

O ensino da leitura e da escrita: desafios do PNAIC

Priscila Dantas Fernandes

Doutoranda em Educação pela UFS

Verônica dos Reis Mariano Souza

Professora do Departamento de Educação da UFS

Resumo

Este texto apresenta as dificuldades encontradas pelos alunos e professores alfabetizadores em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa. Para isso, nos questionamos: que dificuldades enfrentaram os professores e seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de um município em Sergipe, no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa? Realizamos uma pesquisa qualitativa, mediante entrevistas semiestruturadas, com orientadores de estudo e professores alfabetizadores de um município, durante algumas formações ocorridas em 2015. A alfabetização é um dos momentos mais importantes na vida escolar de uma criança, pois é quando se pode acentuar o gosto pela leitura. Dessa forma, constitui-se na aprendizagem de práticas, usos e funções da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Língua Portuguesa. PNAIC.

Abstract

The teaching of reading and writing: PNAIC challenges

This text presents the difficulties encountered by students and teachers in the classroom in the teaching of the Portuguese Language. To that end, we asked: What difficulties did teachers and their students face in the initial years of elementary school in a municipality in Sergipe, in the process of teaching and learning in Portuguese? We conducted a qualitative research, through semi-structured interviews, with study counselors and literacy teachers of a municipality, during some formations that occurred in 2015. Literacy is the most important moment in the school life of a child, since it is when one can create the taste and / or dislike for reading. In this way, it is the learning of practices, uses and functions of reading and writing.

Keywords: Literacy. Portuguese language. PNAIC.

Resumen

La enseñanza de la lectura y la escrita: desafíos del PNAIC

Este texto presenta las dificultades encontradas por los estudiantes y profesores de alfabetización en la enseñanza en el aula de la lengua portuguesa. Para esto, nos preguntamos: ¿Qué dificultades enfrentan los profesores y sus estudiantes en los primeros años de la escuela primaria en una ciudad en Sergipe, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en portugués? Se realizó una encuesta cualitativa, mediante entrevistas semiestruturadas, con orientadores de estudio y profesores alfabetizadores de un municipio, durante algunas formaciones ocurridas en 2015. La alfabetización es el momento más importante en la vida escolar de un niño, pues es cuando se puede crear el gusto y / o el disgusto por la lectura. De esta forma, se constituye en el aprendizaje de prácticas, usos y funciones de la lectura y de la escritura.

Palabras clave: Alfabetización. Lengua portuguesa. PNAIC.

Introdução

No panorama educacional brasileiro são grandes os desafios do processo de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de aquisição da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais em uma sociedade letrada. Por isso, a formação continuada e a prática de professores em sala de aula são alvos de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da Educação.

Assim, nos últimos dez anos, universidade e escola pública uniram-se para construir processos de formação docente e de ensino inicial da leitura e da escrita, como a constituição da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2004), do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA (BRASIL, 2001), dos Parâmetros Curriculares em Ação - Alfabetização (PCN em Ação - Alfabetização) e do Programa de Formação Continuada Pró-letramento (2005).

Esse período introduz a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente, reconhecendo a formação como uma ação relacional entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes (TARDIF, 2007). Professores formadores do ensino superior e professores do ensino básico - especialmente o professor alfabetizador - possuem saberes desenvolvidos em sua prática cotidiana.

Nesta perspectiva, em julho de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o PNAIC tem como principal finalidade alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (EF) (BRASIL, 2012b).

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi criada em 2013 como parte do PNAIC. É uma avaliação externa realizada pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com alunos do 3º ano do ensino fundamental de todo o país, a qual busca medir níveis de alfabetização e letramento¹. Os dados da ANA de 2014 revelam, em nível nacional, baixo índice de aproveitamento nas séries iniciais: 34,46% em escrita, alcançando níveis 1, 2 e 3 de um total de 5, e 22,21% em leitura, alcançando o nível 1, numa escala que vai até 4 (BRASIL, 2015).

Em Sergipe, na escala de leitura, os resultados mostram que 41% dos alunos

1 Composto por 17 questões objetivas e três para produção escrita (BRASIL, 2015).

atingiram o nível 1, 37% o nível 2, 17% o nível 3 e 3% o nível 4. Dessa forma, a nota média de desempenho dos estudantes foi 440,62. No que diz respeito à escrita, o estado apresenta 24% no nível 1, 21% no nível 2, 16% no nível 3, 39% no nível 4 e 1% no nível 5. Verificou-se, portanto, que a nota média dos estudantes foi 443,70 (BRASIL, 2015). Os resultados da ANA de 2016 (BRASIL, 2017) divulgaram que Sergipe está entre os três piores estados do país nos níveis de leitura e escrita; precisamos mudar essa situação.

Os parâmetros do PNAIC, em relação ao trabalho de formação dos professores das escolas públicas, seguem o mesmo modelo de avaliação, porém foi possível atingir o limite de nível 4. Para esse programa, é considerado alfabetizado o aluno que estiver no nível 2 tanto de leitura quanto de matemática e no nível 3 de escrita.

No intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, o PNAIC propicia ações articuladas apoiando-se em quatro eixos de atuação: 1 - formação continuada presencial para 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. Há ainda fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização.

A formação continuada dos professores alfabetizadores deu-se por meio de um curso realizado presencialmente, o qual almejou garantir aos participantes as ferramentas para alfabetizar na perspectiva do letramento. Destarte, no período entre 2013 e 2015, o curso focalizou os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, buscando criar novas estratégias de ensino para proporcionar ao aluno uma aprendizagem efetiva, bem como uma melhor prática docente. Para tanto, os formadores dos professores alfabetizadores foram os orientadores de estudo, os quais ministravam o curso de formação, acompanhavam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, avaliavam sua frequência e participação, mantinham registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas junto aos educandos e apresentavam relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas.

No estado de Sergipe, a Universidade Federal de Sergipe (UFS) foi a institui-

ção parceira responsável pela formação dos “Orientadores de Estudo”. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos, em sala de aula, e pelos professores alfabetizadores em suas práticas pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa. Para atingir esse objetivo, fazemos o seguinte questionamento: que dificuldades enfrentam os professores e seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de um município em Sergipe no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa?

Alfabetização e letramento

Atualmente, o grande desafio no cenário brasileiro é trabalhar a leitura e a produção de diferentes gêneros textuais nas salas de alfabetização, desenvolvendo práticas com base na perspectiva do letramento. Segundo a teoria de Bakhtin (2010, p. 261), tudo está ligado ao uso da linguagem², e “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Esses enunciados, compostos por conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, Bakhtin denomina de gênero discursivo. Assim, gênero é formado por situações comunicativas estabelecidas culturalmente e partilhadas socialmente.

O autor apresenta diferenciação entre gêneros de discurso primário (simples) e gêneros de discurso secundário (complexo). Os gêneros complexos decorrem das comunicações mais desenvolvidas e organizadas, como os romances, dramas, pesquisas científicas, entre outros; os gêneros simples resultam das comunicações mais imediatas, como uma réplica do diálogo cotidiano ou uma carta.

O conceito de alfabetização vem sendo modificado com base nas reflexões acerca de sua natureza e complexidade; e, devido a seu caráter multifacetado, é necessário enfatizarmos outros aspectos acerca do processo de alfabetizar. Precisamos, especialmente, deixar de lado o viés negativo das considerações em torno do fracasso escolar, buscando compreender o que se desenvolve no interior da escola, tendo em vista o desvelamento de práticas pedagógicas alfabetizadoras bem-sucedidas. Devemos postular que a ação docente favorece situações significativas de aprendizagem no tocante à apropriação do sistema alfabético, por meio de diferentes situações de intera-

2 Na perspectiva *bakhtiniana*, a concepção de linguagem configura-se como sociointeracionista.

ção que se apoiam nos mais variados suportes de leitura e escrita. Tais situações são decorrentes de práticas de letramento desenvolvidas no interior da sala de aula, caracterizada como ambiente alfabetizador que enfatiza a leitura e a escrita como práticas sociais (MORAIS, 2009).

Ao entender que a linguagem é um modo de constituição das subjetividades e uma forma de expressão e representação do mundo, estaremos cientes de que interditar formas linguísticas é interditar sujeitos. Formar leitores e escritores é compreender que a linguagem dos alunos é o único meio pelo qual eles podem desenvolver sua própria voz e construir suas palavras próprias, o que implica conhecer a cultura das classes populares brasileiras (GERALDI, 2010).

Para Soares (2013), alfabetização é o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. É a representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. A partir de suas experiências, Ferreiro estabeleceu os objetivos fundamentais do processo de alfabetização de crianças:

Compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua etc.); leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.), enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional; produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita que correspondem a esses diferentes registros; atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita. (FERREIRO, 2011, p. 23-24).

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social, mas as práticas sociais, bem como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. A alfabetização é um processo cujo início geralmente antecede à escola e não termina ao finalizar o ensino fundamental. Dentre todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar, como ressalta Ferreiro:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1996, p. 23).

Quando as crianças entram na escola levam consigo seu conhecimento de mundo, proveniente da interação com o meio onde vivem, o qual é trabalhado em um contexto com várias situações, não sendo visto como algo separado, sem ligação. O caminho percorrido para a alfabetização apresenta contextos em que são desenvolvidas relações entre diversas ciências, e isso faz com que a criança amplie seu aprendizado de forma mais compreensível, pois o conhecimento adquirido tem relação com situações do seu cotidiano.

De acordo com Ferreiro (2000), tradicionalmente, as decisões relativas à prática alfabetizadora têm estado centradas na polêmica sobre os métodos utilizados. A preocupação dos educadores vem se voltando para a busca do “melhor” ou do mais “eficaz”, por conseguinte, as discussões giram em torno de dois tipos fundamentais de métodos: o sintético e o analítico.

O método sintético consiste na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Estabelece a correspondência a partir de elementos menores (as letras), em um processo que implica ir das partes ao todo. O método analítico versa sobre o trabalho, a partir de unidades completas de linguagem, para depois dividi-las em partes menores. Ou seja, a partir de palavras ou de unidades maiores, para depois dividi-las em unidades mais simples, as sílabas (FERREIRO; TEBEROSK, 1999).

No entanto, não se trata de classificar o aluno em pré-silábico, silábico ou alfabético, até porque esses estágios não ocorrem de forma estanque e linear. Deve-se, sobretudo, entender o processo de alfabetização de modo a interagir com a criança, ajudando-a nessa compreensão. Alfabetizar os alunos nas séries iniciais tem implicações em todo o desenvolvimento deles nos anos seguintes. Principalmente porque a leitura e a escrita são o conteúdo central da escola e têm a função de incorporar a criança à cultura do grupo em que ela vive. Por isso, o desafio requer trabalho planejado, constante e diário, conhecimento sobre as teorias e atualização em relação a

pesquisas sobre as didáticas específicas. É importante avançar para além dos métodos. Desse modo, Moraes e Leite consideram a escrita alfabética como um sistema notacional, uma vez que:

[...] seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som. (MORAIS; LEITE, 2012, p. 7).

Conforme os autores, o domínio do alfabeto é complexo e requer a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Dessa maneira, se os alfabetizadores conhecem tais propriedades, podem criar situações e tarefas que desafiem e ajudem a criança. Entendendo os aspectos conceituais da escrita alfabética, a criança memorizará as relações letra-som de forma produtiva, tendo a capacidade de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras. Paralelamente, enquanto aprendem a escrita alfabética, as crianças têm a possibilidade de avançar em seu nível de letramento.

Nessa perspectiva, letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Para Soares (2012, p. 44), é o “[...] estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, pois alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o letrado vive em estado de letramento, ou seja, não somente sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim, observar o ambiente no qual a criança vive e o que ela tem a dizer é determinante para o sucesso ou insucesso da alfabetização, já que a importância dada à leitura e à escrita é flexível frente à realidade da criança. Crianças acostumadas a um meio iletrado, em que não se atribui a devida importância à leitura, são diferentes daquelas que, desde cedo, mantêm o contato com livros, revistas e jornais. Assim, para alfabetizar, o educador precisa motivar o educando a enveredar-se pelo mundo da escrita, descobrindo o que o motiva, suas necessidades e anseios e não simplesmente elaborar programas de acordo com uma cultura ideal.

É nesse mundo novo cheio de simbologias que as crianças adentram no período

de alfabetização, por isso, ensiná-las através de metodologias rígidas e ineficazes não as levará a entender de fato o que significa a escrita. Isso quer dizer que não se pode fechar os horizontes do aluno a normas ortográficas e estudos da Gramática, é preciso levar os educandos a experimentarem, a descobrirem os diferentes gêneros textuais, deixá-los escrever textos espontâneos (nos momentos iniciais o professor pode servir de escriba e leitor e escrever o que as crianças lhes ditam), aproveitar seu conhecimento prévio e, na medida em que se desenvolvem, ensinar-lhes as normas gramaticais de forma coerente e no tempo oportuno.

Logo, o mundo da escrita pode e deve ser uma experiência de reflexão a respeito do SEA para as crianças desde que os professores as conduzam de forma consciente e lúdica, aproveitando o seu entendimento de mundo e sua reflexão sobre o fenômeno da escrita, comparando-os com a fala, deixando-as livres para errar e aprender com os erros. Enfim, o educador, num sentido mais amplo, deve agir como mediador entre as crianças e a escrita e não de maneira hierárquica - em que a busca individual do conhecimento não é vista como válida, já que não é proporcionada pela cultura escolar.

Nessa perspectiva, para que o processo de alfabetização ocorra da melhor maneira, é fundamental o aprimoramento do processo de formação de professores para a melhoria do atendimento escolar, uma vez que “[...] fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas” (VEIGA, 2010, p. 16).

Assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois só é possível a mudança através do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções. É mais difícil que o professor mude seu modo de pensar e seu fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ressaltamos que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial, mas, para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, ela se faz relevante uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao

professor, à escola e às instituições formadoras a continuidade e o aperfeiçoamento.

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como *locus* privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria e prática).

Portanto, a formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são duas facetas interligadas, pois, a teoria o ajuda a compreender melhor sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

O PNAIC de Língua Portuguesa

Inicialmente, em 2013, o PNAIC priorizou a formação em Língua Portuguesa; em 2014, a formação em Matemática; em 2015, a novidade foi a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada. Nesse sentido, nos deteremos ao eixo de Língua Portuguesa.

A partir das formações e dos cadernos desse eixo, questionamo-nos: que dificuldades enfrentaram os professores e seus alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de um município em Sergipe no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa? Com a intenção de conhecer as dificuldades encontradas pelos professores alfabetizadores e seus alunos³ no ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizamos como procedimento metodológico uma pesquisa qualitativa realizada na Universidade Federal de Sergipe, durante as formações ocorridas em 2015. Segundo Gressler (2007), a abordagem qualitativa é empregada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema levando-se em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Nessa perspectiva, os participantes da pesquisa foram professores alfabetizadores que cursavam as formações do PNAIC. Realizamos sete entrevistas semiestru-

³ As dificuldades dos alunos foram aquelas observadas e identificadas pelos professores participantes da pesquisa.

turadas (ou focalizadas), almejando explorar em profundidade as questões primordiais, reconhecendo, então, os pontos significativos. Ainda de acordo com Gressler (2007), em cuja concepção nos apoiamos, a entrevista consiste em uma conversação envolvendo duas ou mais pessoas com o propósito de se obter informações para uma investigação. Assim, não se trata de uma simples conversa, mas, sim, uma conversa orientada para um objetivo definido.

As entrevistas foram utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos, que possibilitaram desenvolver uma ideia sobre como interpretavam suas realidades e a dos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Primeiro, efetuamos a preparação das entrevistas, por meio da elaboração dos seus respectivos roteiros e contato com os professores alfabetizadores; no segundo momento, realizaram-se as entrevistas durante as formações do PNAIC. O terceiro momento incidiu em seu tratamento, que compreendeu a passagem do depoimento da forma oral para a escrita, englobando os processos de transcrição e digitação dos textos.

Nesse sentido, os professores relataram inúmeras dificuldades que seus alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental costumam apresentar no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O entrevistado P1⁴ mencionou que “[...] muitos alunos têm saído e chegado a esses respectivos anos de ensino com habilidades ainda a serem trabalhadas e desenvolvidas”. Atualmente, os alunos são aprovados no final do ano letivo sem as condições mínimas imprescindíveis para o processo de alfabetização, uma vez que seguem sem saber ler e escrever e, quando aprendem tais habilidades, não adquirem a competência necessária para empregá-las no cotidiano.

As pessoas alfabetizam-se, mas não incorporam essa prática, ou seja, não fazem uso das práticas sociais; como não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário; sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta; não conseguem encontrar informações em um catálogo telefônico, em um contrato de trabalho, em uma conta de luz, em uma bula de remédio (SOARES, 2012). Por isso, o ideal é alfabetizar letrando, que consiste em ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

É válido destacar a importância do pacto nas instituições públicas de ensino,

4 Os participantes serão apresentados por números para preservar suas identidades.

como foi exposto pelo P7: “[...] o número de crianças que chegam ao 3º ano [e] ainda sem saber ler não é pequeno, porém depende muito de cada escola [...]. Então, o PNAIC ajuda muito, porém a realidade de cada escola e comunidade é muito diferente”.

Outras dificuldades foram elencadas pelos professores no processo de aprendizagem dos alunos, como a leitura e escrita de palavras; a produção de textos; organização de palavras em ordem alfabética; uso do dicionário, escrita do nome completo, entre outros. O entrevistado P3 destacou: “[...] as dificuldades dos alunos do 2º ano são ler e produzir textos simples e organizar palavras em ordem alfabética”. Já P2 referiu-se às dificuldades apresentadas pelos alunos do 3º ano: “[...] em ler palavras; produzir textos; escrever palavras e frases; escrever o nome completo; usar o dicionário”. P1 ressaltou: “[...] encontramos crianças com dificuldades em ler palavras e pequenos textos, produzir e compreender textos, especialmente quando são lidos por elas mesmas [...]”.

Diante desses relatos, trazemos algumas situações de uso da escrita na alfabetização apontadas por Leal e Albuquerque (2005):

- situações em que se busca causar um efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas e participação social (notícias, crônicas, cartazes, manchetes, etc.);
- situações voltadas para a construção e sistematização do conhecimento (resumos, anotação, esquema, etc.);
- situações voltadas para a autoavaliação e expressão de sentimentos, escrever para si (diários, poemas pessoais, etc.);
- situação em que a escrita serve para monitoramento de suas ações, organização do dia-a-dia (agendas, calendários etc.). (LEAL; ALBUQUERQUE, 2005, p. 12)

Nessa perspectiva, as atividades de produção de textos devem atentar ao que escrever, para que, e para quem escrever. Os professores precisam estar atentos ainda à melhor forma de alfabetizar para não transformar suas práticas num montante de métodos vazios e sem significado. Nesse intuito, Cagliari (2001, p. 99) enfatiza que “[...] é preciso ouvir das crianças o que é ler e escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar [...]” e não trabalhar essas ações como a

imposição de um modelo, em que não haja a possibilidade de experimentação por parte dos aprendizes. De acordo com a fala do entrevistado P5:

Ainda é muito frequente perceber as dificuldades dos alunos que estão no 2º ano e que vão para o 2º ano, até mesmo os que estão no 3º ano. São elas: o trabalho com a produção de texto; escrever o próprio nome; desconhecem e não sabem nomear letras do alfabeto e fazer uso das mesmas (maiúsculas e minúsculas) no texto produzido; identificar o gênero textual que está sendo trabalhado, muito menos interpretar questões referentes ao texto; não conseguem fazer a segmentação de palavras em textos, uma vez que sentem dificuldades de escrever e ler palavras e frases simples, entre outros.

A partir desse depoimento, reafirmamos a seguinte ideia: para que as crianças se tornem leitores e escritores competentes, é preciso alfabetizar através das práticas de letramento – alfabetismo –, fazendo com que a leitura e a escrita façam sentido para esses educandos, pois, desta forma, não terão dificuldades no processo de aquisição da língua materna. Informa Soares:

O alfabetismo não se limita pura e simplesmente à prática individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico. (SOARES, 2013, p. 33).

Segundo Albuquerque (2007), apenas o convívio intenso com textos da sociedade não é garantia de que os alunos se apropriem da escrita alfabética, pois essa aprendizagem não é espontânea e demanda a reflexão pelo aluno sobre as características do sistema de escrita. Nesse sentido, afirma Marinho (1998 *apud* SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 97):

A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de ‘transferência’ de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação.

Para alfabetizar letrando, na perspectiva de Santos e Albuquerque (2007), é necessário, inicialmente, determinar uma finalidade clara para os envolvidos na situa-

ção de leitura ou produção. Nos momentos de leitura e escrita, deve ser oportunizado aos alunos compreender as características textuais de cada gênero em razão das funções que cumpre na sociedade. É preciso também que eles se apropriem da escrita que usamos ao escrever textos; no nosso caso, a escrita alfabética.

Por conseguinte, alfabetizar no viés do letramento é criar situações de aprendizagem da língua materna nas quais os alunos tenham acesso aos textos e aos seus usos sociais, mas que sejam encaminhados a estabelecer a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético.

Os problemas que os professores encaram no dia a dia em sala de aula referem-se, principalmente, à inclusão de alunos com deficiência, conforme afirmam dois dos entrevistados: “[...] trabalhar com os alunos da Educação Inclusiva” (P4), “[...] em trabalhar a inclusão em sala de aula” (P6).

De acordo com os cadernos de formação do pacto, (BRASIL, 2012a, p. 8): “os princípios de um currículo inclusivo incluem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais”.

A inclusão consiste em inserir todos os alunos nas classes regulares de ensino, buscando respeitar e atender às suas necessidades sociais, culturais e educacionais. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 – no artigo 59, garante que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, o acesso à educação é um direito de todos, e a escola é o espaço formal onde ocorre o desenvolvimento de cidadãos. Nela, há o convívio com a diversidade, com a multiplicidade, visto que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Assim, a educação deve ser comprometida com a formação dos cidadãos e cidadãs.

Com isso, a inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. Os profissionais do ensino devem buscar atender, de maneira adequada, à diversidade do alunado. Essa ação, segundo Zoía (2006, p. 23): “[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças,

preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária; contrária a todos os tipos de discriminação [...]. Os professores precisam tratar das relações entre os alunos”.

Conforme Candau (2011), no âmbito da educação, as diferenças também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano acadêmico. A cultura escolar dominante nas instituições educativas prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Sob esta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Segundo Pimentel (2012), há estigmas que são atribuídos pelo preconceito com relação à diferença. Muitas vezes, por desconhecimento das peculiaridades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório/classificatório em relação ao estudante com alguma necessidade especial. No entanto, entendemos que a ação do docente deve desconstruir ou favorecer a superação do estranhamento inicial, possibilitando aos educandos com deficiência mostrar suas potencialidades.

Os professores apresentaram também outras dificuldades, como aplicar as atividades do PNAIC em tempo hábil, a ausência ou a cobrança excessiva da equipe diretiva e a falta de tempo para planejar as aulas com base nos eixos de aprendizagem: “[...] aplicar as atividades do PNAIC em tempo hábil, devido à cobrança do diretor e coordenador, com relação aos conteúdos das demais áreas do conhecimento”. (P4). “Eu, como professora, tenho dificuldade na falta de planejamento, pois não consigo planejar minhas aulas com base nos eixos de aprendizagem; [...] não tenho apoio da equipe diretiva; não tenho material de apoio como xerox, para desenvolver as atividades” (P6).

Percebe-se que o professor também sente dificuldades na sala de aula. Muitas vezes não consegue desenvolver atividades significativas de leitura e escrita, reconhecendo o uso demasiado dos livros didáticos, bem como a falta de planejamento flexível que atenda à diversidade na sala de aula. Normalmente, as atividades realizadas em sala de aula pouco contribuem para uma reflexão a respeito do nosso sistema de escrita. As ações que realizamos no cotidiano requerem planejamento, assim também o professor precisa planejar suas atividades, já que o planejamento é o condutor do processo pedagógico.

Magalhães *et al* (2012) adotam quatro eixos direcionadores para planejar o

processo de alfabetização e ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, tais como a leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do SEA. Assim, os usos dos gêneros textuais configuram-se como o início da prática pedagógica.

Embora essa dificuldade do planejamento seja uma realidade nítida nas escolas públicas, é forçoso ressaltar a contribuição que o PNAIC vem proporcionando às escolas. O entrevistado P7 sobre isso expõe: “[...] graças a Deus, na minha realidade houve e está tendo um avanço com o PNAIC. O trabalho pedagógico é acompanhado, orientado e contínuo, sendo produtivo e com responsabilidade”.

Além das dificuldades pedagógicas, somam-se os problemas de ordem político-partidária, pois, geralmente, a escolha das equipes escolares e de coordenação atende aos conchavos e amizades dos políticos, indicando professores descomprometidos com a aprendizagem da criança. Nesse sentido, o pouco tempo do aluno em sala de aula e o aproveitamento desse tempo contribuem para o insucesso da criança.

Apesar dos problemas expostos, os professores alfabetizadores aproveitaram-se de estratégias de ensino em suas práticas pedagógicas, através de “[...] jogos, livros, atividades diversas, poesias e outros” – como atestam as palavras do informante P4 – para transmitir os conhecimentos aos alunos. A preocupação com os alunos também foi presenciada nos diálogos, nesse sentido, os professores realizavam atividades com cartazes, listas de chamada, alfabetos móveis, dentre outros recursos, para ensinar seus nomes, já que era uma dificuldade apresentada pela maioria das crianças. Esse cuidado estendia-se para fora da sala de aula, quando os educandos iam às bibliotecas das escolas, acompanhados pelos educadores, e eram incentivados a levar livros para casa, no intuito de criar e desenvolver o hábito da leitura em seu cotidiano, não somente escolar, como também social.

Vale ressaltar que o ensino da Língua Portuguesa nas três primeiras séries do ensino fundamental envolve os eixos da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística de forma interdisciplinar. Acreditamos, portanto, que todas as disciplinas e conteúdos devem ter como ponto de partida e chegada a leitura e a escrita.

Considerações finais

Acreditamos que o PNAIC, apoiado nos eixos de formação continuada, materiais didáticos, avaliações e gestão, configura-se como um importante programa de

formação de professores alfabetizadores, auxiliando-os significativamente, mediante cursos presenciais, no processo de alfabetizar letrando. Como parte integrante do pacto, a ANA tem conseguido avaliar os níveis de alfabetização e letramento, e os dados dessa avaliação, especialmente em Sergipe, não têm se apresentado satisfatórios, pois vêm denotando baixo desempenho dos estudantes no quesito leitura e escrita.

De fato, a alfabetização é o momento mais importante na vida escolar de uma criança, pois é quando se pode criar o gosto e/ou o desgosto pela leitura. Dessa forma, constitui-se na aprendizagem de práticas, usos e funções da leitura e da escrita. O domínio da escrita alfabética é complexo, demandando o entendimento das propriedades do SEA. No processo de alfabetização, leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística configuram-se como eixos norteadores do planejamento nesse período, por meio da utilização dos diversos gêneros textuais, trabalhados interdisciplinarmente.

As dificuldades com as quais se deparam os alunos no cotidiano escolar, identificadas e apontadas pelos professores participantes da pesquisa, referem-se à leitura de palavras e pequenos textos; produção e compreensão de textos, escrita de palavras e frases; escrita do próprio nome completo; uso do dicionário; organização de palavras em ordem alfabética. Com relação aos professores, os problemas destacados são concernentes ao trabalho com alunos que apresentam deficiência; à elaboração de atividades introduzindo a consciência fonológica; aplicação das atividades do PNAIC em tempo hábil; problemas de ordem político-partidária; falta de tempo para planejar as aulas com base nos eixos de aprendizagem.

Os dados revelam que, apesar das dificuldades encontradas em sala de aula, há significativa contribuição e avanço proporcionados pelo PNAIC às escolas. Observamos resultados positivos especialmente no que concerne aos seus saberes e fazeres referentes ao ensino de Língua Portuguesa, ao trabalho com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, ao modo como os professores passaram a transmitir os conteúdos, à preocupação com o desempenho dos educandos e de diferentes formas ou estratégias de ensino.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS,

C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação nacional da alfabetização: Relatório 2013-2014. Volume 2: análise dos resultados*. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação nacional de alfabetização 2016*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação. 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, DF, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizados: Guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Programa de formação continuada pró-

-letramento. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. Portaria N° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, 5 jul. 2012b.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CANDAU, V. M. F. (Org.). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-55, 2011.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Paulo: Pedro & João, 2010.

GRESSLER, L. A. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. R (Orgs.). *Leitura e produção de textos na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-82.

MAGALHÃES, L. M. et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF, 2012. p. 6-16.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1: unidade 3*. Brasília, DF, 2012. p. 6-18.

MORAIS, G. A. S. *Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico*. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-55.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-28. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. (Org.). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

Submissão em: 13-03-2018

Aceito em: 16-05-2018