

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DAS PROPOSTAS E POSSIBILIDADES PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO EM SALA DE AULA.

Maria do Socorro Lima

Mestre em Ciências da Educação
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Leandro Quaresma de Sousa

Psicopedagogia Clínica e Institucional
Universidade Cândido Mendes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as reflexões construídas a partir da análise dos materiais de formação do professor (a) elaborado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Ministério da Educação. A investigação centrou-se na análise das propostas e possibilidades para leitura e escrita apresentadas nos manuais e sua consonância com as orientações linguísticas que primam por uma aprendizagem de língua desprendida dos aspectos gramaticais, e que estão voltadas para a leitura e escrita praticadas a partir dos gêneros textuais. Para isto, consta neste estudo as inferências referentes ao Pacto, bem como a conceituação de leitura e escrita embasada nos olhares de teóricos da língua e da pedagogia. Esses recortes permitem tecer as análises e reflexões críticas a cerca dos manuais, com vistas a identificar os efeitos dos objetos pesquisados no processo de alfabetização das crianças participantes das ações do Pacto.

Palavras-chave: Pacto. Propostas. Possibilidades. leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

As três últimas décadas foram marcadas pela intensificação de propostas em torno de um ensino de língua portuguesa pautado nas concepções linguísticas com alternativas inovadoras, e por irem além dos conhecimentos da gramática. Tal movimento dispôs uma nova orientação configurada, primeiro pelo conceito de língua e compreensão da linguagem, e neste interim, buscam considerar a leitura e produção textual ancorada na noção de gêneros do discurso, as principais ações didático-pedagógicas para o ensino da língua materna na escola.

Aliadas às novas orientações surgiram diversas ações institucionais com vistas a reorientar o ensino em questão e possibilitar ao estudante a construção do conhecimento da língua que ele pratica diariamente. Porém, as práticas pedagógicas descontextualizadas e soltas não superadas pelas propostas oficiais ainda persistem na escola, e isso tem contribuído para a deficiência do aluno quanto ao saber ler e escrever com competência. Tal assertiva desperta a curiosidade em

estudar a recente orientação do governo pretende alfabetizar os alunos considerado a idade certa para tal.

Nesta perspectiva, convém observar se essas propostas estão realmente condizentes com os estudos que tratam da língua, especificamente do português brasileiro. Com isso, seguem neste estudo os resultados das análises realizadas sobre as propostas e possibilidades de leitura e produção de texto apresentados pelo Pacto Nacional Pela Idade Certa-PNAIC do Ministério da Educação para a formação dos professores alfabetizadores, visto que se trata de uma ação do governo federal para alfabetizar e letrar as crianças até o 3º ano escolar considerando a relação com a idade.

Seguem neste apontamento os resultados de um dos requisitos que causam inquietações e questionamentos: porque que as novas ou já antigas propostas ainda não conseguiram reorientar o ensino da língua portuguesa para que forme leitores e escribas competentes, que conheçam, de fato, os meandros da língua materna já no processo de alfabetização?

Assim, a linhas seguintes descreverão o objeto de investigação e trarão as impressões obtidas com as análises dos materiais do PNAIC numa perspectiva das concepções de língua, da leitura e da produção textual no processo de alfabetização e letramento conforme a ótica da linguística.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O PNAIC é um compromisso firmado entre os governos federal, estadual, distrital e municipal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças com até 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Com isso, os federados assumem alguns compromissos em torno do pacto, conforme consta em (BRASIL, 2013, p. 11):

- “Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:
- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
 - II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
 - III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.”

O Ministério da Educação, por sua vez, oferece “um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas” BRASIL (2013) com vistas a contribuir com a alfabetização e o letramento nas diferentes redes públicas de educação brasileiras. Tais ações centram-se na formação de professores como a principal alternativa para atingir o objetivo preceituado no conceito do Pacto.

Isto posto, o programa de formação de professores apontado acima faz parte de um conjunto de quatro eixos de atuação sob os quais o Pacto foi desenvolvido.

Figura 1 – Eixos da Formação



Fonte: (Brasil, 2013)

O eixo principal – formação continuada de professores – oferece formação presencial para docentes chamados “alfabetizadores” num período de dois anos, totalizando uma carga horária de 120 horas, bem como formação para docentes ditos “orientadores de estudo” realizada por um ano, com 200 horas de estudos, desenvolvida por Universidades Públicas. Assim, os orientadores de estudos são os responsáveis pela formação dos alfabetizadores. A formação segue a mesma orientação metodológica desenvolvida pelo Pró-Letramento – outra iniciativa governamental anterior ao PNAIC que tinha o mesmo objetivo deste.

O segundo eixo trata de materiais didáticos e pedagógicos necessários ao desenvolvidos do ensino e da aprendizagem voltados à alfabetização e ao letramento. Com isso, o Pacto supõe que sejam utilizados os materiais didáticos do PNLD, as diversas literaturas enviadas pelo MEC às escolas através do PNBE, bem como jogos pedagógicos, os manuais do professor e outras tecnologias que podem contribuir com o referido processo de alfabetização e letramento. Neste eixo centram-se as observações objeto deste estudo.

No terceiro eixo, o Pacto preocupa-se com as avaliações. Assim, sugere a aplicação de avaliações processuais discutidas nas formações, observação dos resultados da Provinha Brasil como alternativa para diagnosticar a aprendizagem dos alunos ao final do 2º ano e a aplicação de uma avaliação externa desenvolvida pelo INEP com vista a observar o desempenho dos alunos concluintes do 3º ano.

O ultimo eixo trata do controle social e mobilização, conforme segue:

O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: I) um Comitê Gestor Nacional; II) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; III) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e IV) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.” (BRASIL, 2013, p. 14)

Percebe-se, portanto, a preocupação do Pacto com a mobilização social em torno do desenvolvimento das ações com vistas a superar os objetivos estipulado. Logo, prevê a articulação com diferentes sujeitos que poderão além de mobilizar, discutir e implementar a proposta em busca da aprendizagem em torno da alfabetização e letramento.

Vale ressaltar que dentre os marcos legais que regulam a educação, principalmente a oferecida pelo setor público, o PNAIC surge baseado no Decreto nº 6094, de 24/04/2007, Art. 2º, Inciso II e na meta 05 do PNE (aprovado posteriormente pelo Congresso Nacional e que se tornou a Lei 13005, de 25 de junho de 2014) que preveem a obrigatoriedade dos entes federados em “alfabetizar as crianças até, no máximo, os 08 anos de idade.”

É notória a preocupação do Pacto com a alfabetização das crianças até oito anos de idade. Para isto considera que o aluno alfabetizado deve dominar o sistema alfabético, ler e escrever com competência, interagir com os diferentes textos em diferentes situações e produzir textos diversos, além desenvolver a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Logo, interessa observar com este estudo, os procedimentos didáticos-pedagógicos sugeridos pelo PNAIC para que o professor(a) possa alfabetizar o aluno em língua portuguesa ao final do terceiro ano. Observar se os procedimentos para a promoção da leitura e escrita seguem pelo viés do conhecimento orientado pela linguística em face das novas propostas de compreensão da língua.

ALFABETIZAÇÃO

Ao longo dos anos, a alfabetização escolar tem sido alvo de inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, sobretudo, aqueles

profissionais, que lidam com o desafio de alfabetizar, posicionem-se em relação às mesmas, o que, certamente, terá consequências para as práticas pedagógicas que irão adotar.

O conceito de alfabetização, por muito tempo, ficou atrelado à idéia de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons. Segundo Caligari:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (CALIGARI, 1998, s.p.)

No Brasil, durante décadas, predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização, gerando-se confrontos entre os chamados métodos sintéticos e analíticos, chegando-se a uma combinação de ambos, nos chamados métodos analítico - sintéticos, como é o caso da palavração.

Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeu-se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem sucedida, privilegiando-se, principalmente, uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores, aliada a um domínio da linguagem oral.

Toda esta tradição estava vinculada a uma concepção de alfabetização, segundo a qual, a aprendizagem inicial da leitura e da escrita tinha como foco fazer o aluno chegar ao reconhecimento das palavras, garantindo-lhe o domínio das correspondências fonográficas.

No máximo, buscou-se assegurar, de acordo com algumas abordagens, que este saber se desenvolvesse em um universo de palavras que fossem significativas para o aluno no seu meio cultural, como nas famosas cartilhas regionais. Mas, de uma maneira geral, tratava-se de uma visão comportamental da aprendizagem que

era considerada de natureza cumulativa, baseada na cópia, na repetição e no reforço.

A grande ênfase era nas associações e na memorização das correspondências fonográficas, pois se desconhecia a importância da criança desenvolver a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e de saber usá-lo, desde o início em situações reais de comunicação.

A partir de 1980, a alfabetização escolar no Brasil começou a passar por novos questionamentos, porém, desta feita, o foco das discussões era a emergência de novas concepções de alfabetização, baseadas em resultados de pesquisas na área da psicologia cognitiva e da psicolinguística, que apontavam para a necessidade de se compreender o funcionamento dos sistemas alfabéticos de escrita e de se saber utilizá-lo em situações reais de comunicação escrita, prevenindo-se, desde o início da alfabetização, o chamado analfabetismo funcional.

Com a divulgação das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky 1986), o enfoque construtivista tornou-se, sem dúvida, um dos mais influentes na elaboração de novas propostas de alfabetização, pois, além de revelar a evolução conceitual por que passam as crianças até compreenderem como funciona o nosso sistema de escrita, incorporou a ideia defendida por Goodman e Smith, de que ler e escrever são atividades comunicativas e que devem, portanto, ocorrer através de textos reais, onde o leitor ou escritor lança mão de seus conhecimentos da língua, por se tratar de uma estrutura integrada, na qual os aspectos sintáticos, semânticos e fonológicos interagem, para que se possa atribuir significado ao que está graficamente representado nos textos escritos.

A importância das práticas sociais de leitura e escrita também teve o suporte dos estudos que, no âmbito da linguística, da sociolinguística e da psicolinguística, enfatizara as diferenças entre as modalidades língua oral e língua escrita e demonstraram como muitas crianças se apropriavam da linguagem escrita, através do contato com diferentes gêneros textuais, explorando, por meio de suas interações com adultos alfabetizados, a leitura e a produção de textos, mesmo antes de estarem alfabetizadas de forma convencional, enquanto que outras, apesar de alfabetizadas, apresentavam uma ausência de domínio da linguagem utilizada nas formas escritas de comunicação.

Um estudo longitudinal conduzido em Bristol, realizado por Wells em 1986, mostrou, de forma contundente, a importância das experiências com a leitura de

histórias para crianças de pré-escolar, para o posterior sucesso escolar das crianças com a leitura e a escrita.

Aquelas crianças, cujos pais liam regularmente e exploravam conjuntamente com elas os textos narrativos, não só aprenderam a ler com mais facilidade como se revelaram excelentes escritores no término do ensino fundamental.

Neste período, emergiu, também, um vasto corpo de pesquisas que investigavam a relação entre o desenvolvimento de uma capacidade para refletir sobre as unidades sonoras das palavras e as diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos de escrita.

Para alguns pesquisadores, a capacidade de refletir sobre fonemas é uma consequência da exposição à aprendizagem de sistemas alfabéticos de escrita, pois, sendo o fonema uma unidade abstrata, as escritas alfabéticas só poderiam ser aprendidas através do ensino explícito sobre essas unidades e sua relação com as letras do alfabeto.

O primeiro deles foi conduzido por Bradley e Bryant (1983) e envolveu um grupo de 65 crianças inglesas, cujo desempenho em tarefas que exigiam reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre os sons iniciais e finais das palavras, aos cinco anos de idade, era muito precário.

As crianças foram divididas em quatro grupos: dois experimentais e dois de controle. Entre os 6 e 7 anos, as crianças dos grupos experimentais participaram de atividades de estímulo à consciência fonológica.

No primeiro grupo experimental, as crianças foram apenas ensinadas a categorizar os sons iniciais e finais das palavras quanto à sua semelhança, enquanto que no segundo grupo, além desse tipo de estímulo, elas foram ensinadas acerca das relações entre esses sons e as letras. Nos grupos controle, não houve estimulação à consciência fonológica: um deles seguiu a metodologia normal da escola, enquanto que o segundo, recebeu um treinamento que consistia em classificar palavras em famílias semânticas. Os resultados demonstraram que as crianças que participaram das atividades de estímulo à consciência fonológica tiveram desempenho superior em leitura e escrita, comparativamente aos demais grupos e que esta diferença foi significativa para o grupo que foi ensinado sobre as relações entre os sons e a escrita das palavras alvo.

O segundo tipo de evidência vem de um estudo conduzido na Dinamarca por Lundberg, Frost e Petersen (1988). O estudo envolveu crianças de pré-escolar, que

foram submetidas a um amplo programa de estímulo à consciência fonológica, através de jogos e brincadeiras que se iniciavam com unidades maiores, como rimas e sílabas e desciam até o nível do fonema. Este grupo de intervenção, após um ano de participação no programa, demonstrou desempenho significativamente superior, não só em tarefas de consciência fonológica como em leitura e escrita, comparativamente a outro grupo de pré-escolares que, embora no início do estudo, tivesse demonstrado capacidades meta fonológicas mais desenvolvidas, não foram submetidos ao programa de intervenção pedagógica em apreço.

Os pesquisadores avaliaram, também, os conhecimentos de matemática de ambos os grupos, não tendo sido constatadas diferenças entre os mesmos quanto a esta área de conhecimento.

Se concebermos que o desenvolvimento da consciência fonológica é mera consequência da aprendizagem da leitura e da escrita ou da evolução psicogenética da criança, a nossa postura pedagógica será a de que não necessitaremos de atividades específicas que estimulem esse tipo de reflexão, porém, se considerarmos que o desenvolvimento da consciência fonológica é um facilitador da evolução psicogenética e da aprendizagem da leitura e da escrita, transformaremos este tipo de reflexão em um alvo pedagógico durante o processo de alfabetização.

Entre os defensores desta posição, estão os pesquisadores do grupo de Bruxelas, cujas investigações focaram principalmente em comparações entre adultos alfabetizados e analfabetos e em estudos de treinamento, para ensinar crianças de 4 a 5 anos a segmentar fonemas.

Estes estudos tiveram resultados pouco consistentes, em relação às crianças mais novas, uma vez que em tais treinamentos, se partia do pressuposto de que seria possível ensinar sobre fonemas, independentemente do nível evolutivo do aprendiz.

O argumento do grupo de Bruxelas está centrado no fonema, mas há outras dimensões da consciência fonológica como, por exemplo, as segmentações intrassilábicas, envolvendo o fonema inicial e a rima e a segmentação silábica.

A capacidade para segmentar e, sobretudo, para categorizar essas unidades, percebendo semelhanças e diferenças entre as mesmas, se desenvolve antes da criança se tornar alfabetizada e seria preditora do sucesso na aprendizagem posterior da leitura e da escrita.

Os resultados emergentes destas pesquisas foram, até certo ponto, desconsiderados pelos defensores da abordagem psicogenética, pois estes pesquisadores, embora reconheçam que as crianças desenvolvem capacidades meta fonológicas, isto é, se tornam capazes de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras (FERREIRO, 2004, s.p.), argumentam que a grande maioria dos estudos, que investigaram a consciência fonológica e a sua conexão com a aquisição da língua escrita, ignoraram o processo evolutivo descrito na psicogênese da língua escrita e que seria, através da atividade de escrita e da busca por fazer corresponder a segmentação oral com a segmentação gráfica, que ocorreria a tomada de consciência dos elementos sonoros da palavra e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Embora haja evidências para a existência de uma conexão entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a psicogênese da escrita, em crianças falantes do inglês, do espanhol e, recentemente, do português, não podemos ignorar os resultados de dois estudos clássicos de intervenção, que demonstraram os benefícios de uma estimulação precoce da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.

Portanto, as pesquisas emergentes a partir de 1980, e as concepções teóricas adotadas, deram margem à proposição de modelos pedagógicos diferenciados de alfabetização: alguns com ênfase muito forte no processo de letramento - uso de práticas de leitura e escrita na sala de aula - e outros que consideraram a necessidade de atividades específicas de alfabetização e que reconheceram a importância de acatar os resultados oriundos da literatura que investigou o impacto do estímulo à consciência fonológica sobre a aprendizagem de escritas alfabéticas.

A proposta construtivista, influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1986) e pelos modelos de leitura propostos por Goodmann (1967) e Smith (1971), defende uma alfabetização contextualizada e significativa, através da transposição didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula, e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva, a partir da apresentação de situações problema, nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a

escrita, cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão.

Nesta perspectiva, a alfabetização dar-se-ia, através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, descartando-se qualquer tipo de atividade didática que não estivessem vinculadas a essas práticas. Para Teberosky (1994), a formação de um vocabulário estável de palavras, a partir dessas práticas, seria o principal referencial da criança para a descoberta do sistema alfabético, uma vez que esta se daria, a partir dos conflitos vivenciados pela criança entre a sua concepção original de escrita e a escrita convencional dos nomes.

Para os adeptos desta corrente, não haveria necessidade de estudo sistemático das correspondências som-grafia, nem de atividades de estímulo à consciência fonológica, uma vez que esta seria uma consequência da própria evolução conceitual da criança, em face de uma aprendizagem reflexiva da leitura e da escrita.

Esta foi a proposta que se incorporou aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e aos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Recentemente, Morais e Kolinsky (2004) e um grupo de pesquisadores brasileiros, contestaram a proposta construtivista, retirando do foco inicial da alfabetização a importância das práticas sociais de leitura e escrita e definindo como objetivo inicial da alfabetização o domínio do sistema alfabético, mediante uma metodologia voltada para o ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas, inclusive de regras ortográficas contextuais. A proposta se baseia em modelos cognitivistas de processamento da informação na leitura de orientação ascendente, segundo os quais o reconhecimento automático de palavras é o fator que melhor explica a compreensão na leitura. Este modelo tem sido defendido por autores, como Gough e Tunmer 1980, Perfetti (1985), Stanovich (1980), entre outros, para os quais o uso de pistas contextuais na leitura é uma estratégia compensatória característica dos leitores ineficientes.

Subjacente a esta proposta, há um retorno explícito ao método fônico e a um modelo de alfabetização restrito ao reconhecimento de palavras, onde prevalece o ensino direto, independentemente dos níveis conceituais da criança, ou seja, da sua compreensão acerca do sistema alfabético de escrita. Para esta proposta, as

diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos que fazemos da comunicação escrita também são irrelevantes.

No entanto, temos que ter cautela com a polêmica estabelecida entre alfabetização e letramento, a partir das propostas que descrevemos sumariamente acima. Poderíamos de certa forma, antecipar que uma prática pedagógica focada principalmente no estudo das correspondências fonográficas não seria suficiente para produzir uma alfabetização de qualidade, uma vez que a leitura e a escrita são ferramentas culturais praticamente inexistentes nas famílias de uma considerável maioria das crianças que frequentam muitas das nossas escolas públicas, dado o nível de escolaridade dos seus familiares.

Portanto, as práticas sociais de leitura e escrita teriam que ser enfocadas do ponto de vista pedagógico, sob pena de tornar a aprendizagem da leitura e da escrita pouco significativa para a criança, privando-a do acesso a formas de comunicação que só aparecem nos textos escritos.

Se por um lado, não podemos descartar a importância das práticas sócio-culturais da leitura e a apropriação da língua escrita, enquanto forma de comunicação, temos que considerar que também é um fato incontestável, que só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas, formamos um leitor e escritor autônomo.

É preciso ter em mente que a grande maioria das nossas crianças só ingressam na escola, após os seis anos de idade. Portanto, não há porque protelar o desenvolvimento de um leitor mais autônomo, em nome de um prolongado processo de letramento, se há evidências na literatura científica de que atividades que estimulam de forma mais sistemática o desenvolvimento da consciência fonológica afetam, positivamente, aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo quando esta estimulação vem associada à palavra escrita através de jogos e atividades especificamente dirigidas para tal.

Soares (2004) afirma que:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida, o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando

no reiterado fracasso da escola brasileira, em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004, p. 14).

Soares, ao afirmar a necessidade de se reinventar a alfabetização, nos convoca a pensar nos processos de alfabetização e letramento que, embora distintos, são indissociáveis. Sendo, o letramento o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. É também o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escrita e responder às suas demandas sociais. A alfabetização é um longo processo circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a sua efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo, assim, para a conquista de um novo status na sociedade.

COMPREENSÃO DE LEITURA E ESCRITA

Se o objetivo da pesquisa é observar os procedimentos adotados nos materiais do PNAIC quanto ao ensino de língua portuguesa voltado para leitura e escrita, tem-se nesta seção um relato conceitual de como se dar esse processo, a partir dos conhecimentos construídos em torno das questões linguísticas.

Inicialmente é possível afirmar que a construção do conhecimento acadêmico pode ser mais eficaz com prática constante de leitura e escrita. Tal procedimento deve estar amplamente vinculado ao processo de ensino e aprendizagem na escola e é inerente a todas as áreas do conhecimento estudadas. Assim, em princípio, conclui-se que a leitura e escrita é o ponto chave do currículo escolar e que devem ser incentivadas por todas as disciplinas.

Obviamente, o processo de ensino e aprendizagem pautado na prática da leitura e escrita não pode dispensar os conhecimentos prévios construídos a partir de experiências plurais que, muitas das vezes, surgem sem a necessidade do saber ler e escrever. Mas, no ambiente escolar, aqueles conhecimentos se transformam

em aprendizagem sistemática e aprofundada, e que para isto, necessitam ser lidos e escritos como forma de produção do conhecimento.

Ao descrever a leitura em separado, tem-se que ela “permite o acesso ao imenso acervo cultural construído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação” (ANTUNES, 2009, p. 193). Para isto, ainda conforme ANTUNES (2009), o papel da escola, das instituições sociais, da família, os meios de comunicação etc. têm importância fundamental nesse processo de promoção da leitura.

Por sua vez, deve-se compreender que a escola tem uma função primordial nesse processo de promoção da leitura, pois fica sob sua responsabilidade a tarefa de construir conhecimentos mais aprofundados e sistematizados, de forma interacionista, com vistas a favorecer ao aluno as possibilidades de enriquecimento intelectual que, conseqüentemente, contribuirá para a compreensão do universo de informações que lhes são disponibilizadas diariamente através dos diversos gêneros textuais.

A outra parte dessa discussão trata-se da produção textual. Esse procedimento tem sido amplamente abordado pelos teóricos da língua sob as diversas perspectivas de realização. Assim, Koch e Elias (2012) buscam conceituar a escrita a partir da compreensão focalizada na língua – em que o texto é o resultado da codificação utilizada pelo autor e a conseqüente decodificação por parte do leitor; no escritor – a expressão do pensamento do autor; e na interação – um processo em que autor e leitor interagem e são chamados “autores sociais”. Teberosky e Colomer (2003) dizem que a “escrita é um sistema de representação da linguagem com uma longa história social”.

Tais conceitos, entre outros, embasam o trabalho voltado para a produção textual aportado nas diferentes perspectivas de aprendizagem. Com isso, percebem-se as dimensões da produção textual, muito além dos conhecimentos gramaticais que se apegam somente à reescrita de frases soltas, sem a devida construção de sentidos amplos. Pretende-se com isso, a produção de texto característico dos gêneros textuais. Estes apresentam o começo, o meio e o fim; como estruturas mínimas para sua compreensão e relação de sentidos.

Junto esses arcabouços conceituais, surgem os gêneros dos textos como recursos para prática da leitura e da escrita. Esta nomenclatura é caracterizada pelos diferentes textos que circulam diariamente em diferentes suportes. Assim, todo

o aprendizado de leitura e escrita deveria estar ancorado nos gêneros textuais. Há nessa orientação as possibilidades de se buscar as informações através da leitura dos diferentes textos para desenvolver outros textos com uma relação de sentidos e interlocutores previstos.

Conforme (ANTUNES, 2009, p. 196) é necessário compreender que “não se pode estabelecer entre leitura e escrita uma relação automática, de causa e consequência imediata e inevitável”, ou seja, pensar que quem lê, está apto a escrever bem. Ambas ocorrem pela prática constante e reflexiva.

As reflexões dispostas acima indicam as perspectivas para a aprendizagem de leitura e escrita na escola. Conseqüentemente tais dizeres são tendenciosos ao ensino da língua portuguesa pautado nas novas orientações: aquelas que priorizam o ato de ler e escrever vinculado à noção de gênero textual e nos procedimentos que promovem a interação da linguagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. DAGE. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador** – Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Portaria Nº 867, de 4 de Julho de 2012.

CAGLIARI, Gladys; CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1990.

FERRÃO, Romário Gava. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa: Enfoque acadêmico com abordagem teórico/prática** – Guia para elaboração e divulgação de trabalhos científicos. Unilinhães: Incaper, 2003.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. São Paulo: Artmed, 1986.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos e defectologia.** Madrid: Visor, 1997.