetua no conjunto de regras que é internalizado e simultaneamente dominado pelos seus usuários. Então, seria o saber linguístico dominado pelo falante em decorrência da convivência linguística adquirida em meio ao grupo social.

A matriz curricular de referência de Língua Portuguesa, mais especificamente a competência 1 - Identificação de letras do alfabeto -, traça como objetivo que o aluno seja capaz de distinguir entre desenho e escrita, identificando uma letra entre várias outras mostradas separadamente, bem como reconhecer, entre várias sequências, uma sequência de letras determinada. O que só reforça o fato de que, para o aluno alcançar tal objetivo e aprender gramática e ortografia, não necessariamente precisa saber ler.

Diante das respostas das professoras, transparece que olvidaram tais direções, as quais o próprio PNAIC, fundamentado no processo de alfabetizar letrando, orienta, ou até mesmo se isentaram de responder por não conseguirem colocar em prática o que é orientado; por, na verdade, apenas estarem informadas e não formadas. Isso só atesta o posicionamento de Spolsky (2004, 2012) de que há forças significativas fora do domínio que influenciam a política linguística praticada. Muitas vezes, a política linguística pretendida não é a praticada.

O ensino da gramática é visto pelas professoras como um conteúdo em si, e não como um meio ou em função do que as pessoas escrevem na prática cotidiana de uso da língua. Elas demonstram uma visão de ensino de gramática como um tipo de manual de língua a ser ensinado com base no conceito de gramática normativa com a função de prescrever as normas reconhecidas em várias situações.

Para os PCN (BRASIL, 2001b, p. 39), o que tem se observado muito nas práticas de ensino de Língua Portuguesa é um tratamento direcionado à linguagem como se fosse um conteúdo em si, e não uma ponte para aprimorar a qualidade da produção linguística. Por exemplo, a gramática que, ao ser ensinada de um modo descontextualizado, “[...] tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de

exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura”. Diante de tais circunstâncias, os documentos ainda destacam que se tem polemizado se há ou não a precisão de ensinar gramática. Porém, também nos esclarecem que o cerne da questão não se resume a ensinar ou não gramática, mas para que e como ensiná-la.

Desconsiderar o ensino da gramática por entender que o aluno não tem maturidade ou porque ele ainda não sabe ler é uma atitude um pouco drástica e evidencia despreparo para exercer o trabalho com o ensino da língua, pois não podemos afirmar ser falta de conhecimento, porquanto as professoras revelam, em vários momentos da entrevista, propriedade sobre o trabalho com a língua a partir do uso.

Observemos agora a resposta de P3B, que se diferenciou um pouco das respostas das professoras P1A, P1B, P2A e P3A. P3B, ao afirmar que trabalha a gramática através da *“contextualização de textos e gênero textuais”*, reforça que *“não precisa destacar a gramática no texto. A partir do próprio texto eles vão aprendendo e amadurecendo, e aí a partir do erro deles eu trabalho a gramática desejada, sempre dentro do texto demonstrando o que está errado ou não”*.

A professora P3B menciona um trabalho com a gramática a partir do “erro” diante da norma que deseja ensinar, um trabalho, segundo ela, que parte do uso para a regra. Através de sua resposta, notamos que P3B busca colocar em prática o uso da língua através do texto e sugere um direcionamento para as orientações do PNAIC do alfabetizar letrando. Percebemos uma leve confusão no momento de colocar em prática. A princípio, P3B evidencia uma prática através do uso. Mas, quando afirma *“aí, a partir do erro deles, eu trabalho a gramática desejada, **sempre dentro do texto, demonstrando o que está errado ou não**”*, inferimos que ela faz uso do texto tanto para esclarecer situações gramaticais usadas no texto quanto como pretexto para corrigir regras de acordo com a gramática normativa. Essas palavras soam como atividades normativas para estudar regras, tendo o texto como suporte para conduzir o ensino da gramática.

Em sua resposta, P3B revela certa confusão por acreditar que parte do uso, e o início de sua resposta denuncia isso: *“não precisa destacar a gramática no texto. A partir do próprio texto, eles vão aprendendo e amadurecendo”*. No entanto, o que notamos é que ela recorre ao “uso” para prescrever a regra de acordo com a gramática normativa, considerando a ideia de “certo” e “errado”, que soa como uma postura normativista. O que ela considera como uso se resume a exemplos dentro do texto e se mostram distantes do que recomendam os PCN (BRASIL, 2001b) com relação à importante correlação: USO – REFLEXÃO - USO da língua. Percebemos, mais uma vez, propriedade com relação aos ensinamentos do PNAIC,

conquanto um distanciamento no momento da prática. O que é colocado em prática se distancia um pouco do que se declara ser colocado.

De acordo com o documento referência sobre os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b), o eixo *análise linguística*, também conceituado como “análise e reflexão sobre a língua”, não deve ser confundido com a “gramática normativa”, que se refere aos elementos da palavra, da oração/frase e não ao texto. Porém, os elementos gramaticais também são objeto de estudo da análise linguística, quando são dispostos como instrumentos para explorar os processos de falar/ouvir, ler/escrever, em momentos de interação. A orientação, no que se refere à análise linguística, diz respeito às dimensões: caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre recursos linguísticos para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita. Sendo assim, compreendemos que P3B tenta colocar ou pensa estar colocando em prática tais orientações.

Sobre a prática de ensino da língua priorizando o uso, e ao se considerar ser papel da escola ensinar a norma-padrão, Possenti (2000) recomenda assumir um caráter reflexivo, reconhecendo a importância da integração respectivamente entre as gramáticas internalizada, descritiva e normativa. O trabalho consiste não em priorizar apenas um tipo de gramática, mas em conduzir o aluno para, através da gramática internalizada, identificar o uso divergente em relação à norma-padrão para, através da gramática descritiva, compreender as regras que fundamentam o uso, lançando mão de comparações com relação ao uso desejado para então, por intermédio da gramática normativa, descrever e prescrever o uso da língua em consonância com a norma-padrão.

É preciso ter clareza quanto aos objetivos ao ensinar português, haja vista que precisamos, sim, ensinar a norma-padrão, mas em sintonia com o desenvolvimento da competência linguística. Para que isso aconteça efetivamente, os professores precisam proporcionar situações de uso linguístico a fim de fazer levar os alunos a refletir sobre a língua e seu uso nas variadas situações vividas diariamente, assim como recomendam os PCN (BRASIL, 2001b). Conforme o que observamos, as professoras entrevistadas se prendem ao ensino de metalinguagem sem perceber que a mera identificação das regras de uma língua não garante o seu uso efetivo, principalmente com relação à norma padrão.

Percebemos que, ao propor o trabalho por meio de textos, a tendência das professoras, em muitos momentos, foi trabalhar com a estrutura da língua, tomando o texto como mais

uma atividade metalinguística criada em sala de aula com o objetivo de aprender regras gramaticais.

Segundo os PCN (BRASIL, 2001b, p. 30), a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa estar atenta com relação “[...] às práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas”. As regras gramaticais existem para serem aprendidas. O que faz o diferencial é o direcionamento dado ao propor e desenvolver as atividades, a aula em si.

Na sequência, perguntamos às professoras: Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar? Vejamos as respostas:

P1A	Não. Como o objetivo maior é fazer com que o aluno aprenda a ler, eu busco trabalhar a norma-padrão através dos textos que usamos para alfabetizar. Uso muito gênero textual. Acredito que, através do contato com esses textos, estou dando a oportunidade para o aluno dominar a norma-padrão.
P1B	Não. Trabalhando as regras gramaticais, desenvolvendo atividades para que os alunos possam tomar consciência da norma-padrão, da forma correta de falar e escrever. Eu trabalho muito a leitura porque preciso ensinar os alunos a ler, e, através da leitura, eles podem aprender a norma-padrão.
P2A	Acredito que não, pois a família em que está inserida geralmente também não domina e nas crianças predominam mais os costumes familiares. Procuro falar e escrever sempre corretamente e utilizar textos que desenvolvam mais essa capacidade.
P2B	É necessário mostrar a forma correta da escrita e ler junto com eles.
P3A	Acho que não. A nossa língua é muito difícil e complexa. Tento de forma bastante simples e de acordo com o seu dia a dia.
P3B	O aluno não domina a norma-padrão. Levo o aluno a dominar a norma-padrão através do uso da linguagem formal.

Antes de analisarmos essa questão, torna-se importante frisar que as considerações a respeito do domínio da norma-padrão mostram que nenhuma professora foi capaz de apontar que, na idade das crianças, o normal é que elas ainda não tenham esse domínio e que elas estão na escola para aprender. A nossa pergunta foi proposital, a fim de que as professoras percebessem que não faz sentido, nessa etapa de ensino, os alunos já terem esse domínio. Ao não perceberem essa questão, as entrevistadas nos transmitem uma ideia de ensino de língua prescritiva, em que é necessário dominar a norma-padrão desde os 6 anos de idade.

Todas as professoras entrevistadas responderam que os alunos não têm domínio da norma-padrão da língua. Sobre como levar o aluno a dominá-la, verificamos semelhanças em suas respostas em alguns pontos, mas também posicionamentos diferentes. P1A e P1B indicam que o melhor caminho para trabalhar a gramática é através da leitura. As duas

professoras destacam que o objetivo delas é fazer o aluno aprender a ler e que aproveitam os textos trabalhados para levá-los a aprender a norma-padrão. As professoras deixam implícito que, para ensinar a norma-padrão da língua, não trabalham com atividades que envolvem unicamente a estrutura ou com atividades metalinguísticas destinadas exclusivamente ao ensino das normas, mas que, através da leitura, os alunos tomam consciência das regras.

As observações pontuadas por P1A e P1B apontam para um ensino de língua ancorado na ideia de que o ensino da gramática não deve ser visto como um objetivo em si mesmo. Elas não anulam a necessidade de aprendizagem da norma. Ao afirmarem que, *“através da leitura eles podem aprender a norma padrão”* (P2A) e *“que, através do contato com esses textos, estou dando a oportunidade para o aluno dominar a norma-padrão”* (P1A), as professoras deixam evidente que existe uma necessidade de ensinar as normas; porém, que não seja com o objetivo de se aplicar regras como único meio para aprendê-las. Nesse momento de suas respostas, tanto P1A quanto P1B demonstram conseguir colocar em prática as orientações sobre o trabalho com a língua a partir do uso. Elas demonstram segurança com relação à prática.

P3B, ao afirmar que leva o aluno a dominar a norma-padrão *“através do uso da linguagem formal”*, também deixa implícito, pelo menos conforme nossa compreensão nesse momento, já que sua resposta foi muito sucinta, que não se rege pelo ensino de regras, mas busca desenvolver suas aulas através do uso, do domínio e entendimento da norma-padrão.

Compreendemos que a proposta de ensino da norma-padrão apontada pelas professoras P1A, P1B e P3B sugere o uso como objetivo de ensino e uma prática marcada pela negação ao ensino da metalinguagem gramatical como um fim em si mesma, beneficiando não só o aprendizado da norma-padrão, mas também a habilidade de leitura.

Na sequência, P3A expressa que *“a nossa língua é muito difícil e complexa”* e que busca desenvolver um trabalho de *“forma bastante simples e de acordo com o seu dia a dia”*. Quando se refere à língua como muito difícil e complexa, remete-nos à ideia do ensino prescritivo da língua ligado à gramática normativa que aos alunos compete o estudo e a aplicação de regras. Entretanto, quando complementa sua resposta expressando que busca levar o aluno a aprender a norma-padrão da língua de forma simples e de acordo com o seu dia a dia, P3A deixa subentendida a ideia de língua e de linguagem enquanto prática social. Entendemos que, na prática, ela não trabalha a língua dando prioridade à prescrição de formas, mas a partir do uso, já que afirma trabalhar de acordo com o seu dia a dia.

Ao refletirmos sobre a resposta de P3A, surge-nos a necessidade de expor algumas linhas sobre o caminho a ser seguido ao ensinar a língua e a importância de compreender que,

ao optarmos por trabalhar conforme uma abordagem prescritiva, podemos trabalhar também com outras abordagens, a exemplo da descritiva. Uma necessariamente não exclui a outra e o professor pode utilizar todas, a depender de seu objetivo de ensino, pois existe a necessidade de estudarmos a normatividade da língua, uma vez que todo texto precisa de concordância verbal, nominal, pontuação e regência. Essas questões não desaparecem, pois a escola se presta a ensinar a norma-padrão. A indispensabilidade de respeitar a variedade linguística é importante. Entretanto, o ensino da norma-padrão deve assumir destaque, de uma maneira não preso apenas ao ensino de terminologias.

Ainda sobre o domínio da norma-padrão, P2A argumenta que os alunos não a dominam por causa do ambiente familiar, porque a família não a domina e, conseqüentemente, as crianças também não. Ela atribui a ausência de domínio da norma-padrão ao meio social, mas reforça que tenta desenvolver na sala de aula um trabalho através de textos, buscando sempre falar e escrever corretamente.

P2A demonstra compreender a necessidade de respeitar a diversidade, mas também a importância do reconhecimento da norma-padrão, do falar e escrever “corretamente”. O direcionamento de sua resposta nos leva a entender que o trabalho desenvolvido segue uma prática que privilegia a correção formal da linguagem.

Nessa mesma linha, percebemos o posicionamento de P2B, que afirma ser “*necessário mostrar a forma correta da escrita e ler junto com eles*”. Embora não tenha detalhado a forma de trabalhar a língua, a professora deixa clara a necessidade de conhecimento e domínio da norma-padrão, até porque esse aspecto é determinado tanto nos PCN quanto nas orientações do documento referência sobre os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização. O que podemos inferir é que a expressão “mostrar” remete ao ensino das regras da norma de prestígio de uso real, a que usamos em situações mais formais e temos a necessidade de aprender e seguir.

A partir das respostas das professoras sobre a prática do ensino de gramática, torna-se importante compreender e polemizar a forma como se tem estudado gramática na escola. No cenário atual, estão presentes muitas orientações sobre ensinar a língua diante de uma perspectiva mais discursiva, o que não exclui a necessidade de ensinar na escola as regras da norma de prestígio de uso real. É importante compreender que trabalhar diante de uma perspectiva discursiva não significa abandonar a gramática, já que o uso da língua está sujeito à aplicação de regras, e, como já foi expresso em outro momento, o diferencial se faz com relação à prática e à concepção de linguagem assumida.

Diante desse questionamento e posicionamento das alfabetizadoras sobre os alunos dominarem a norma-padrão e de como os levam a dominar, torna-se relevante abordar que tipo de norma-padrão elas ensinam. Nesse caso, precisamos ter claro que existe uma norma-padrão utilizada pelos falantes que passaram pelo sistema educativo, que detêm uma maior escolaridade, que é o padrão escrito eleito pelo governo para constar nos documentos oficiais e que o professor precisa ensinar.

Também existe uma norma-padrão clássica do século XIX, mais purista e agregada à tradição gramatical normativa, cujo padrão de língua ideal é influenciado pela literatura do passado e que serve de referência para a uniformização da língua. É uma língua criada pelos gramáticos e que muitas vezes ninguém fala. Entretanto, esse padrão precisa ser de conhecimento do aluno, pois, em vários momentos, ele lidará com textos de outros domínios, como a literatura machadiana, por exemplo, que pode apresentar esse padrão mais prescritivo, mais rígido. Por essa razão, o aluno tem direito de conhecer essa variedade, mas não necessariamente é um padrão em que ele precisa escrever os seus textos (VIEIRA, 2015).

Para verificarmos tais informações, buscamos no *corpus* pistas que nos levassem a identificar o posicionamento das professoras. Então, lançamos um olhar mais atento para as leituras trabalhadas por considerarmos que, através do corpo de texto usado por elas para ensinar a ler, poderíamos verificar se elas estão ensinando uma leitura afastada ou próxima da realidade e averiguar que tipo de norma-padrão contempla. E também por considerar que, ao priorizar exclusivamente o ensino da norma-padrão mais purista e prescritivista, ligada à tradição gramatical normativa, a prática contemplará o ensino não só de terminologias, mas faz do domínio da metalinguagem o único propósito do ensino de língua.

Ao professor alfabetizador, não basta apenas ensinar o aluno a ler, escrever ou falar bem. Ele precisa se centrar numa alfabetização culta, de forma que o aluno tenha consciência de que é através da linguagem que encontrará seu lugar no mundo, colocar-se diante de determinadas situações e saber interagir lançando mão da linguagem. A depender dos textos trabalhados para ensinar a ler, o professor estará traçando um caminho que contemple a norma-padrão, desenvolvendo ou não a competência comunicativa do aluno, ou até mesmo ensinando uma língua que não se fala.

Verificamos em respostas (às perguntas distintas durante a entrevista) das professoras a afirmação de que trabalham a leitura através dos gêneros textuais, pois, em algum momento da entrevista, todas citaram os gêneros textuais. Diante disso, convém destacar que o trabalho com os gêneros é de orientação tanto dos PCN quanto da formação do PNAIC e está presente na matriz de referência de Língua Portuguesa, nos Eixos Estruturantes e Objetivos de

Aprendizagem, além de estar concretamente ligado ao processo de alfabetizar letrando defendido por essas formações. Vejamos alguns trechos:

P1A	Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar? Como o objetivo maior é fazer com que o aluno aprenda a ler, eu busco trabalhar a norma-padrão através dos textos que usamos para alfabetizar. Uso muito gênero textual. Acredito que, através do contato com esses textos, estou dando a oportunidade para o aluno dominar a norma-padrão.
P1B	Quais os conteúdos específicos que você trabalha? Leitura, escrita, produções textuais, recontos, gêneros textuais e os conteúdos específicos de gramática, como singular e plural, ordem alfabética, substantivos, verbos, adjetivos.
P2A	Quais os conteúdos específicos que você trabalha? Gêneros literários (música, poema, parlenda etc.), interpretação textual, produção textual, ortografia e gramática.
P2B	Quais os conteúdos específicos que você trabalha? Gêneros textuais diversos: poema, poesia, fábulas, carta, bilhete, anúncio, propaganda, cartaz, lista, receita... e ortografias diversas, sinais de pontuação, elaboração de frases e produção textual vendo o avanço na leitura e na escrita dos alunos.
P3A	Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo? Uso geralmente bilhete, aviso, convite, música e trabalho a gramática dentro desses gêneros textuais a partir da prática em situações reais. Valorizo também o cotidiano dos alunos.
P3B	Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza? Trabalho gramática através de contextualização de textos e gêneros textuais. Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo? Mesclando a prática de leitura no dia a dia e produção de textos. Leitura e interpretação de texto, como também produção textual. Leitura de histórias infantis, reconto de histórias, interpretação de histórias a fim de fazer com que as crianças aprendam a partir do que elas estão lendo.

Quando trazem essa afirmação, aludem contemplar, durante o processo de alfabetizar, os gêneros como materialização do texto e que seguem a orientação do PNAIC de que o trabalho com os gêneros textuais contribui expressivamente para fundamentar uma prática de ensino que considera a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, centrada na proposição de que é inviável a comunicação humana sem o texto como meio para isto. Se a linguagem se revela através da variedade de gêneros textuais, nada mais viável do que o trabalho envolvendo esses gêneros no universo da sala de aula.

Dessa forma, e diante das respostas apresentadas nesse momento, compreendemos que as professoras trilham um trabalho que contempla a norma-padrão com vistas a desenvolver a competência comunicativa do aluno. A professora P1A frisa essa questão quando responde: “*Uso muito **gênero textual**. Acredito que, através do contato com esses textos, estou dando a oportunidade para o aluno dominar a norma-padrão*”.

Ao destacarem que usam os gêneros para ensinar a ler, as professoras nos fazem entender que não dão prioridade unicamente ao ensino da norma-padrão por meio de uma prática tão-somente do ensino de terminologias, mas ao ensino de uma língua que permite a participação mais concreta em situações comunicativas. De acordo com as orientações do PNAIC, o trabalho contemplando os gêneros é o mais favorável para uma articulação entre as várias áreas do conhecimento, por proporcionar a participação de forma mais concreta em diferentes situações de leitura que o aluno se envolve no cotidiano.

Nesse momento, podemos observar uma prática centrada na alfabetização culta e no pressuposto de que alfabetizar não é simplesmente ensinar a ler e escrever, mas formar leitores capacitados para compreender o que leem e construir o significado do texto a partir de informações explícitas e implícitas em um jogo de interação leitor/autor.

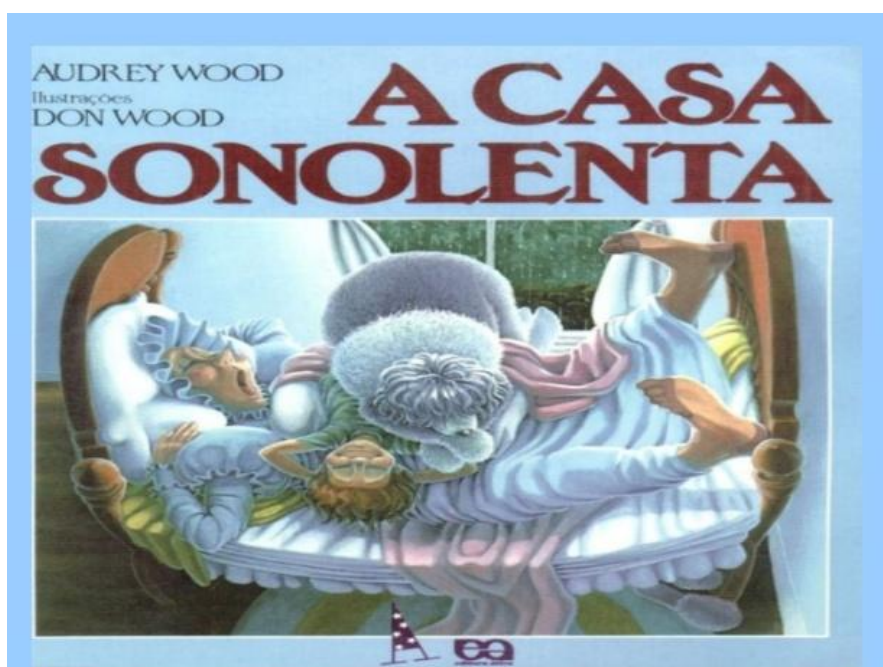
Por considerarmos a literatura usada pelos professores como fundamental para compreender a concepção de linguagem contemplada por eles, buscamos também verificar os paradidáticos utilizados durante o trabalho com a leitura e que são disponibilizados pelo PNAIC.

Os paradidáticos enviados pelo MEC e que também fazem parte do programa PNAIC são disponibilizados para que os professores desenvolvam um trabalho com a leitura, usando-os como suporte. A partir desses livros, eles podem desenvolver suas sequências didáticas e proporcionar momentos livres de leitura, a então denominada “leitura deleite”. Uma leitura que não é obrigatória e não tem preocupação com avaliações ou aferições, tendo como principal objetivo despertar o interesse e o fascínio dos alunos pela leitura, tornando-se o momento de o aluno desfrutar do prazer do texto.

Em visita à escola e ao observarmos nesses livros, foi possível verificar que são de autores como Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Tatiana Belink, Arden Druce, Valéria Belém, Chico Buarque, Audrei Wood, Pedro Bandeira, Maria Clara Machado, Edy Lima, Cecília Meireles, Cora Coralina, Sílvia Orthof, entre muitos outros, e que priorizam a língua realmente empregada pelos falantes do dia a dia, de uma escolaridade mais apurada.

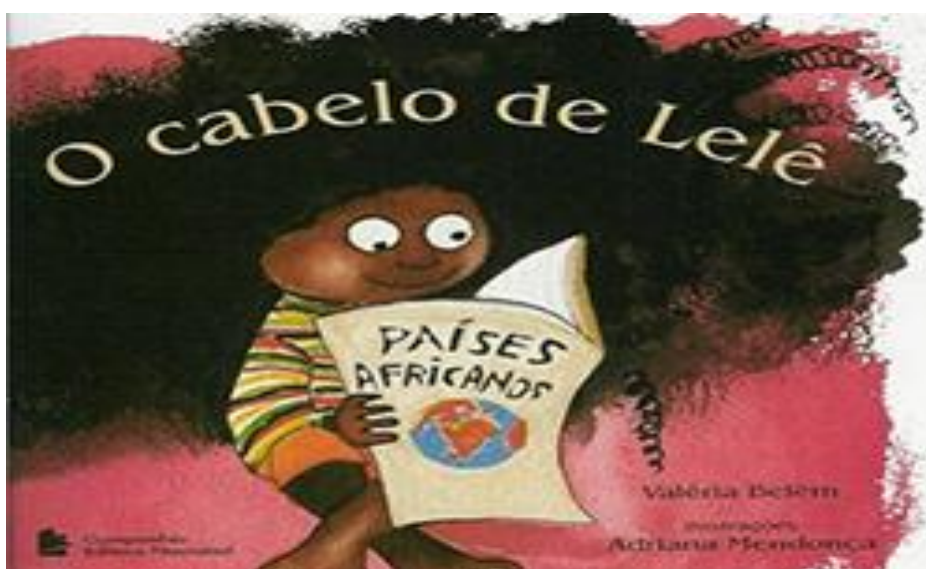
Vejamos algumas imagens desses livros:

Figura 01- A casa sonolenta.



Fonte: Livro *A casa sonolenta*. Audrey Wood. Editora Ática.

Figura 02 - O cabelo de Lelê.



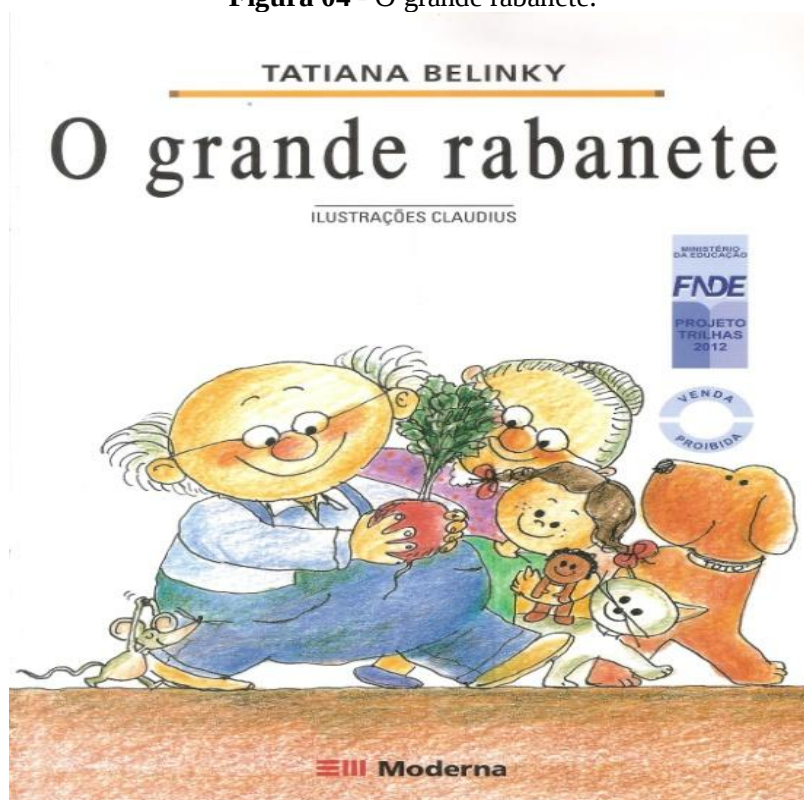
Fonte: Livro *O cabelo de Lelê*. Valéria Belém. Companhia Editora Nacional.

Figura 03 - Menina bonita do laço de fita.



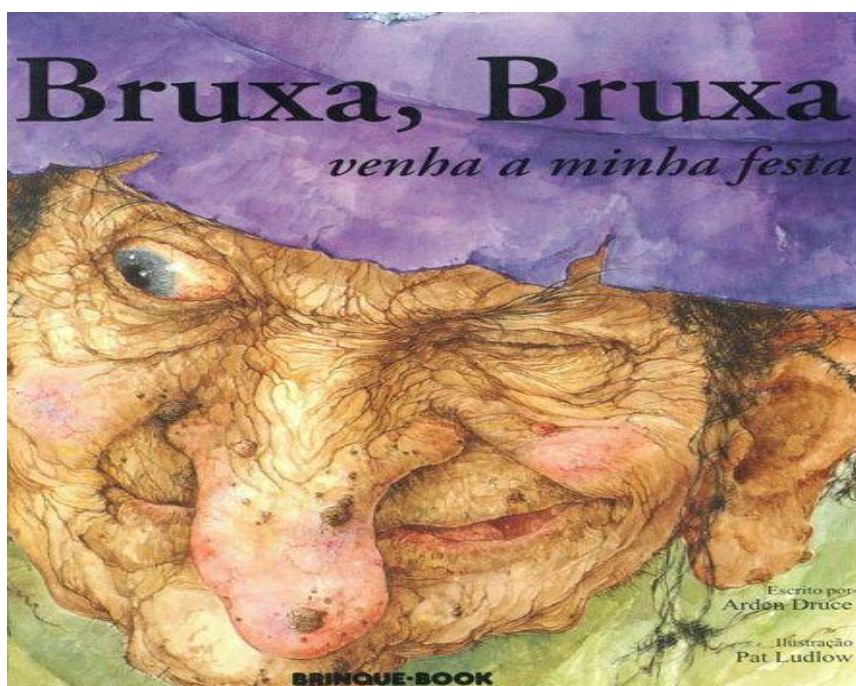
Fonte: Livro *Menina bonita do laço de Fita*. Ana Maria Machado. Editora Ática.

Figura 04 - O grande rabanete.



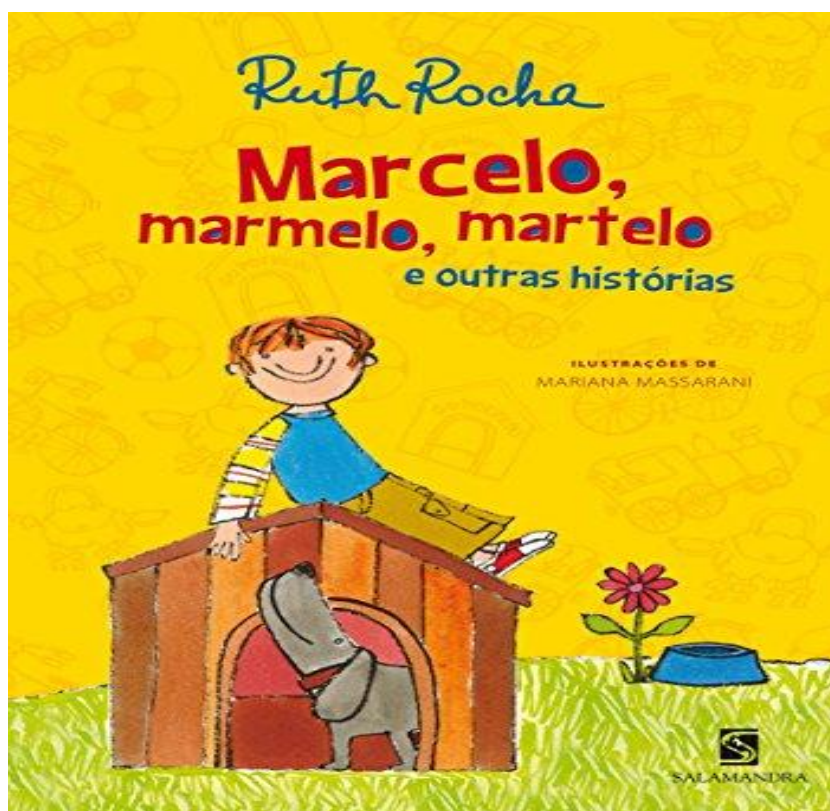
Fonte: Livro *O grande rabanete*. Tatiana Belinky. Editora Moderna.

Figura 05 - Bruxa, Bruxa, venha a minha festa.



Fonte: Livro *Bruxa, Bruxa, venha a minha festa*. Arden Druce. Editora Brinque Book.

Figura 06 - Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias.



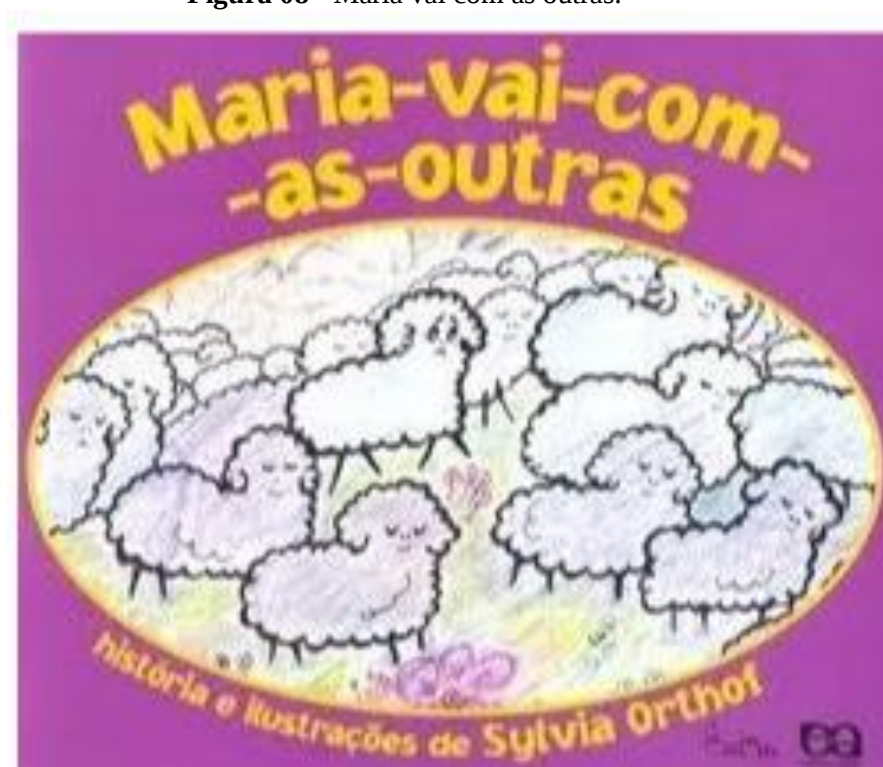
Fonte: Livro *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. Editora Salamandra.

Figura 07 - Ou isto ou aquilo.



Fonte: Livro *Ou isto ou aquilo*. Editora Nova Fronteira.

Figura 08 - Maria vai com as outras.



Fonte: Livro *Maria vai com as outras*. Sylvia Orthof. Editora Ática.

Esse tipo de leitura favorece o contato do aluno com diversos textos literários que levam o leitor a recorrer ao conhecimento prévio, ao conhecimento de mundo, linguístico e textual, possibilitando, além da interação entre os sujeitos e o texto, o contato e a aprendizagem de uma língua padrão, pois a literatura oferecida contempla esse tipo de língua.

Diante do acervo literário, compreendemos que, nos momentos destinados à leitura, o enfoque dado pelas professoras é para o ensino da norma-padrão, e não para uma língua que não empregamos. A literatura utilizada indica que elas se afastam de um ensino da língua mais rígido, mais gramatiqueiro e distante da realidade dos falantes da língua.

Assim, com base nas leituras apontadas, como as realizadas pelas professoras em suas aulas, compreendemos que trabalham uma leitura próxima da realidade dos alunos e, por conseguinte, contemplam a norma-padrão, legitimando um trabalho que não se resume à compreensão mecânica do código.

6.3.2 Práticas de ensino relacionadas à escrita e à oralidade

Traçamos algumas reflexões não apenas com relação à escrita, mas também relacionadas à oralidade, isto é, à fala cotidiana e ao desenvolvimento da capacidade expressiva, visto que a oralidade é uma das formas de o sujeito participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais, e que o estudo da fala tem sido destaque em pesquisas na área da Linguística com relação ao importante papel que tem assumido no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, pois, ao chegar à instituição escolar, o indivíduo já sabe falar e a fala interfere notadamente na escrita, especificamente no que se refere à representação gráfica dos sons. E também por ser um dos eixos estruturantes no processo de ensino e aprendizagem da língua defendido pelos PCN e formações do PNAIC.

Os PCN elucidam a relevância de um trabalho envolvendo a oralidade e aponta que ensinar a língua oral não necessariamente significa ensinar o aluno a desenvolver a capacidade da fala, e sim “[...] possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67).

A respeito disso, a concepção tradicional de linguagem deixa visível a separação entre a escrita e a fala cotidiana, em que a escrita assume superioridade com relação à fala, desconsiderando os fatores sociais. Para esta concepção, a fala deve representar a escrita

fielmente, seguindo o caráter formal e respeitando as normas. A percepção do “erro” é vista da mesma forma tanto na oralidade quanto na escrita, sem considerar os níveis de linguagem nem os fatores sociais que a envolvem.

Ao analisarmos as respostas das entrevistadas, percebemos uma falta de articulação entre os eixos de ensino gramática/escrita/leitura/oralidade. Quando o assunto é oralidade, percebemos então um considerável nível de fragmentação na prática assumida.

Perguntamos às professoras: Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto? Diante dessa pergunta, a maioria demonstrou dar importância à superioridade da escrita, assim como prega a concepção tradicional. O que não consideramos como um problema, já que a escrita descansa a memória, o que é muito importante. Notamos como problemático o fato de poucos professores se aproveitarem dos conhecimentos sociolinguísticos dos alunos para a aquisição da escrita. Vejamos as respostas:

P1A	Para a idade deles, eu considero muito bom, porque não podemos desconsiderar seu nível de aprendizagem nem o contexto que eles vivem. Sobre a escrita, ainda considero um nível muito inicial, eles estão no 1º ano ainda. Não dá para avaliar muito ainda, mas estão em um nível bom. E sobre a oralidade, eu busco levar em consideração que eles falam de acordo com o ambiente em que vivem, de acordo com a maneira que falam na casa deles e que aqui na escola a gente precisa melhorar, mas não desconsiderar porque a fala é assim mesmo, nunca a gente vai falar igualzinho ao que a gente escreve.
P1B	Razoável, porque eles ainda são muito pequenos para avaliar a escrita. A oralidade dá para a gente trabalhar bem. É nossa função trabalhar o desempenho oral e ajudar o aluno a perceber a forma correta de falar desde cedo nas primeiras séries porque assim eles vão chegar nas outras séries mais conscientes da importância de falar correto.
P2A	Este ano estou com uma turma de 2º ano, onde grande parte dos alunos não reconheciam as letras do alfabeto. Então, costumo avaliar continuamente como um trabalho de formiguinha, colhendo os avanços dia após dia. É difícil falar sobre o nível de escrita.
P2B	NÃO RESPONDEU.
P3A	Precisa melhorar e muito. Estamos concorrendo com os aparelhos eletrônicos. Os alunos não gostam de ler, preferem a <i>net</i> . Eles tomam a <i>net</i> como referência e escrevem muito errado, escrevem muito igual à internet. Precisamos ficar atentos para desenvolver um trabalho de esclarecimento com os alunos sobre a importância de ler e escrever bem, de acordo com as normas e não com a internet.
P3B	Bom, porque eles gostam de ler e escrever, explorando novas ideias, descobrindo novos caminhos na ampliação dos conceitos adquiridos na leitura e escrita, porque quando leem e escrevem melhoram o desempenho tanto oral quanto escrito.

P1B demonstra ter consciência do papel que assume com relação ao trabalho com a oralidade. A professora deixa claro ser responsabilidade da escola trabalhar o despenho oral do aluno e ampliar a habilidade comunicativa. Porém, ao destacar que o professor deve trabalhar a “*forma correta de falar desde cedo*” para que as crianças tenham consciência da “*importância de falar correto*”, deixa explícita a valorização da modalidade escrita sobre a oral, prevalecendo a imagem de língua homogênea em consonância com o padrão escrito. Ela valoriza o “certo” e o “errado”, tomando por base o padrão escrito reconhecido socialmente.

O posicionamento de P1B não pode ser considerado errôneo, uma vez que é função do professor trabalhar e orientar a aprendizagem da norma-padrão. Contudo, a professora não levou em conta que não se trata de ensinar a falar ou ensinar a fala “correta”, mas as falas adequadas ao contexto de uso. O que não foi considerado pela P1B foi o reconhecimento da diversidade linguística e a valorização das diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras, traçados como objetivo de ensino e expostos através do eixo estruturante oralidade. A professora P1B talvez não tenha consolidado esse conhecimento e a formação recebida tenha exercido o papel apenas de informar, deixando lacunas com a relação à formação.

Não muito distante do que respondeu a professora P1B, temos as professoras P2A e P3A, as quais, em suas respostas, atribuem o baixo desempenho linguístico oral e escrito ao fato de os alunos não gostarem de ler e darem preferência à internet (P3A), e ao não reconhecimento do alfabeto e, conseqüentemente, por não saber escrever (P2A).

P3A ainda ressalta que, devido à valorização da internet, os alunos “*escrevem muito igual à internet*” e que “*precisamos ficar atentos para desenvolver um trabalho de esclarecimento com os alunos sobre a importância de ler e escrever bem, de acordo com as normas e não com a internet*”. A professora destaca a importância do trabalho valorizando a norma e atribui à falta de leitura e à internet o motivo do baixo desempenho oral e escrito dos alunos. Para ela, a solução estaria, portanto, na prática de leitura, o que não podemos criticar, pois é considerada pelos documentos oficiais (BRASIL, 2001b) como a porta de entrada para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita.

Nesse contexto, a contribuição de uma prática conduzida por uma concepção de linguagem adequada para um bom desempenho dos alunos fica, de certa forma, ignorada no posicionamento da professora, que vê a forma de escrever tomando como referência a internet como defeito, e não como particularidades próprias da fala cotidiana que se fazem presentes nos textos da internet. Na maioria das vezes, escreve-se *on-line* da forma como se fala, sem um aprimoramento de acordo com a norma-padrão.

A professora P3A toma por base a concepção de linguagem que valoriza o domínio da norma da língua e não dá importância, nesse momento de sua resposta, à variação que a língua possui na concepção de linguagem, como processo de interação. Para esta concepção, é necessário o professor ter conhecimento das particularidades da língua falada para entender a melhor forma de trabalhar em sala de aula, sem ignorar ou desvalorizar a heterogeneidade da língua.

Nessa direção, com a finalidade de expandir a competência comunicativa do aluno, Preti (2002) propõe um trabalho contemplando a inserção de recursos comunicativos da oralidade nas diferentes situações de comunicação, e não apenas nas situações de interação mais formais, a fim de que o aluno tome consciência sobre o comportamento da língua em seus contextos sociais e perceba que a variante padrão é aquela valorizada e reconhecida socialmente, mas que não se constitui como a única alternativa de interação verbal ou como a única variedade aceita para expressar-se no meio social.

Dessa forma, precisamos deixar claro que a proposta do eixo estruturante *oralidade* não é deixar o aluno escrever da maneira como lhe aprouver. A indicação é de reconhecimento da diversidade linguística, “[...] valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras” (BRASIL, 2012b, p. 46).

Sendo assim, as situações didáticas orientadas nas formações do PNAIC têm como objetivo conduzir os alunos a pensar sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente. É saber, portanto, quais variedades da língua oral são adequadas à intenção comunicativa, ao contexto e aos interlocutores para quem o texto é direcionado. O fato é que o aluno precisa saber falar bem. Todavia, o objetivo não é a correção da forma, mas sua adequação à situação de uso, pois o que é considerado falar bem, de acordo com os documentos oficiais, é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. Essa orientação parece não ser valorizada na prática da professora P3A.

Em relação a essa questão, P2A não respondeu precisamente sobre o nível dos alunos destacando que os avalia constantemente, mas nos faz entender que eles ainda não sabem escrever e por isso se torna difícil avaliar o nível de escrita. Com relação à oralidade, a professora não se pronunciou. Compreendemos que, para ela, só é possível fazer essa avaliação a partir do momento em que as crianças dominem a escrita. A professora se ausenta do reconhecimento da importância do desenvolvimento da oralidade, da capacidade expressiva. Sendo assim, revela que busca a padronização ESCRITA X FALA e desconhece ou ignora as orientações dos PCN sobre o ensino da língua. De acordo com os documentos,

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional²⁶: a escrita alfabética²⁷; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 2001b, p. 33).

A professora P2A demonstra compreender que é a partir do domínio da escrita que o aluno desenvolve a capacidade de compreensão. No entanto, os documentos deixam evidente que o domínio da escrita não assegura ao aluno o desenvolvimento da habilidade de compreender e produzir textos, sejam escritos ou orais, e que esse processo dependerá do trabalho pedagógico desenvolvido e da concepção de linguagem contemplada.

Percebemos, pela resposta da professora, a valorização da língua enquanto um sistema de códigos a ser aprendido pelos alunos para que eles possam se comunicar. Nessa concepção de linguagem, o foco é a descrição da língua limitada à frase ou até mesmo a textos fora de seu contexto de uso.

Para a evolução do desempenho linguístico do aluno, seja em relação à escrita ou à oralidade, os PCN (BRASIL, 2001b) orientam um trabalho através do desenvolvimento de situações de comunicação reais, como a leitura de notícias de jornais e de histórias. Essas atividades devem ser proporcionadas para as crianças, até mesmo antes de aprender a ler e escrever convencionalmente, para que elas percebam a organização dos gêneros quanto à escrita, ao vocabulário e à coesão. Também podemos verificar tais orientações no eixo estruturante *oralidade*, que traça como objetivo de ensino produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).

Segundo os PCN (BRASIL, 2001b), as crianças que ainda não escrevem devem ser induzidas à produção escrita e essa produção deve acontecer por intermédio de quem já domina o sistema escrito. Esse processo se torna possível a partir do momento em que a criança, que ainda não sabe escrever, produz um texto narrando para que outra pessoa escreva, e assim vai produzindo um texto escrito. De acordo com os PCN, “[...] o produtor do texto é aquele que cria o discurso, independentemente de grafá-lo ou não. Essa diferenciação é que

²⁶ “Neste documento, entende-se por notacional o que se refere a sistemas de representação convencional, como o sistema de escrita alfabético, a escrita dos números, a escrita musical etc.” (BRASIL, 2001b, p. 33).

²⁷ “A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma” (BRASIL, 2001b, p. 33).

torna possível uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a linguagem que se usa para escrever” (BRASIL, 2001b, p. 34).

Essas orientações também estão expressas nos direitos de aprendizagem apresentados no eixo estruturante *produção de textos escritos*, conforme podemos conferir abaixo:

Quadro 08 - Eixo estruturante produção de textos escritos: objetivos de aprendizagem.

EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I/A	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: PCN (BRASIL, 2012b, p. 49).

Considerando as orientações dos documentos, percebemos que P2A não contempla tal posição ao fomentar a ideia de que só é possível avaliar o desempenho linguístico oral e escrito se os alunos já souberem ler e escrever convencionalmente. Como podemos ver, P2A não valoriza um trabalho usando o texto elaborado pelo aluno. Essa prática de uso dos textos produzidos pelos alunos, além de ser indicada nos PCN, também se constitui como uma maneira de observar e entender as condições reais da língua e sua forma de composição.

Os direitos de aprendizagem descritos sugerem uma aprendizagem mais significativa, visto que, ao assumir a posição de autor do texto, o aluno terá mais propriedade para compreender o motivo de escrever. “Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita [...], sem dúvida a tarefa de planejar o texto, textualizar/produzir e revisar/editar é muito mais contextualizada” (BRASIL, 2012b, p. 51) e, consequentemente, mais significativa para quem escreve.

O depoimento de P1A difere um pouco das demais entrevistadas. A professora aparenta considerar os níveis de linguagem, distintos na fala e na escrita, quando responde que, sobre o desempenho linguístico oral, busca *“levar em consideração que eles falam de acordo com o ambiente em que vivem, de acordo com a maneira que falam na casa deles e que aqui na escola a gente precisa melhorar, mas não desconsiderar porque a fala é assim mesmo, nunca a gente vai falar igualzinho ao que a gente escreve”*. A professora entende que a produção oral e a escrita, embora pertençam ao mesmo sistema linguístico, não podem ser analisados a partir dos mesmos preceitos por apresentar características distintas.

P1A reconhece a firmeza da norma-padrão, mas também a variação quanto à oralidade. No entanto, demonstra alguma confusão ao destacar ser preciso considerar a maneira que os alunos falam, mas que na escola precisa *“melhorar”* essa fala. A expressão *“melhorar”* abre margem para várias interpretações sobre sua prática, pois, se considerada como correção, permite o entendimento da homogeneização da fala e da escrita com base na norma-padrão da escrita.

A partir dessas respostas, compreendemos que não podemos considerar como uma prática voltada para essa concepção devido ao fato de a professora não ter especificado a forma de melhorar essa fala, uma vez que os próprios documentos e a literatura defendem que, no ambiente escolar, o aluno seja preparado de forma a ampliar a capacidade de uso da linguagem, reconhecendo a oralidade como uso social da língua. De acordo com os PCN,

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido *“treinar”* o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 2001b, p. 32).

Nessa senda, seguindo a linha da interpretação, P1A considera a aproximada ligação entre a língua falada e a escrita, as quais não podem ser estudadas separadamente, pois, apesar

das diferenças entre ambas, elas se influenciam continuamente. Por isso, os alunos precisam adequar seu modo de falar a diferentes contextos, sejam eles mais ou menos formais. Sendo assim, o trabalho que considera tanto a fala quanto a escrita assume papel importante quando o objetivo é o ensino da língua. Ambas são relevantes e cabe ao professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, não os confundir e orientar quanto aos seus papéis e contextos de uso.

6.3.3 O que mudou na prática

A partir da instituição formal do ensino e aprendizagem da língua no espaço escolar, vêm surgindo diversas reflexões e proposições no campo da Linguística. Novas propostas educacionais para o ensino da língua materna, numa perspectiva de mudança, ergueram-se paulatinamente com um olhar mais atento para a língua enquanto objeto de ensino e voltado para as condições de uso, cujo foco deixa de ser unicamente a gramática e suas regras expressas nos manuais. Nesse contexto, é importante considerar que não devemos deixar de ensinar a gramática, mas que ela não se torne o único objetivo de ensino.

Diante dessa perspectiva, muita confusão tem se gerado devido ao fato de muitos professores compreenderem que devem abandonar o ensino da gramática e que ensinar português se restringe ao ensino das regras gramaticais. No entanto, o ensino da gramática baseado no uso permite uma redefinição desse processo, que passa a ver a língua como ela é exercida no meio social. O ensino, por sua vez, torna-se direcionado, buscando propiciar o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno.

Diante disso, Antunes (2003, p. 89) recomenda um ensino de gramática que não seja “[...] em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. A orientação é um trabalho que contemple a funcionalidade da gramática de forma contextualizada, com vistas a despertar o interesse e a compreensão do aparato de normas que constituem a nossa língua materna.

Perante as novas perspectivas de ensino da língua, especificamente de base interacionista, o corpo docente se depara com o caminho metodológico a tomar e a concepção de linguagem e de ensino de língua que norteará o processo de ensino e aprendizagem de leitura da língua. Com vistas a verificar as mudanças relacionadas à prática, se ocorreram ou não, perguntamos às professoras entrevistadas: Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar a língua? Quais estratégias deram certo? Quais os principais problemas para dar aula de português?

Vejamos suas respostas:

P1A	Muitas mudanças aconteceram sim. Antes de participar das formações do PNAIC, eu trabalhava muito a gramática solta e hoje eu uso o texto para trabalhar a gramática. O maior problema é porque os alunos que ainda não sabem ler não têm muito entendimento da gramática. Então, busco trabalhar mais a leitura e sempre que posso trabalho as regras gramaticais dentro do texto, mas sempre aplicadas dentro do texto.
P1B	Mudou. Antes, a gente se preocupava muito em ensinar a gramática pura. Hoje, a preocupação maior é o ensino da leitura e interpretação, porque os alunos precisam entender o que leram e pôr em prática e a gramática a gente trabalha no texto porque eles vão vendo como usa. A maior dificuldade é o não domínio da leitura. No 1º ano, a gente precisa ensinar a ler e os conteúdos como acentuação, ortografia, pontuação, a gramática os alunos vão aprendendo através da leitura do texto.
P2A	Ao longo dos anos, percebi que o contexto familiar sempre vai predominar e passei a considerar mais os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo com que eles se sintam importantes, mesmo pertencentes a famílias leigas em diversos assuntos. As estratégias que deram certo foi variar, principalmente manter uma metodologia que faça o aluno pensar mais a cada aula, questionar e compreender a sequência de atividades que vamos trabalhar. O principal problema é a realidade dos alunos, pois não convivem em famílias que têm interesse pelo estudo, pelo aprender, onde muitas vezes, para a criança, a escola não terá importância alguma, dificultando o trabalho do professor.
P2B	Fui estudando e vendo com outras colegas experiências exitosas e aí comecei a utilizar nas aulas. As estratégias que deram certo foram: leitura em dupla, leitura individual, atividades diversificadas, ditado de palavras e frases, texto lacunado, cruzadinhas, caça-palavras, estudo palavras (letras, vogais, sílabas). O maior e mais agravante problema são os alunos com diversos níveis de leitura. Uns mais adiantados e outros bem iniciantes na leitura.
P3A	Preciso analisar cada caso e tentar descobrir as dificuldades de cada aluno e também mudar a forma de ensinar. Hoje é mais difícil por causa da tecnologia. Estou tentando ainda algumas estratégias que estamos aprendendo na formação do PNAIC. A turma ainda não está alfabetizada.
P3B	Formalizando conhecimentos, buscando a leitura, interpretação e produção textual. As estratégias que deram certo foram a leitura, escrita e produção de textos. Os principais problemas são as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Eles não sabem ler. Aí não tem como aprender a gramática.

Embora as professoras assumam mudanças em suas práticas, percebemos que as mudanças apontadas por elas tomam como eixo condutor o ensino da leitura. Afirmam, mais uma vez, que o maior problema para ensinar português é o não domínio da leitura, com exceção de P2A, que atribui a dificuldade à família, por não incentivar os filhos a estudar, e P3A, que confere responsabilidade à tecnologia.

Quando atribuem a dificuldade para ensinar a Língua Portuguesa à leitura, as professoras, como em outros momentos, evocam a ideia de ensino de língua pautado no

ensino de regras, cujo aprendizado requereria como base o ensino da metalinguagem, o que se reforça nas falas das professoras P1A e P3B com relação à mudança em suas práticas.

Observamos que P1A assume usar o texto como unidade de ensino para trabalhar a gramática. Para ela, a mudança ocorre por ter introduzido um trabalho envolvendo o texto, e, de certa forma, a introdução do texto em suas aulas já é uma grande mudança, pois afirmou que ensinava a gramática “solta”, expressão que nos remete à ideia de ensino de regras de maneira descontextualizada.

Um ponto bastante positivo no posicionamento da P1A é a referência ao que aprendeu no PNAIC. A professora destaca a importância da formação na mudança de sua prática e acredita trabalhar de acordo com o que preconizam os documentos (PCN) e a formação do PNAIC, tomando por base o eixo USO – REFLEXÃO - USO. Nesse sentido, o que observamos quando afirma “[...] *uso o texto para trabalhar a gramática [...] então, busco trabalhar mais a leitura e sempre que posso trabalho as regras gramaticais dentro do texto, mas sempre aplicadas dentro do texto*”, alude à ideia de uma prática ancorada no texto, conforme recomendam as orientações do PNAIC.

Assim, percebemos que P1A não está alheia às orientações recebidas durante a formação e realmente busca desenvolver sua aula em consonância com elas. No entanto, quando complementa sua resposta destacando que “*os alunos que ainda não sabem ler não têm muito entendimento da gramática*”, implica que ainda não tem tanta propriedade sobre as concepções de linguagem, fato que influencia o momento da prática e permanece fragilizado.

P3B afirma buscar “*formalizar o conhecimento*” dos alunos trabalhando a “*leitura, interpretação e produção textual*”. A princípio, a professora destaca uma série de mudanças e atividades no intuito de trabalhar a língua e destaca o uso do texto para dar suporte ao trabalho. Podemos justificar a recorrência do trabalho com o texto (tão destacado pelas professoras) em decorrência de ser uma orientação da própria formação do PNAIC e dos PCN (BRASIL, 2001b), que conduzem para um trabalho a partir dos gêneros textuais.

Desta feita, compreendemos a iniciativa da professora como uma tentativa de organização de sua prática mediante os gêneros textuais, na perspectiva do uso e função social da língua, assim como preconiza a formação do PNAIC. Contudo, isso não é suficiente para caracterizar mudança de prática se as atividades propostas tratarem o texto apenas como pretexto para a abordagem metalinguística, como aparenta fazer as professoras P3B e P1A em suas afirmações sobre os alunos não terem como aprender a gramática porque não sabem ler.

Ao destacar que os alunos não têm como aprender a gramática por não saberem ler, P3B indica um ensino de língua apoiado na tradição, na ideia de língua como sistema, em um

processo que favorece a identificação e a classificação dos elementos gramaticais em detrimento do funcionamento discursivo, pois, nessa linha de pensamento, para aprender a gramática, necessariamente seria preciso saber ler.

Na sequência, P2A ressalta que a principal mudança em sua prática foi considerar os conhecimentos prévios dos alunos, posicionamento que nos leva a vários pontos de interpretação. A nosso ver, ao “*considerar os conhecimentos prévios dos alunos*”, a professora pode estar se referindo (conscientemente ou não) à gramática internalizada ou à variedade linguística, remetendo-nos a uma concepção de língua heterogênea. Quando afirma que as estratégias mais bem-sucedidas foram “*variar, principalmente manter uma metodologia que faça o aluno pensar mais a cada aula, questionar e compreender a sequência de atividades*” a serem trabalhadas, P2A ecoa a imagem de um ensino centrado nas diversas possibilidades de uso da língua, e não no predomínio do ensino da metalinguagem. Um ensino que busca favorecer o uso concreto da língua em situação de interação social. A professora atribui como dificuldade nesse processo de ensino e aprendizagem da língua a falta de interesse da família pelos estudos dos filhos.

P2B e P3A apresentaram respostas bastante vagas sobre suas mudanças na prática de sala de aula. P2B afirma ter se baseado em experiências de outras colegas, mas não especifica quais foram, e destaca como estratégias que deram certo “*leitura em dupla, leitura individual, atividades diversificadas, ditado de palavras e frases, texto lacunado, cruzadinhas, caça-palavras, estudo palavras (letras, vogais, sílabas)*”. As atividades citadas por P2B aludem à ideia²⁸ de um ensino através de atividades de associação/memorização de grafemas e fonemas, atividades de reunir letras e sílabas para formar palavras e lê-las, às quais se seguiria o estudo das famílias silábicas ou do aparente domínio da leitura, o que não podemos criticar, pois a professora, em outros momentos da entrevista, destaca a prioridade ao ensino da leitura e escrita, e que, de certa forma, não pode fugir dessa dinâmica de atividades.

Ainda com relação às mudanças na prática, P3A necessariamente não aponta para mudanças, apenas destaca que está “*tentando ainda algumas estratégias que está aprendendo no PNAIC*”, sem especificar quais seriam, e se mostra consciente de que, a depender da necessidade de cada aluno, é “*preciso mudar a forma de ensinar*”. Ao ressaltar ser necessário “*analisar cada caso e tentar descobrir as dificuldades de cada aluno*”, talvez, não podemos afirmar, porquanto sua resposta foi muito vaga, P3A considere em sua prática a heterogeneidade da língua.

²⁸ não podemos ter certeza, haja vista que a professora não detalhou a dinâmica dessas atividades

P1B afirma que antes *“se preocupava muito para ensinar a gramática pura. Hoje, a preocupação maior é o ensino da leitura e interpretação, porque os alunos precisam entender o que leram e pôr em prática e a gramática a gente trabalha no texto porque eles vão vendo como usa”*. Reparamos que a professora demonstra mudança e toma posse de uma concepção de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseada no uso. Antes, ela se restringia à abordagem metalinguística, ao passo que atualmente toma como unidade de ensino o texto e o uso. P1B não se refere ao ensino de normas e regras, destacando que, através da leitura de textos, os alunos paulatinamente tomam posse do uso das normas, que vão aprendendo através da leitura.

P1B ainda chama atenção para a necessidade do ensino de conteúdos como acentuação, ortografia, pontuação, e pontua que podem ser aprendidos através da leitura dos textos. A professora percebe que a norma-padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos. Ainda assim, precisa estar atenta às orientações dos PCN (BRASIL, 2001b) de que o trabalho de análise e reflexão sobre a língua deve estruturar-se em conformidade com o eixo USO – REFLEXÃO - USO, através das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, como bem já destacava Franchi, C. (1991), e que o ensino de gramática permanece assumindo importância no ensino de Língua Portuguesa.

Duas professoras entrevistadas (P1A e P1B) assumem que ensinavam a gramática de forma “solta” ou “pura” e que agora trabalham de forma contextualizada, lançando mão dos textos. As orientações do PNAIC sobre este aspecto é que o professor em sala de aula precisa trabalhar a Língua Portuguesa definindo como objetivo ampliar a competência discursiva dos alunos, de modo a trabalhar a linguagem como atividade discursiva, tendo o texto como unidade de ensino e a percepção de gramática ajustada ao conhecimento que o aluno já traz consigo. Em suas respostas, a maioria das professoras demonstra ter ciência dessas orientações propostas pelos documentos e pelo PNAIC.

De modo geral, foi possível observar que, embora não se refiram diretamente ao programa (apenas P1A e P3A citaram especificamente o PNAIC), as mudanças apontadas pelas professoras foram subsidiadas pelas orientações do PNAIC. A principal mudança sinalizada por elas foi a introdução de textos no desenvolvimento de suas aulas. Fato que só confirma a importância do PNAIC enquanto política linguística declarada, fazendo da formação continuada um eixo condutor de desenvolvimento do ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as várias contribuições acerca do ensino e da aprendizagem da língua, nas quais baseamos as reflexões aqui apresentadas, tecemos algumas considerações, a título de conclusão, em relação aos dados da pesquisa.

Torna-se relevante destacar que, em que pese ao fato de os professores terem respondido à pesquisa de forma não identificada, as circunstâncias de estarem na condição de colaboradores de uma pesquisa e, como consequência, terem sua prática analisada pode ter influenciado suas respostas, direcionando-as, ou não, para concepções que tomaram conhecimento na academia, ou até mesmo nos cursos de formação, mas que muitas vezes não fazem parte de sua prática de sala de aula. O que não quer dizer, entretanto, que as respostas não sejam verdadeiras ou até mesmo sem validade, pois a autenticidade é dada pelos sujeitos pesquisados. Ao sopesar tais aspectos, torna-se pertinente relativizar as conclusões, abstendo-se de generalizações.

Este estudo, desenvolvido à luz de teorias e concepções de linguagem abordadas no ensino da língua materna pelos professores do Ciclo de Alfabetização, teve como objetivo investigar em quais concepções sobre a linguagem e em que práticas de ensino os professores do Ciclo de Alfabetização se fundamentam para lecionar, buscando compreender como os professores que são pedagogos sem ter formação específica em língua, mas que passam por formações continuadas, trabalham a formação linguística do aluno.

Especificamente, buscamos conhecer quais saberes articulados sobre a Língua Portuguesa circulam entre os professores alfabetizadores, observando a imagem de língua que importa ao alfabetizar, o que se ensina sobre a língua, como e para que, de forma a verificar nas falas dos professores se suas práticas se aproximam mais dos currículos do curso de Pedagogia ou das orientações recebidas nas formações, e que curso oferece mais subsídios.

Buscamos igualmente observar se a prática do professor alfabetizador dialoga, se se concretiza de acordo com a formação do PNAIC e orientações dos documentos oficiais, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que orientam a prática de ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Inicialmente, destacamos que o processo de ensino e aprendizagem de língua materna requer do professor uma sólida formação acadêmica, de forma que se ajuste aos objetivos de ensino e se harmonize com metodologias que oportunizem o desenvolvimento das competências e habilidades a serem alcançadas pelos alunos.

Arelada a esse ponto, está a necessidade de o professor considerar seu conceito de linguagem, de textos, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, para que realmente haja mudança em sua prática, pois o professor de língua materna precisa vincular-se, sobretudo, à concepção de linguagem, pois é a partir dela que os objetivos são definidos, a metodologia é traçada e as atividades são preparadas.

Como nosso ponto de interesse foi o ensino de Língua Portuguesa, buscamos observar as políticas linguísticas declaradas e as praticadas por professores pedagogos dos municípios de Campina Grande-PB e Queimadas-PB, como ocorre o processo de formação, a transposição didática dos saberes linguísticos e a abordagem de ensino. Para tanto, observamos o PPP da UEPB, UFCG e UFPB, a partir do qual foi possível verificar que, no universo pesquisado, a formação linguística oferecida pelos cursos de Pedagogia ainda não é satisfatória e há uma prevalência de disciplinas direcionadas para a gestão escolar, didáticas de ensino em diversas áreas, disciplinas clássicas, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, Antropologia, porém um reduzido número de disciplinas na área da linguagem ou Linguística.

Verificamos ainda que apenas a UEPB oferece uma única disciplina que contempla a alfabetização e letramento, tão defendida atualmente, por considerar-se que o ato de alfabetizar e letrar vai muito mais do aprender a ler, não se tratando unicamente do domínio do código escrito, mas da capacidade de se valer do domínio da leitura e da escrita para atender às necessidades da vida em sociedade.

Perante a matriz curricular de cursos de Pedagogia, a análise da estrutura, objetivos, dinâmica e abrangência da formação do PNAIC, bem como a fala dos professores pesquisados, verificamos que a formação continuada do PNAIC oferta considerável subsídio relacionado ao ensino da língua, se compararmos com a matriz curricular e as disciplinas na área da linguagem ofertadas nos cursos de Pedagogia, uma vez que a formação orienta um trabalho de alfabetizar letrando, que contempla os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística, a partir de uma concepção de linguagem como processo de interação através do uso da língua.

Dentre as matrizes curriculares verificadas, são poucas as disciplinas que têm por objetivo uma formação linguística teórica e aplicada voltada para a alfabetização. As minguadas disciplinas oferecidas com direcionamento à alfabetização majoritariamente focalizam metodologias de ensino. Por outro lado, as que enveredam pela linguagem ou Linguística e áreas afins são insuficientes e, por conseguinte, não conseguem suprir a deficiência e a necessidade de formação na área.

Diante das colocações das professoras, foi possível verificar que, mesmo após a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos na academia, ainda que de forma não satisfatória no campo da Linguística para a formação do alfabetizador, as professoras constroem um discurso fundamentado nas orientações metodológicas dos documentos (PCN) e da formação do PNAIC, e em uma concepção de linguagem enquanto interação. Verificamos que a fala delas se aproxima mais das orientações recebidas nas formações do que dos próprios cursos de Pedagogia, já que estes ainda não oferecem tanto subsídio direcionado ao ensino da língua na alfabetização e também porque as próprias professoras, em suas respostas, expressaram insatisfação relacionada à formação na academia. Ao responderem sobre o objetivo de ensinar português e para que se ensina, percebemos a familiaridade e o eco das orientações trabalhadas nas formações, em específico aqui nesta pesquisa o PNAIC, nas concepções de ensino das professoras alfabetizadoras.

As alfabetizadoras têm conhecimento e compreendem que a prática de ensino deve se firmar no desenvolvimento da competência comunicativa e na formação de sujeitos linguisticamente competentes. Expressam entender que devem buscar conduzir o aluno não apenas a aprender a ler, mas também em capacitá-lo a compreender o que lê e escrever bem. Demonstram a importância conferida à norma-padrão da língua e familiaridade como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa determinados pelo MEC (BRASIL, 2012b), além de um discurso permeado de orientações desse documento, que traça um conjunto de direitos organizados sob a forma de eixos, que preconizam um ensino capaz de colher como fruto uma formação dos alunos mais substancial.

Sobre o objetivo de ensinar, verificamos que as professoras apontam a necessidade de levar o aluno a *“conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas, em alfabetizá-lo e letrá-lo e desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos orais e escritos”*. Através das respostas, foi possível confirmar propriedade sobre os conhecimentos proporcionados pela formação do PNAIC. Além disso, elas não estão alheias à necessidade de contemplar em sua prática um ensino que proporcione ao aluno autonomia no exercício de linguagem de que participam no ambiente escolar e na vida.

Além disso, observamos que os conteúdos trabalhados estão em consonância com os objetivos estabelecidos para o ensino de Língua Portuguesa pelos documentos oficiais (PCN). A orientação dos documentos é desenvolver um trabalho que possibilite o letramento. Para que isso se verifique, o professor precisa lançar mão dos gêneros textuais através de uma ação didática que possibilite um movimento metodológico de AÇÃO – REFLEXÃO - AÇÃO sobre a língua. Percebemos que o uso dos gêneros textuais na prática das professoras é uma

constante. Elas não estão alheias a essa orientação e sinalizaram um trabalho contemplando diferentes tipologias e gêneros textuais.

Observamos que as respostas assumidas pelas professoras se coadunam com um discurso valorizado pelos documentos oficiais, a exemplo dos PCN, e referenciado pelas matrizes curriculares de Língua Portuguesa: o discurso de que, para um melhor desempenho em sala de aula, o professor precisa assumir uma concepção interacionista de ensino e aprendizagem e que a concepção tradicional não mais dá conta desse processo no atual momento. Logo, nessa linha de raciocínio, o trabalho envolvendo a língua, o ensinar a ler e escrever deve contemplar textos reais, tais como cartazes, listas de telefone, guias de programação infantil, pequenos anúncios, reportagens de jornais infantis, textos informativos.

Através de suas respostas, as professoras assumem desenvolver um trabalho seguindo as orientações do PNAIC de se abordar os conteúdos linguísticos a partir do uso, mediante uma concepção de linguagem como forma de interação através do texto. Percebemos que elas têm conhecimento das políticas declaradas de que devem trabalhar a língua de uma forma mais concreta e menos abstrata.

Sobre a prática, verificamos equívocos teóricos com relação à concepção de linguagem assumida e praticadas pelas professoras. Observamos que, mesmo após a formação acadêmica, orientações e acompanhamentos nos cursos de formação (PNAIC), no momento de transposição dos saberes em prática, as professoras alfabetizadoras apresentam alguns equívocos teóricos e metodológicos.

Isso ocorre em virtude de elas acreditarem estar trabalhando a gramática de uso ao associar as regras a exemplos do dia a dia. Não obstante, permanecem numa postura mais normativista, na condição de exemplo (dentro do texto), numa perspectiva tradicional de ensino, e se distanciando do eixo USO – REFLEXÃO - USO. Diante disso, ao se considerar que o exercício da ação docente não é um momento fácil e que requer preparo, verificamos deficiência em desenvolver na prática o trabalho com a língua.

Observamos a constante preocupação das professoras quanto ao ensino de português, mas também uma prática atravessada por desencontros, que, em certos momentos, abrange a língua como código, como sistema, lançando mão de uma metodologia que sobreleva a identificação e a classificação dos elementos gramaticais, distanciando-se do funcionamento discursivo. Em outros momentos, a prática adotada em sala de aula envolve os conhecimentos linguísticos constantemente, tomando-os como objeto de ensino.

As professoras sabem o que devem trabalhar. Porém, demonstram não saber como fazer, e muitas vezes não conseguem colocar em prática o que pensam estar colocando. Elas

julgam trabalhar de acordo com as orientações, mas, na verdade, em muitos momentos se desviam consideravelmente. Transparece que as professoras demonstram estar sendo informadas, e não necessariamente formadas para a docência em Língua Portuguesa. Em outras palavras, as alfabetizadoras não egressam das formações com a formação pretendida, mas apenas com a informação e destituídas de prática.

Percebemos um desencontro entre teoria e prática a partir do momento em que constroem um discurso pautado em ideias e pressupostos teóricos de uma concepção de linguagem interacionista, enquanto na prática transparecem desenvolver ações pedagógicas direcionadas, em muitas ocasiões, para um ensino metalinguístico.

Na prática, as professoras expressam confusão teórico-metodológica entre duas concepções de ensino diferentes, uma que considera como ideal de língua uma norma-padrão desmembrada do uso, cujos conhecimentos a serem assimilados pelos alunos se direcionam para uma imagem abstrata de língua e, conseqüentemente, para a descrição prescritiva de um padrão ideal de correção, e outra que concebe a língua em uso e suas diversas variedades. A visão que temos é de que as professoras passam por um embaraço porque sabem o que devem fazer, mas não sabem como fazê-lo. Elas não conseguem colocar em prática o que assumem colocar, pois dominam as políticas declaradas, mas, com relação às políticas linguísticas praticadas, estas não condizem com o que afirmam.

Avaliamos esse fato como decorrência de as professoras ainda não estarem tão firmes diante da prática das orientações recebidas nas formações, o que nos faz refletir acerca da gravidade da deficiência na formação acadêmica do professor e que, apesar de terem mais um suporte através do PNAIC, de serem qualificadas por meio das formações, não é suficiente para uma maior segurança no momento da prática em sala de aula.

Nesse sentido, a prática assumida pelas professoras desvia-se de uma metodologia traçada no uso da língua e evidencia uma linha de ensino pautada no ensino exclusivo da metalinguagem tradicional, que espelha, muitas vezes, um discurso da gramática normativa, denotando uma desarticulação entre as políticas linguísticas declaradas e as praticadas. Urge a necessidade de um maior investimento na academia em disciplinas na área de Linguística, para que não haja discordância entre as concepções de linguagem propostas para o ensino, os objetivos, competências e habilidades almejadas e a prática pedagógica.

Diante do discurso assumido pelas professoras, verificamos a carência de se reconsiderar a formação do professor alfabetizador como um todo, desde sua formação na academia até as próprias formações oferecidas pelo MEC, de forma a se poder reestruturar os componentes teóricos e práticos nos cursos de graduação, para que a atuação dos profissionais

pedagogos alfabetizadores se concretize satisfatoriamente em sincronia teoria e prática, e que seja resultante da formação oferecida pela academia.

De maneira geral, concluímos que, no universo pesquisado, o discurso do professor alfabetizador, com relação ao ensino da língua materna, dialoga com a formação do PNAIC e as orientações dos documentos oficiais, especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entretanto, a prática, em muitos momentos, não condiz com o discurso e denuncia um trabalho que, na maioria das vezes, apresenta carências metodológicas, apontando para o ensino da língua mais focado na estrutura, a sinalizar que os professores, embora passem por formações capazes de sanar a deficiência dos cursos de Pedagogia na formação linguística, ainda não estão formados para desenvolver com proficiência o trabalho com o ensino da língua materna, mas apenas informados. Apresentam propriedade com relação a políticas linguísticas declaradas e grande deficiência quanto às políticas linguísticas praticadas, a evidenciar que o conhecimento do que devem trabalhar não necessariamente garante que saibam fazê-lo.

A prática do ensino de língua apresenta grande avanço, mas ainda clama por melhoria, de forma que o objeto de estudo da língua não se restrinja ao estudo da estrutura, de regras fixas, mas que leve em consideração a diversidade da língua em sua dimensão social, assim como denuncia o discurso das alfabetizadoras.

O objetivo de ensinar-aprender Língua Portuguesa com a finalidade de desenvolver a competência comunicativa dos alunos não está tão distante da prática de sala de aula. Alguns professores se mostram conscientes e caminham em direção às mudanças propostas pelos documentos e pelas formações. No entanto, muito ainda precisa ser feito, pois percebemos haver um maior investimento no ensino da leitura. Além disso, em muitos momentos, as questões linguísticas assumem papel secundário, seja pela necessidade de desenvolvimento da autonomia da leitura, tão cobrada pelo Pacto, seja por falta de base teórica ou maior segurança para o trabalho com a língua.

A Educação é formada por vários fatores. E o professor, apesar de ser a peça fundamental, sozinho não consegue mudar a escola e o sistema, sendo ele, na maioria das vezes, responsabilizado por considerável parte dos problemas da Educação, porquanto carrega “uma forte carga sobre os ombros”. Nesse cenário, precisamos compreender que o professor é variável primordial no processo, mas não é a única.

Sobre este aspecto, um ponto que nos inquieta é o fato de os professores, na maioria das vezes, sentirem-se (estarem) isolados no processo de alfabetização. No Brasil, eles se sentem sozinhos, pois têm pouco apoio, além de não receberem a preparação adequada

durante a faculdade e vivenciarem problemas práticos de sala de aula, que fogem de seu alcance. Em conversa informal anterior à entrevista, as professoras afirmaram esse estado solitário no momento da prática em sala de aula.

No dia a dia da sala de aula, muitas vezes esse profissional enfrenta a individualidade do próprio colega de trabalho, pois não trabalha junto com outros professores, ou seja, os professores não trabalham em conjunto. Por outro lado, também não trabalha em parceria com o coordenador pedagógico, que nem sempre oferece o apoio necessário. Mesmo assim, o professor que tem formação em uma Universidade cujo Projeto Político-Pedagógico apresenta deficiência na formação linguística tem que seguir as diretrizes do MEC e as orientações do PNAIC, independentemente de estar preparado ou não para pôr em prática tais orientações.

Por outro lado, o MEC proporciona formações periódicas, que não podemos considerar como as ideais, pois também apresentam problemas estruturais, a exemplo do tempo, que se torna ínfimo, e dos formadores, que não raro são escolhidos por apadrinhamento político. Com o propósito de sanar essa problemática e engendrar melhor a formação dos professores, o PNAIC disponibiliza materiais, como manuais que orientam a prática do professor através de sequências didáticas.

Entretanto, não basta apenas dispor desse material, pois, diante das dificuldades e problemas que ocorrem no cotidiano da sala de aula, torna-se necessário um espaço para discussão desse material, seja diário ou semanal. A partir dessas circunstâncias, perguntamos: Como está o diálogo entre os professores e o orientador pedagógico? Pelo que observamos, esse diálogo não está tão presente, uma vez que os professores não se referem a momentos de interação entre eles e o orientador.

O professor, por conta própria, não tem muitas condições de desenvolver um trabalho exitoso. Em muitos momentos, no agir docente, precisa-se de comunicação com outros profissionais para se resolver problemas específicos. É necessária uma parceria, pois nem toda turma é igual. Ademais, há questões mais pontuais e estruturais, como salário coerente, número de alunos por turma, a estrutura da escola, o apoio por ela recebido. Há uma série de realidades cotidianas nas quais o professor está submerso e repleto de carências, as quais fazem a diferença. Assim, compreendemos que esses elementos externos são relevantes e influenciam a prática.

Esses aspectos são pouco discutidos. Apesar de termos conhecimento de que o número de alunos por professor e até mesmo o espaço físico das salas de aula afetam no processo de aprendizagem e interferem no resultado final, a formação do professor é apenas um dos problemas, porquanto na Educação não há um fator exclusivo que seja capaz de resolvê-los.

Tais questões só reforçam nossa inquietação de que o professor por si mesmo não é capaz de desenvolver um trabalho com excelência. Logo, o resultado pode não ser o esperado e diversas vezes origina consequências mais acentuadas, de forma a desviar, de maneira mais determinante, as políticas linguísticas praticadas no contexto analisado.

É preciso ter consciência de que um dos grandes problemas da formação continuada é a gestão. Os programas são estruturados e colocados em prática pelas instituições responsáveis, mas não há um controle mais pontual sobre todos os municípios, e se torna inviável para as Universidades que estruturam os programas fazer esse trabalho. É de extrema importância a gestão local, o apoio dos municípios e das Secretarias de Educação, de forma a possibilitar um maior acompanhamento e suporte à prática pedagógica.

Diante desse panorama, compreendemos faltar algo que faça a diferença, para que o processo de ensino possa caminhar progressivamente, de maneira que as políticas linguísticas declaradas pelos professores realmente venham a ser praticadas.

Por fim, acreditamos, com a realização desta pesquisa, ter contribuído para a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa. Reiteramos que o conhecimento construído representa um resquício diante de um campo que tem crescido muito nas pesquisas acadêmicas. Contudo, reconhecemos fazer-se necessário aprofundar o tema, principalmente com relação à prática, em busca de acompanhar mais de perto esse processo de ensino-aprendizagem da língua, em decorrência da existência de uma série de fatores que interferem na prática do professor, que sozinho não tem chance de concretizar as políticas linguísticas declaradas.

Para isso, torna-se importante o aprofundamento de pesquisas que verifiquem mais de perto o suporte oferecido aos professores no momento da prática, uma vez que, por conta própria, ele pode passar por uma ótima formação acadêmica e por sólidas formações continuadas, mas dificilmente conseguirá pôr em prática as políticas linguísticas declaradas e os conhecimentos advindos de sua formação. Assim, nossa pesquisa fica como contribuição para prosseguimento de estudos, sem qualquer presunção de se converter em verdade única e absoluta.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Maria Aparecida. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. 2009. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2009.
- AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA. **Matriz de Referência da ANA**. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 28 nov. 2019.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Maria Irandé Costa Moraes. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(a).
- BAGNO, Marcos. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001(b).
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001(c).
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BARBOSA, Jackeline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- BARBOSA, Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

BONACINA-PUGH, F. Researching “practiced language policies”: insights from conversation analysis. **Language Policy**, v. 11, n. 3, p. 213-234, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de Alfabetização e consciência fonológica: o tratamento das regras de variação e mudança. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, jan./jun. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 16 de Ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/SECADI, 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. v. 1, 3. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v. 2, 3. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL. **Caderno de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. Brasília: MEC/SEF, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Guia Geral de apresentação do Pró-Letramento**. Brasília: MEC/SEF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Guia Geral do Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER**. Brasília: MEC/SEF, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012a.

BRASIL. **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: MEC/DICEI/COEF, 2012b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEF/DICEI, 2013.

BRASIL. **BNCC**: apresentação. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/vídeo>. Acesso em: 08 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Terceira Versão. Brasília. MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf . Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. **Documento Orientador Pacto 2014**. Brasília: DAGE/SEB/MEC, 2014. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/documento_orientador_2014_versao_site.pdf Acesso em: 25 mai. 2018.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Fugindo da norma**. São Paulo: Átomo, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

CARDOSO, Cancionila Janzkovsk. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em funcionamento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 05. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 46-58.

CICHOCKI, Manoela Soares. **Inovações educacionais presentes no PNAIC**. 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2018.

COOPER, Robert. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros discursivos diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. A concepção do leitor e do produtor de textos nos PCNs: uma análise crítica. In: FREITAS, Maria Tereza A.; COSTA, Roberto Sérgio (Orgs.). **Leitura e escrita na formação de professores**. São Paulo: Musa, 2002.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. 2017. 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2017.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2018.

DINIZ, Laura Leite de Gouveia. **O PNAIC: uma prática de leitura e escrita no ciclo alfabetizador**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2015.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UnB, 2009.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2016.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, São Leopoldo. v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino, **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, p. 11-26, 2017.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, n. 15, v. 15, 1999. Disponível em: www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_15/faraco_castro.pdf. Acesso em: 05 set. 2019.

FARIAS, Andréa Torres Vilar de. **O discurso e a prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2013.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia de Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Ensino de Língua Portuguesa: novos parâmetros, novos paradigmas. Nova realidade? **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 1, 2000.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa? **Revista Gelne**, Londrina, ano 1, n. 2, p. 82-65, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrindo novas forma de leitura e escrita. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000a.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Ensino de Língua Portuguesa: novos parâmetros, novos paradigmas, nova realidade? **Signum**: Estudos Linguísticos, Londrina, PR, n. 3, p. 5-19, set. 2000b.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 24, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GATTI, B. A. Análise de políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n.3 7, abr. 2008.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, Lígia (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997 (v. 1).

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, abr. 1995.

GOMES, Mária Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GOMES, Rosimare Vieira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: ressignificando a alfabetização? 2016. 107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Valorização do professor: a trajetória das legislações que regulamentam a carreira dos professores de educação básica no município de São José dos Pinhais. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Anped Sul, v. 11. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_MARCIA-ANDREIA-GROCHOSKA.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

HAUGEN, Einar. Planning for a standard language in modern Norway. **Anthropological Linguistics**, p. 8-21, 1959.

HAUY, Amini. **Da Necessidade de uma Gramática-padrão da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Queimadas**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/queimadas/panorama>. Acesso em: 29 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Campina Grande**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/campina-grande>. Acesso em: 28 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional da Alfabetização**, Edição 2016. Brasília: INEP, 2017.

KATO, Mary. Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes; Editora da Unicamp, 1993.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana. L. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LIMA, Mariana Maris Ramos. **Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo de leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental**. 2016. 379f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016.

LOOSE, Celina. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2-16. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYADECZKA, Beatriz; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade: Por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, p. 39-79, 1997.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. In: AZEREDO, Jose Carlos de. **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEAD, Lawrence. Public Policy: Vision, Potential, Limit. **Policy Currents**, p. 1-4, fev. 1995.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para a formação dos professores da educação básica. **Revista Educação & Sociedade [online]**, v. 20, n. 68, p.45-60, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a03v2068.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resultado do PISA de 2015 é tragédia para o futuro dos jovens brasileiros, afirma ministro**. 6 dez. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741:resultado-do-pisa-de-2015-e-tragedia-para-o-futuro-dos-jovens-brasileiros-afirma-ministro>. Acesso em: 28 nov. 2019.

MIRANDA, Aécio Paulo Pereira de. **Práticas de ensino de leitura e escrita no 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, 2016.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas ALFA E BETO E PNAIC**. 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2003.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: UNESP, 2006.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. **Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva**. 2005. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2005.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e análise linguística**: diagnóstico para propostas de intervenção. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2005 (mimeo.).

PERFEITO, Alba Maria; CECILIO, Sandra Regina; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PERINI, Mário. Alberto. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERINI, Mário. **Princípios de linguística descritiva**: introdução ao pensamento gramatical. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua Materna no Brasil**. 2003. 202f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

PINTO, Zuleide Pereira dos Santos. **Formação do professor alfabetizador**: competências e aplicações nas práticas de alfabetização e letramento. 2015. 121f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2015.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2000.

POSSENTI, Sírio. Sobre o Ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto da sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

POSSENTI, Sírio. Ensino da Língua. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 120, p. 05-11, 2014.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2, 3, p. 64-69, nov. 1983.

POSSENTI, Sírio; ILARI, Rodolfo. Ensino de Língua e Gramática: Alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.). **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

PRETI, D. Oralidade e gíria: como tratá-las no ensino. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC, 2002.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Pereira; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. São Paulo: Lucerna, 2001.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. **Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos**. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

ROJO, Roxane. Os PCNs, as práticas de linguagem, (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. *In: ROJO, Roxane (Org.). A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. A concepção de leitor e o produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. *In: FREITAS, Maria Tereza A.; COSTA, Robesto Sérgio (Orgs.). Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa, 2002.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife: concepções e práticas de uma política em construção**. 2010. 365f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

SANTOS, Leonor Werneck dos. **Abordagem textual e ensino de Língua Portuguesa**. 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_085.pdf. Acesso em: 21 nov. 2018.

SANTOS, Cícero Gabriel dos. **A concepção do processo de reescrita do aluno a partir de práticas de sala de aula em uma turma do 3º ano do Ciclo de Alfabetização**. 2018. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2018.

SANTOS, Rosineide Maria dos. **Os desafios do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município de Recife**. 2016. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches**. London, UK; New York, USA: Routledge, 2006.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **Formação continuada do professor alfabetizador: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC**. 2015. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

SILVA, Nicette Navarro Almeida da. **Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC**. 2017. 76f. Dissertação (Mestrado em Profissional em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017.

SIQUEIRA, Romilson Martins. **O Programa “Um salto para o futuro” e o discurso da formação continuada de professores.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes. Acesso em: 10 ago. 2009.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: 12 set. 2019.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. **Materiais escolares: história e sentidos.** Revista de Educação AEC, Brasília, v. 25, n. 101, out./dez. 1996.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998a.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1998b.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-7, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. **OINCRIVELZÉ**, 13 set. 2015. Disponível em: <http://oincrivelze.com.br/2015/09/por-uma-alfabetizacao-ate-os-oito-anos-de-idade-magda-soares/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. **A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2014. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

SOUZA, Emny Nicole Batista de. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua estrangeira aos refugiados no Brasil.** 2014. 171f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

SOUZA, Alênicon Pereira de. **Políticas públicas para o desenvolvimento associado com a inovação: uma análise da formulação e de narrativas de atores envolvidos na implementação do programa Agentes Locais de Inovação – ALI – em Campina Grande.** 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, 2015.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco.** 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, Bernard. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, Bernard. **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VERAS, Daniele Siqueira. **O desenvolvimento da oralidade em crianças no ciclo da alfabetização**. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Comunicação Humana do Centro de Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica**: políticas e práticas. 2010. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português**: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. 2015. 446f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2015.

VITRAL, Lorenzo. Por que ainda estudar gramática na escola. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 63-81, jul./dez. 2002.

VITRAL, Lorenzo. Ensino de gramática na contemporaneidade. **Work. Pap. Linguíst.**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 135-231, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, 1999.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PROPOSTO AOS PROFESSORES
COLABORADORES DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA-PROLING

DOUTORANDA: ANDRÉA TÔRRES VILAR DE FARIAS

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a María del Pilar Roca Escalante

Prezado (a) professor (a), gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de responder ao questionário abaixo proposto, o qual será fundamental para a realização de nossa pesquisa de doutorado, que versa sobre as ideias sobre a língua. Portanto, a finalidade principal deste questionário é colher informações sobre seu trabalho pedagógico. Para tanto, solicitamos que:

- Responda às questões abaixo com bastante atenção, seja preciso nas respostas: isso é muito importante!
- Não se esqueça de responder a nenhuma questão.
- A fim de manter o sigilo de sua identidade, o seu nome não será divulgado, a não ser por meio de nome fictício.

Agradecemos a sua colaboração.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA:

Como professor ministrando **AULAS DE PORTUGUÊS**, responda às seguintes perguntas:

ENTREVISTA COM P1A

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Em qual série e município você leciona?**

11/09/1989. Tenho formação em Pedagogia. Leciono no 1º ano, município de Queimadas-PB.

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Muitas mudanças aconteceram sim. Antes de participar das formações do PNAIC, eu trabalhava muito a gramática solta e hoje eu uso o texto para trabalhar a gramática.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

O maior problema é porque os alunos que ainda não sabem ler não têm muito entendimento da gramática. Então, busco trabalhar mais a leitura e sempre que posso trabalho as regras gramaticais dentro do texto, mas sempre aplicadas dentro do texto.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

A leitura-deleite, pois fez despertar o gosto pela leitura e alguns jogos (quebra-cabeças, dominó das sílabas, ditado ilustrado etc.).

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

Ampliar a o vocabulário e desenvolver a oralidade, a leitura e escrita.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Gênero textual; alfabeto; vogais e consoantes; o nome; sílabas etc.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

O conteúdo mais complexo é gramática e ortografia. Acho muito complicado para os alunos que ainda estão aprendendo a ler. Me dedico mais ao ensino da leitura. Depois que eles aprenderem a ler, fica mais fácil trabalhar a gramática.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

Sim, porque fica melhor para desenvolver um trabalho mais detalhado.

- 9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?**

Costumo fazer leituras diárias, exposições do conteúdo, dinâmicas e uso de alguns jogos, além do livro didático e o caderno.

10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?

Início sempre com uma roda de conversa, acolhendo o conhecimento prévio dos educandos, expondo o material ou conteúdo na lousa, e uso atividades dirigidas, no caderno, no livro didático.

11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?

O reconto dos gêneros textuais, produções individuais e coletivas do educando.

12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?

Não. Como o objetivo maior é fazer com que o aluno aprenda a ler, eu busco trabalhar a norma-padrão através dos textos que usamos para alfabetizar. Uso muito gênero textual. Acredito que, através do contato com esses textos, estou dando a oportunidade para o aluno dominar a norma-padrão.

13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?

Para a idade deles, eu considero muito bom, porque não podemos desconsiderar seu nível de aprendizagem nem o contexto que eles vivem. Sobre a escrita, ainda considero um nível muito inicial, eles estão no primeiro ano ainda. Não dá para avaliar muito ainda, mas estão em um nível bom. E sobre a oralidade, eu busco levar em consideração que eles falam de acordo com o ambiente em que vivem, de acordo com a maneira que falam na casa deles e que aqui na escola a gente precisa melhorar, mas não desconsiderar porque a fala é assim mesmo, nunca a gente vai falar igualzinho ao que a gente escreve.

14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O conteúdo linguístico? Por quê?

Leitura e interpretação, porque os alunos precisam aprender a ler.

15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.

Do sistema de ensino.

16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?

Faço uso dos documentos oficiais, porém com base na realidade dos meus educando e também da escola. Busco adequar a esta realidade.

17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

Fui orientada a ler muito e pesquisar, buscar o novo e levar para minha sala de aula.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

Sim. No que vem direcionado da Secretarias de Educação. Uso como orientação para registros.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber em relação à Língua Portuguesa?

Saber ler, compreender e interpretar o que leu. Escrever com fluência e clareza, ter alguns conceitos gramaticais.

- Email e/ou telefone para contato_____

ENTREVISTA COM P1B

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Qual série e município você leciona?**

25/05/1978. Tenho formação em Pedagogia e ensino 1º ano, município de Campina Grande-PB.

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Mudou. Antes a gente se preocupava muito para ensinar a gramática pura. Hoje, a preocupação maior é o ensino da leitura e interpretação, porque os alunos precisam entender o que leram e pôr em prática e a gramática a gente trabalha no texto porque eles vão vendo como usa.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

A maior dificuldade é o não domínio da leitura. No 1º ano, a gente precisa ensinar a ler e os conteúdos como acentuação, ortografia, pontuação, a gramática os alunos vão aprendendo através da leitura do texto.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

Fichas, roda de conversa, vídeos sobre o assunto e confecção de cartazes.

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

Para que a criança tenha capacidade de interpretar e compreender a nossa gramática.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Leitura, escrita, produções textuais, recontos, gêneros textuais e os conteúdos específicos de gramática como: singular e plural, ordem alfabética, substantivos, verbos, adjetivos.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

Gramática, porque na idade deles é muito abstrato entender as regras.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

Sim, porque dá para a gente trabalhar melhor cada conteúdo.

- 9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?**

As aulas de Língua Portuguesa são realizadas através de aulas expositivas e roda de conversa, na qual solicitamos o assunto e exercitamos através de atividades escritas no caderno e no livro didático.

- 10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?**

Através de aula expositiva, vídeos, atividades escritas e confecção de cartazes. Utilizo sempre a leitura individual e coletiva e fichas de palavras.

- 11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?**

Os exemplos do dia a dia, de acordo com a realidade dos alunos.

- 12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?**

Não. Trabalhando as regras gramaticais, desenvolvendo atividades para que os alunos possam tomar consciência da norma-padrão, da forma correta de falar e escrever. Eu trabalho muito a leitura porque preciso ensinar os alunos a ler e através da leitura eles podem aprender a norma-padrão.

- 13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?**

Razoável, porque eles ainda são muito pequenos para avaliar a escrita. A oralidade dá para a gente trabalhar bem, é nossa função trabalhar o desempenho oral e ajudar ao aluno a perceber a forma correta de falar desde cedo nas primeiras séries porque assim eles vão chegar nas outras séries mais conscientes da importância de falar correto.

- 14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O Conteúdo linguístico? Por quê?**

Leitura individual, pois o aluno que lê consegue interpretar qualquer pergunta.

- 15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.**

A vivência em sala de aula.

- 16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?**

Procuro seguir, contudo utilizo a experiência para melhorar a minha prática docente.

- 17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?**

Orientações teóricas, mas nada específico aos conhecimentos linguísticos. Aprendemos muita didática, pois a realidade da sala de aula é bem diferente do que os teóricos dizem.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

Sim, Coleção Sambalelê. Uso diariamente, pois é um livro que, além dos conteúdos, traz cartazes para fixar os conteúdos.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber em relação à Língua Portuguesa?

Acho fundamental o aluno conhecer o alfabeto e realizar atividades escritas, pois exercitando a escrita o aluno consegue aprender melhor o conteúdo proposto.

- Email e/ou telefone para contato_____

ENTREVISTA COM P2A

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Qual série e município você leciona?**

09/07/1987

Pedagogia

2º ano - Queimadas-PB

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Ao longo dos anos, percebi que o contexto familiar sempre vai predominar e passei a considerar mais os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo com que eles se sintam importantes, mesmo pertencentes a famílias leigas a diversos assuntos.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

O principal problema é a realidade dos alunos, pois não convivem em famílias que têm interesse pelo estudo, pelo aprender, onde muitas vezes para a criança a escola não terá importância alguma, dificultando o trabalho do professor.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

As estratégias que deram certo foi variar, principalmente manter uma metodologia que faça o aluno pensar mais a cada aula, questionar e compreender a sequência de atividades que vamos trabalhar.

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

Desenvolver a melhor forma de comunicação ao contexto social, as diversas situações, respeitando e valorizando a pluralidade cultural e a autonomia na leitura e na escrita.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Gêneros literários (música, poema, parlenda etc.), interpretação textual, produção textual, ortografia e gramática.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

Conteúdo mais complexo: Gramática, produção textual, pela dificuldade dos diversos níveis de aprendizagem da turma e a falta de maturidade de algumas crianças em receber o conteúdo. Costumo trabalhar partindo da produção oral deles e vou construindo a escrita coletivamente.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

Não, gosto de trabalhar de forma integrada, mas algumas vezes existe a necessidade dessa divisão para alcançar um melhor resultado.

9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?

Vejo o ensino de extrema necessidade, utilizo a estratégia de partir sempre de um texto ou de uma palavra.

10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?

A PROFESSORA NÃO RESPONDEU A ESSA PERGUNTA.

11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?

A PROFESSORA NÃO RESPONDEU SOBRE A DINÂMICA DE ENSINO USADA POR ELA, BEM COMO NÃO RESPONDEU AO SEGUNDO QUESTIONAMENTO.

12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?

Acredito que não, pois a família em que está inserida geralmente também não domina e nas crianças predominam mais os costumes familiares. Procuro falar e escrever sempre corretamente e utilizar textos que desenvolvam mais essa capacidade.

13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?

Este ano estou com uma turma de 2º ano, onde grande parte dos alunos não reconheciam as letras do alfabeto. Então, costumo avaliar continuamente como um trabalho de formiguinha, colhendo os avanços dia após dia, é difícil falar sobre o nível de escrita.

14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O Conteúdo linguístico? Por quê?

Priorizo todas, pois são alunos com muitas dificuldades, onde precisamos diversificar nossas aulas para atender a todos.

15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.

No meu caso, da necessidade do aluno, trabalho mais pautada ao que os alunos precisam, ex.: reconhecimento, leitura, escrita etc. Partindo do que é proposto pelos superiores.

16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?

Procuro adequar o que é proposto pelo governo à minha experiência com o intuito de alcançar o sucesso dos alunos.

17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

A Língua Portuguesa é a nossa língua padrão, para nós a mais importante. A maior orientação foi considerar as diversas variações linguísticas (regionais), mesmo que em sala eu trabalhe a forma mais culta da língua.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

Não trabalho um, mas vários buscando orientações que me ajudem na realidade que estou inserida.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber, em relação à Língua Portuguesa?

Leitura, interpretação e escrita.

- Email e/ou telefone para contato_____

ENTREVISTA COM P2B

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Qual série e município você leciona?**

22/12/1974. Leciono 2º ano no município de Campina Grande-PB.

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Fui estudando e vendo com outras colegas experiências exitosas e aí comecei a utilizar nas aulas.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

O maior e mais agravante problema são os alunos com diversos níveis de leitura. Uns mais adiantados e outros bem iniciantes na leitura.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

As estratégias que deram certo foram: leitura em dupla, leitura individual, atividades diversificadas, ditado de palavras e frases, texto lacunado, cruzadinhas, caça-palavras, estudo palavras (letras, vogais, sílabas).

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

No meu caso, nível de 2º ano, é alfabetizar e letrar.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Gêneros textuais diversos: poema, poesia, fábulas, carta, bilhete anúncio, propaganda, cartaz, lista, receita... e ortografias diversas, sinais de pontuação, elaboração de frases e produção textual vendo o avanço na leitura e na escrita dos alunos.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

Conteúdo mais complexo: Não existe o mais complexo e sim um trabalho constante para ajudar os alunos a lerem. Ao ler, ser alfabetizado, o ensino de qualquer conteúdo fica fácil.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

A PROFESSORA NÃO RESPONDEU A ESSA QUESTÃO.

9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?

Com as crianças que não sabem ler, fica difícil ensinar gramática. Trabalho mais com a leitura.

10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?

A PROFESSORA NÃO RESPONDEU.

11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?

Mostrar a formação do número do substantivo: singular, plural, do gênero do substantivo, do grau do substantivo etc. Todos são mostrados com exemplo.

12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?

É necessário mostrar a forma correta da escrita e ler junto com eles.

13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?

A PROFESSORA NÃO RESPONDEU A ESSA QUESTÃO!

14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O Conteúdo linguístico? Por quê?

Faço um pouco de cada atividade. Priorizo muito a leitura e ortografia.

15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.

Recebemos orientações gerais no Planejamento didático, acredito que muito do que tenho feito e tem dado resultado positivo vem do meu esforço e pesquisa.

16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?

Os dois. Necessita seguir os documentos oficiais, mas alinho a minha experiência.

17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

Não recebi orientação lá não. Saímos da academia com muitos conhecimentos e nenhuma experiência. Fiz Orientação Educacional e orientação para ensinar a Língua Portuguesa, não.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

O livro que utilizo são livros que compro, coleções e faz parte do meu acervo pessoal. O livro didático do município vem muito distante do que preciso no meu dia a dia.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber em relação à Língua Portuguesa?

Aprender a ler. Os demais conteúdos tornam-se fáceis de entender.

- Email e/ou telefone para contato_____

ENTREVISTA COM P3A

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Qual série e município você leciona?**

19/11/1978. Pedagogia. 3º ano, Queimadas-PB.

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Preciso analisar cada caso e tentar descobrir as dificuldades de cada aluno e também mudar a forma de ensinar. Hoje é mais difícil por causa da tecnologia.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

A turma ainda não está alfabetizada.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

Estou tentando ainda algumas estratégias que estamos aprendendo na formação do PNAIC.

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas. Valorizar a leitura como fonte de acesso e informação. Valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações interpessoais.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Gênero textual: diversos, músicas, gramática etc.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

Os conteúdos são complexos para aqueles alunos que chegaram no terceiro ano e não conseguiram avançar e não foram alfabetizados. Daí fica complexo e complicado trabalhar gramática ou outro conteúdo. Trabalho os conteúdos diferenciados de acordo com a idade deles.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

Sim. Acho melhor para a aprendizagem dos alunos.

- 9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?**

Acho um pouco difícil para o entendimento dos alunos. Sempre faço contextualizada, uso textos para trabalhar a gramática.

10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?

Por exemplo: Usei uma música, uma história para aplicar o assunto “alfabeto”, “sílabas” etc.

11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?

Uso geralmente bilhete, aviso, convite, música e trabalho a gramática dentro desses gêneros textuais a partir da prática em situações reais. Valorizo também o cotidiano dos alunos.

12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?

Acho que não. A nossa língua é muito difícil e complexa. Tento de forma bastante simples e de acordo com o seu dia a dia.

13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?

Precisa melhorar e muito. Estamos concorrendo com os aparelhos eletrônicos. Os alunos não gostam de ler preferem a net. Eles tomam a net como referência e escrevem muito errado, escrevem muito igual a internet precisamos ficar atentos para desenvolver um trabalho de esclarecimento com os alunos sobre a importância de ler e escrever bem, de acordo com a normas e não com a internet.

14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O Conteúdo linguístico? Por quê?

Atividades de leitura e escrita. Porque eles não conseguem ler ainda.

15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.

Do Sistema, do livro didático. Somos cobrados dos dois lados. Temos que trabalhar o livro didático, que na maioria das vezes não tem nada a ver com a nossa realidade.

16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?

Todos os dois. Não é fácil, porém vou tentando.

17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

Na época, ensinar gramática e ortografia.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

Usamos o livro didático que vem da Secretaria de Educação, que foram escolhidos pelos professores da rede de ensino. Uso pouco.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber em relação à Língua Portuguesa?

Primeiramente ler. Se o aluno não sabe ler, como vai aprender a gramática, ortografia etc.?

Email e/ou telefone para contato_____

ENTREVISTA COM P3B

- 1- Qual sua data de nascimento? Qual a sua formação? Qual série e município você leciona?**

01/06/1962. Ensino o 3º ano no Município de Campina Grande-PB.

- 2- Ao longo dos anos, que mudanças aconteceram na sua cabeça ao ensinar língua?**

Formalizando conhecimentos, buscando a leitura, interpretação e produção textual.

- 3- Quais os principais problemas para dar aula de português?**

Os principais problemas são as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Eles não sabem ler, aí não tem como aprender a gramática.

- 4- Quais estratégias deram certo?**

As estratégias que deram certo foram a leitura, escrita e produção de textos.

- 5- Em sua opinião, quais são os objetivos do ensino de Língua Portuguesa?**

Desenvolver a competência linguística, de modo a formar bons leitores e produtores de textos orais e escritos.

- 6- Quais conteúdos específicos que você trabalha?**

Todos, necessários para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

- 7- Dentro da Língua Portuguesa, qual é o conteúdo mais complexo? Como você trabalha este conteúdo?**

Conteúdo mais complexo: Trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada. Não defino um conteúdo de gramática. Eles vão aprendendo no contexto.

- 8- Você acha interessante a divisão gramática/literatura/redação? Justifique sua resposta.**

É interessante a divisão gramática para criar situações para que o aluno desenvolva hábitos de leitura, interpretação e produção de texto.

- 9- Como você vê o ensino de gramática? Quais estratégias utiliza?**

Trabalho gramática através de contextualização de textos e gêneros textuais. Acredito que não precisa destacar a gramática no texto. A partir do próprio texto, eles vão aprendendo e amadurecendo, e aí, a partir do erro deles, eu trabalho a gramática desejada, sempre dentro do texto demonstrando o que está errado ou não.

- 10- Como você faz para ensinar a língua, ou seja, a dinâmica de ensino, a forma que você aborda o conteúdo linguístico estudado?**

Atividade de leitura e interpretação escrita.

- 11- Como você exemplifica para seus alunos os conteúdos trabalhados, ou seja, ao trabalhar a língua, quais são os exemplos utilizados em classe para abordar um determinado conteúdo?**

Mesclando a prática de leitura no dia a dia e produção de textos. Leitura e interpretação de texto, como também produção textual. Leitura de histórias infantis, reconto de histórias, interpretação de histórias a fim de fazer com que as crianças aprendam a partir do que elas estão lendo.

- 12- Você acha que, de um modo geral, o aluno domina a norma-padrão? Como você o leva a dominar?**

O aluno não domina a norma-padrão. Levo o aluno a dominar a norma-padrão através do uso da linguagem formal.

- 13- Como você avalia o desempenho linguístico oral e escrito dos alunos? Por quê? Sobre a oralidade: Que tipo de atividade é proposto?**

Bom, porque eles gostam de ler e escrever, explorando novas ideias, descobrindo novos caminhos na ampliação dos conceitos adquiridos na leitura e escrita, porque quando leem e escrevem melhoram o desempenho tanto oral quanto escrito.

- 14- Qual atividade você prioriza nas suas aulas? Atividades de leitura? Atividades envolvendo a gramática? A ortografia? O Conteúdo linguístico? Por quê?**

Todas as atividades significativas para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa de acordo com as orientações curriculares e com a proposta pedagógica da rede municipal de Queimadas.

- 15- De onde vem a orientação para o ensino de Língua Portuguesa? Da própria direção da escola? Do livro didático? Do sistema de ensino? Justifique sua resposta.**

A orientação para o ensino de Língua Portuguesa parte dos planejamentos bimestrais realizados na própria escola através da supervisora local.

- 16- Você procura se guiar pelo que é previsto nos documentos oficiais do Governo (Ministério da Educação) ou faz um trabalho mais pautado pela sua experiência?**

Faço um trabalho pautado através de planejamentos utilizando recursos didáticos conforme as sugestões dos PCNs: jogos, livros paradidáticos, vídeos, exibição de filmes e computadores.

17- Que orientações teóricas/metodológicas recebeu no curso de Pedagogia realizado por você para ensinar a Língua Portuguesa?

Criar situações para que o aluno se torne um sujeito historicamente construído e sujeito da sua própria aprendizagem.

18- No trabalho de sala de aula, você procura se apoiar em algum livro didático? Qual? Que uso faz dele?

Gosto de diversificar os recursos didáticos. Não uso só o livro, gosto de diversificar atividades que melhor se adaptem ao perfil dos meus alunos, fazendo com que os alunos se familiarizem com a função social da escrita e leitura em seus diferentes contextos.

19- O que você considera fundamental seu aluno saber em relação à Língua Portuguesa?

Uso correto da linguagem e escrita. A diversidade de gêneros textuais é importante no contexto da escola, pois demonstra aos alunos a função social da escrita.

Email e/ou telefone para contato_____

ANEXOS

**ANEXO A - INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR DAS UNIVERSIDADES:
UEPB – UFCG – UFPB**

UEPB

12. PLANO INTEGRALIZAÇÃO

TURNO DIURNO

Semestre 1

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOC01101	48	0	0	12	0	60	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	FIL01091	60	0	0	0	0	60	
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	PED01080	72	0	0	18	0	90	
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I	PED01084	32	16	0	12	0	60	
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	PED01250	15	15	0	0	0	30	
PSICOMOTRICIDADE	PED01253	15	15	0	0	0	30	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOC01087	60	0	0	0	0	60	
Total Semestre		302	46	0	42	0	390	

Semestre 2

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL	SOC01114	50	10	0	0	0	60	
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	FIL01092	30	0	0	0	0	30	
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II	PED01085	32	16	0	12	0	60	
METODOLOGIA CIENTÍFICA	SOC01012	30	30	0	0	0	60	
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	PED01194	36	36	8	10	0	90	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL I	PED01086	32	16	0	12	0	60	
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	SOC01088	30	0	0	0	0	30	
Total Semestre		240	108	8	34	0	390	

70

Semestre 3

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
CURRÍCULO	PED01192	70	10	10	0	0	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (GESTÃO)	PED01099	16	8	8	8	0	40	
PESQUISA EM EDUCAÇÃO	SOC01115	48	0	0	12	0	60	
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL I	PED01197	36	10	6	8	0	60	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL II	PED01193	30	15	15	0	0	60	PED01086
Total Semestre		200	43	39	28	0	310	

Semestre 4

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
A INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	PED01202	30	20	0	0	10	60	
DIDÁTICA	PED01195	36	36	8	0	10	90	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	PED01209	24	6	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS	PED01102	38	6	0	12	4	60	
EDUCAÇÃO INFANTIL I	PED01198	50	6	4	0	0	60	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (GESTÃO)	PED01098	15	25	8	12	0	60	
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL II	PED01199	24	0	6	0	0	30	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL III	PED01196	36	20	4	0	0	60	PED01086 PED01193
Total Semestre		253	119	30	24	24	450	

71

Semestre 5

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
CURRÍCULO E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PED01205	40	10	0	0	10	60	PED01198 PED01202
EDUCAÇÃO INFANTIL II	PED01207	20	5	5	0	0	30	PED01198 PED01202
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE	PED01112	30	18	0	12	0	60	
ENSINO DE HISTÓRIA	PED01201	40	36	8	0	6	90	
ENSINO DE MATEMÁTICA	PED01203	36	36	0	0	18	90	
TRABALHO E EDUCAÇÃO	PED01204	50	0	10	0	0	60	
Total Semestre		216	105	23	12	34	390	

Semestre 6

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	PED01208	36	36	8	0	10	90	
CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	SOC01118	60	0	0	0	0	60	
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	PED01216	36	36	8	0	10	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (EDUCAÇÃO INFANTIL)	PED01200	25	50	30	0	15	120	PED01198 PED01202 PED01205 PED01207
PSICOPEDAGOGIA	PED01210	48	0	4	0	8	60	
Total Semestre		205	122	50	0	43	420	

72

Semestre 7

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	PED01212	48	8	4	0	0	60	
EDUCAÇÃO ESPECIAL I	PED01213	48	6	0	0	6	60	
ENSINO DE ARTES	PED01211	47	25	8	0	10	90	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	PED01214	36	36	8	0	10	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (ENSINO FUNDAMENTAL)	PED01122	26	30	16	18	0	90	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO TCC I	PED01123	0	0	60	0	0	60	
Total Semestre		205	105	96	18	26	450	

Semestre 8

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II	PED01217	24	6	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO ESPECIAL II	PED01218	18	6	0	0	6	30	
ENSINO DE GEOGRAFIA	PED01251	36	36	0	18	0	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO V (ENSINO FUNDAMENTAL)	PED01127	13	46	13	18	0	90	
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	PED01247	30	30	0	0	0	60	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO TCC II	PED01129	0	0	60	0	0	60	
Total Semestre		121	124	73	36	6	360	

Semestre 9

Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
Eletiva	---	0	0	0	30	0	30	
Total Semestre		0	0	0	30	0	30	

73

Semestre 10							
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Pré-requisito
Eletiva	---	0	0	0	30	0	30
Total Semestre		0	0	0	30	0	30
T P O D L Total							
Total por Dimensão Formativa		1742	772	319	254	133	3220

TURNO INTEGRAL							
Semestre 1							
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Pré-requisito
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	FIL01091	60	0	0	0	0	60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	PED01080	72	0	0	18	0	90
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I	PED01084	32	16	0	12	0	60
PSICOMOTRICIDADE	PED01253	15	15	0	0	0	30
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOC01087	60	0	0	0	0	60
Total Semestre		239	31	0	30	0	300
Semestre 2							
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Pré-requisito
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	SOC01101	48	0	0	12	0	60
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	FIL01092	30	0	0	0	0	30
LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL II	PED01085	32	16	0	12	0	60
METODOLOGIA CIENTÍFICA	SOC01012	30	30	0	0	0	60
PSICOLOGIA EDUCACIONAL I	PED01086	32	16	0	12	0	60
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	SOC01088	30	0	0	0	0	30
Total Semestre		202	62	0	36	0	300

Semestre 3								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
CURRÍCULO	PED01192	70	10	10	0	0	90	
DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL	SOC01114	50	10	0	0	0	60	
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	PED01194	36	36	8	10	0	90	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL II	PED01193	30	15	15	0	0	60	PED01086
Total Semestre		186	71	33	10	0	300	

Semestre 4								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
DIDÁTICA	PED01195	36	36	8	0	10	90	
EDUCAÇÃO INFANTIL I	PED01198	50	6	4	0	0	60	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I (GESTÃO)	PED01099	16	8	8	8	0	40	
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL I	PED01197	36	10	6	8	0	60	
PSICOLOGIA EDUCACIONAL III	PED01196	36	20	4	0	0	60	PED01086 PED01193
Total Semestre		174	80	30	16	10	310	

Semestre 5								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
A INFÂNCIA E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS	PED01202	30	20	0	0	10	60	
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS	PED01102	38	6	0	12	4	60	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (GESTÃO)	PED01098	15	25	8	12	0	60	
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	PED01250	15	15	0	0	0	30	
PESQUISA EM EDUCAÇÃO	SOC01115	48	0	0	12	0	60	
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL II	PED01199	24	0	6	0	0	30	
Total Semestre		170	66	14	36	14	300	

Semestre 6								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
CURRÍCULO E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PED01205	40	10	0	0	10	60	PED01198 PED01202
ENSINO DE HISTÓRIA	PED01201	40	36	8	0	6	90	
ENSINO DE MATEMÁTICA	PED01203	36	36	0	0	18	90	
TRABALHO E EDUCAÇÃO	PED01204	50	0	10	0	0	60	
Total Semestre		166	82	18	0	34	300	

76

Semestre 7								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	PED01208	36	36	8	0	10	90	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	PED01209	24	6	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO INFANTIL II	PED01207	20	5	5	0	0	30	PED01198 PED01202
EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE	PED01112	30	18	0	12	0	60	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (EDUCAÇÃO INFANTIL)	PED01200	25	50	30	0	15	120	PED01198 PED01202 PED01205 PED01207
Eletiva	---	0	0	0	30	0	30	
Total Semestre		135	115	43	42	25	360	

Semestre 8								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	SOC01118	60	0	0	0	0	60	
ENSINO DE ARTES	PED01211	47	25	8	0	10	90	
ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS	PED01216	36	36	8	0	10	90	
Eletiva	---	0	0	0	30	0	30	
PSICOPEDAGOGIA	PED01210	48	0	4	0	8	60	
Total Semestre		191	61	20	30	28	330	

77

Semestre 9								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS I	PED01212	48	8	4	0	0	60	
EDUCAÇÃO ESPECIAL I	PED01213	48	6	0	0	6	60	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	PED01214	36	36	8	0	10	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (ENSINO FUNDAMENTAL)	PED01122	26	30	16	18	0	90	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO TCC I	PED01123	0	0	60	0	0	60	
Total Semestre		158	80	88	18	16	360	

Semestre 10								
Componente Curricular	Cód	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS II	PED01217	24	6	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO ESPECIAL II	PED01218	18	6	0	0	6	30	
ENSINO DE GEOGRAFIA	PED01251	36	36	0	18	0	90	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO V (ENSINO FUNDAMENTAL)	PED01127	13	46	13	18	0	90	
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	PED01247	30	30	0	0	0	60	
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO TCC II	PED01129	0	0	60	0	0	60	
Total Semestre		121	124	73	36	6	360	

	T	P	O	D	L	Total
Total por Dimensão Formativa	1742	772	319	254	133	3220

78

79

Componentes Eletivos

Componente Curricular	Cod	T	P	O	D	L	Total	Pré-requisito
A PESQUISA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PED01224	10	10	10	0	0	30	
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	PED01225	20	10	0	0	0	30	
CAPACIDADE LEITORA DO ALUNO-LEITOR UNIVERSITÁRIO	PED01252	30	0	0	0	0	30	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	PED01231	10	20	0	0	0	30	
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	PED01223	20	10	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	PED01221	10	0	0	10	10	30	
EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	PED01227	10	15	5	0	0	30	
EDUCAÇÃO E ETNICIDADE AFRICANA	SOC01121	30	0	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO E ETNICIDADE AFRO-BRASILEIRA	SOC01120	30	0	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO E ETNICIDADE INDÍGENA	SOC01119	30	0	0	0	0	30	
EDUCAÇÃO POPULAR	PED01246	30	0	0	0	0	30	
ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO	PED01248	15	15	0	0	0	30	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL I	PED01239	10	20	0	0	0	30	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL II	PED01240	10	20	0	0	0	30	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL III	PED01177	0	0	0	30	0	30	
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL IV	PED01179	0	0	0	30	0	30	
GÊNERO E DIREITOS HUMANOS	PED01171	0	0	0	30	0	30	
IDENTIDADE E SABERES DOCENTES	PED01230	25	0	5	0	0	30	
INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO	PED01220	0	0	0	0	30	30	
INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	PED01235	25	5	0	0	0	30	
MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	PED01232	15	15	0	0	0	30	

PEDAGOGIA: CURSO E PROFISSÃO	PED01219	10	10	10	0	0	30	
PESQUISAS EM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	PED01226	15	15	0	0	0	30	
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	PED01229	15	15	0	0	0	30	
POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	PED01234	30	0	0	0	0	30	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	PED01228	10	15	5	0	0	30	
SEMINÁRIO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	PED01233	25	0	5	0	0	30	
SOFTWARES EDUCATIVOS E APRENDIZAGEM	PED01222	0	0	0	0	30	30	
TÓPICOS ESPECIAIS	PED01181	0	0	0	30	0	30	
Total Semestre		435	195	40	130	70	870	

LEGENDA

- 1 - Cód - Código
- 2 - T - Teórica
- 3 - P - Prática
- 4 - O - Orientada
- 5 - D - À Distância
- 6 - L - Laboratório

UFCC

11.1 ESTRUTURA CURRICULAR POR PERÍODO LETIVO CURSO DIURNO

**NUCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS E/OU GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS**

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	CR	CH	PRÉ-REQUISITOS
	1º PERÍODO			
	Introdução à Filosofia	04	60	
	Introdução à Sociologia	04	60	
	Psicologia da Educação I	04	60	
	Leitura e Produção Textual	04	60	
	Metodologia Científica	04	60	
	Sociedade Contemporânea e Pedagogia	04	60	
	Total: Período	24	360	
	2º PERÍODO			
	Filosofia da Educação I	04	60	
	Sociologia da Educação I	04	60	Introdução à Filosofia
	História da Educação I	04	60	Introdução à Sociologia
	Psicologia da Educação II	04	60	
	Iniciação aos Estudos Lingüísticos	04	60	Psicologia da Educação I
	Teorias da Educação	04	60	
	Total: Período	24	360	
	3º PERÍODO			
	Filosofia da Educação II	04	60	Filosofia da Educação I
	Sociologia da Educação II	04	60	Sociologia da Edu. I
	Psicologia da Educação III	04	60	Psicologia da Edu. II
	História da Educação II	04	60	História da Educação I
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	06	90	
	Total: Período	22	330	
	4º PERÍODO			
	Políticas para a Edu. Básica	05	75	
	Currículo e Escola	04	60	
	Didática	04	60	Psicologia da Edu. III
	Fundamentos e Metodologia da			Fundamentos e Metod.

	Educação Infantil II	06	90	da Educação Infantil I
	Educação Inclusiva	04	60	
	Total: Período	23	345	
	5º PERÍODO			
	Educação, Cultura e Diversidade	04	60	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	Didática
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	04	60	
	Avaliação da Aprendizagem	04	60	
	Arte e Educação	04	60	
	Tecnologia e Educação	04	60	
	Total: Período	24	360	
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores ao estágio
	6º PERÍODO			
	Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências	04	60	Didática
	Seminários Temáticos I	04	60	
	Ética e Educação	04	60	
	Educação Popular e Pedagogia Freireana	04	60	
	Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática	04	60	Didática
	EJA ou teorias da Gestão	04	60	
	Total: Período	24	360	
	7º PERÍODO			
	Seminários Temáticos II	04	60	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da História	04	60	Didática
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia	04	60	Didática
	Pesquisa em Educação I	04	60	
	Políticas Públicas e formação docente em EJA ou Planejamento e Projetos Educacionais	04	60	
	Total: Período	20	300	
	8º PERÍODO			
	Pesquisa em Educação II	04	60	Pesquisa em Edu. I
	Seminários Temáticos em EJA ou Org. Social do trabalho na escola	04	60	
	Fundamentos Teóricos e Met. em EJA ou Gestão escolar	04	60	
	Relações Interpessoais na escola (Para as duas áreas)	04	60	
	Total: Período	16	240	

22

	Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores, incluindo o Estágio em Educação Infantil
	9º PERÍODO			
	Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)	10	150	Todos os componentes do curso

11.2 ESTRUTURA CURRICULAR POR PERÍODO LETIVO CURSO NOTURNO

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E/OU GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS

CÓDIGO	COMPONENTES CURRICULARES	CR	C H	PRÉ-REQUISITOS
	1º PERÍODO			
	Introdução à Filosofia	04	60	
	Introdução à Sociologia	04	60	
	Psicologia da Educação I	04	60	
	Leitura e Produção Textual	04	60	
	Metodologia Científica	04	60	
	Total: Período	20	300	
	2º PERÍODO			
	Sociologia da Educação I	04	60	Introdução a Sociologia
	Filosofia da Educação I	04	60	Introdução à Filosofia
	História da Educação I	04	60	
	Psicologia da Educação II	04	60	Psicologia da Educação I
	Sociedade Contemporânea e Pedagogia	04	60	
	Total: Período	20	300	
	3º PERÍODO			
	Sociologia da Educação II	04	60	Sociologia da Educação I
	Filosofia da Educação II	04	60	Filosofia da Educação I
	Psicologia da Educação III	04	60	Psicologia da Educação II
	História da Educação II	04	60	História da Educação I
	Iniciação aos Estudos Linguísticos	04	60	
	Total: Período	20	300	
	4º PERÍODO			
	Teorias da Educação	04	60	

24

23

	Didática	04	60	Psicologia da Educação III
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I	06	90	
	Educação Popular e Pedagogia Freireana	04	60	
	Total: Período	18	270	
	5º PERÍODO			
	Educação Inclusiva	04	60	
	Currículo e Escola	04	60	
	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil II	06	90	Fundamentos e Metod. da Educação Infantil I
	Políticas para a Edu. Básica	05	75	
	Total: Período	19	285	
	6º PERÍODO			
	Fundamentos e Metod. do Ensino da Língua Portuguesa	04	60	Didática
	Arte e Educação	04	60	
	Avaliação da Aprendizagem	04	60	
	Língua Brasileiras de Sinais-LIBRAS	04	60	
	Educação, Cultura e Diversidade	04	60	
	Total: Período	20	300	
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores ao estágio
	7º PERÍODO			
	Seminários Temáticos I	04	60	
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	04	60	Didática
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências	04	60	Didática
	Tecnologia e Educação	04	60	
	Ética e Educação	04	60	
	Total: Período	20	300	
	8º PERÍODO			
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	04	60	Didática
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	04	60	Didática
	Seminários Temáticos II	04	60	
	Pesquisa em Educação I	04	60	
	EJA ou Teorias da Gestão	04	60	
	Total: Período	20	300	
	9º PERÍODO			
	Pesquisa em Educação II	04	60	Pesquisa em Educação I
	Políticas Públicas e formação docente em EJA ou Planejamento e Projetos Educacionais	04	60	

	Seminários Temáticos em EJA ou Org. Social do trabalho na escola	04	60	
	Fundamentos Teóricos e Met. em EJA ou Gestão escolar	04	60	
	Relações Interpessoais na escola (Para as duas áreas)	04	60	
	Total: Período	20	300	
	Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	10	150	Todos os componentes distribuídos nos períodos anteriores, incluindo o Estágio em Educação Infantil
	10º PERÍODO			
	Trabalho de Conclusão de Curso (monografia)	10	150	Todos os componentes do curso

UFPB

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERÍODO NO TURNO DIURNO

Períodos	Disciplinas	C/h	Cr
1º	Filosofia da Educação I	60	4
	História da Educação I	60	4
	Sociologia da Educação I	60	4
	Psicologia da Educação I	60	4

	Economia da Educação	60	4	CCO
	Metodologia do Trabalho Científico	60	4	CCO
	Seminário Temático Em Educação I	30	2	CCO
	Filosofia da Educação II	60	4	CBP
2º	História da Educação II	60	4	CBP
	Sociologia da Educação II	60	4	CBP
	Psicologia da Educação II	60	4	CBP
	Educação e Diversidade Cultural	60	4	CCO
	Fundamentos Epistemológicos da Educação	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação II	30	2	CCO
3º	Política Educacional da Educação Básica	60	4	CBP
	Educação e Trabalho	60	4	CCO
	Avaliação da Aprendizagem	60	4	CCO
	Pesquisa Educacional	60	4	CCO
	Educação e Tecnologia	60	4	CCO
	Linguagem e Interação	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação III	30	2	CCO

DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERÍODO NO TURNO NOTURNO

Períodos	Disciplinas	C/h	Cr.
1º	Filosofia da Educação I	60	4
	História da Educação I	60	4
	Sociologia da Educação I	60	4
	Psicologia da Educação I	60	4
	Metodologia do Trabalho Científico	60	4
	Seminário Temático Em Educação I	30	2
2º	Filosofia da Educação II	60	4
	História da Educação II	60	4
	Sociologia da Educação II	60	4
	Psicologia da Educação II	60	4
	Fundamentos Epistemológicos da Educação	60	4
	Seminário Temático em Educação II	30	2
3º	Economia da Educação	60	4
	Educação e Diversidade Cultural	60	4
	Política Educacional da Educação Básica	60	4
	Pesquisa Educacional	60	4
	Currículo e Trabalho Pedagógico	60	4
	Seminário Temático em Educação III	30	2
4º	Educação e Tecnologia	60	4
	Educação e Trabalho	60	4
	Avaliação da Aprendizagem	60	4
	Corpo, Ambiente e Educação	60	4
	Linguagem e Interação	60	4
	Seminário Temático em Educação IV	30	2
5º	Planejamento Educacional	60	4
	Educação Especial	60	4
	Didática	60	4
	Gestão Educacional	60	4
	Estágio Supervisionado I - Gestão Educacional	60	2
	Seminário Temático em Educação V	60	4
6º	Língua e Literatura	60	4
	Ensino de Arte	60	4
	Optativa	60	4
	Estágio Organização e Prática da Educação Infantil	60	4

4º	Didática	60	4	CBP
	Planejamento Educacional	60	4	CCO
	Educação Especial	60	4	CBP
	Gestão Educacional	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação IV	30	2	CCO
5º	Corpo, Ambiente e Educação	60	4	CCO
	Língua e Literatura	60	4	CBP
	Ensino de Arte	60	4	CBP
	Optativa	60	4	CCOP
	Estágio Organização e Prática da Educação Infantil	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado II – Educação Infantil	60	2	CBP
6º	Seminário Temático em Educação V	60	4	CCO
	Ensino de Português	60	4	CBP
	Ensino de Matemática	60	4	CBP
	Ensino de Ciências	60	4	CBP
	Organização e Prática do Ensino Fundamental	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental	60	4	CBP
7º	Seminário Temático em Educação VI	30	2	CCO
	Ensino de História	60	4	CBP
	Ensino de Geografia	60	4	CBP
	Optativa	60	4	CCOP
	Educação de Jovens e Adultos	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental	60	4	CBP
8º	Seminário Temático em Educação VII	30	2	CCO
	Área de Aprofundamento	60	4	CCO

	Área de Aprofundamento	60	4	CCO
	Trabalho de Conclusão do Curso	60	4	CCO
	Estágio Supervisionado V – Área de Aprofundamento	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação VIII	30	2	CCO

	Estágio Supervisionado II – Educação Infantil	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação VI	30	2	CCO
	Ensino de Português	60	4	CBP
7º	Ensino de Matemática	60	4	CBP
	Ensino de Ciências	60	4	CBP
	Organização e Prática do Ensino Fundamental	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação VII	30	2	CCO
	Ensino de História	60	4	CBP
8º	Ensino de Geografia	60	4	CBP
	Optativa	60	4	CCOP
	Educação de Jovens e Adultos	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental	60	4	CBP
	Seminário Temático em Educação VIII	30	2	CCO
	Área de Aprofundamento	60	4	CCO
9º	Área de Aprofundamento	60	4	CCO
	Área de Aprofundamento	60	4	CCO
	Trabalho de Conclusão do Curso	60	4	CCO
	Estágio Supervisionado V – Área de Aprofundamento	60	4	CBP
	Estágio Supervisionado V – Área de Aprofundamento	60	4	CBP

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador: Andréa Tórres Vilar de Farias

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12929119.8.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.348.825

Apresentação do Projeto:

organizado, pertinente temática interessante

Objetivo da Pesquisa:

coerente a proposta elaborada

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

inerentes a uma pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

pela subjetividade das respostas que serão apresentadas pelas professores em suas praticas docentes sugiro sistematizar passo a passo os achados da pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigencias institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA**



Continuação do Parecer: 3.348.825

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1212674.pdf	26/04/2019 22:41:41		Aceito
Outros	certidao_aprovacao.pdf	26/04/2019 22:40:06	Andréa Tórres Vilar de Farias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.doc	08/04/2019 23:51:44	Andréa Tórres Vilar de Farias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.doc	08/04/2019 23:47:55	Andréa Tórres Vilar de Farias	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.doc	30/03/2019 18:09:32	Andréa Tórres Vilar de Farias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 27 de Maio de 2019

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br