



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

MARIA DANIELA DA SILVA

A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: Concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais

**Recife
2022**

MARIA DANIELA DA SILVA

A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: Concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.
Área de concentração: Educação

Orientador (a): Dr^a Telma Ferraz Leal

Recife
2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S586b

Silva, Maria Daniela da.

A base nacional comum curricular, a política nacional de alfabetização e o programa Tempo de Aprender: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais. / Maria Daniela da Silva. – Recife, 2022.

152 f.: il.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Concepções. 3. Orientações. I. Leal, Telma Ferraz. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-018)

MARIA DANIELA DA SILVA

A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: Concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.
Área de concentração: Educação

Aprovada em: 29/ 12 / 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a Dr^a Leila Nascimento da Silva (Examinadora externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, pai querido, por ter me dado forças para chegar até aqui e por sua presença constante em minha vida. A ti seja dada a honra e o louvor!

A todos (as) que lutaram pelas políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, que contribuíram para que pessoas em situações de vulnerabilidade socioeconômica tivessem a oportunidade e o direito de cursar a graduação em uma instituição pública e de qualidade. Tais políticas foram responsáveis para que eu, filha de trabalhadores rurais, conseguisse “romper o limite provável”, cursar uma graduação, o mestrado e caminhar rumo ao doutorado; com início previsto para o próximo semestre, em março de 2023.

Aos meus pais, Cícera e Daniel, por todo o esforço em me conduzir no caminho do bem.

À Fátima, Maria José, Fabiana, Antonio e Genildo, obrigada por todo o cuidado, torcida e orações.

À Telma, professora querida, obrigada pelo acolhimento, ensinamento e parceria desde o 1º período da graduação em Pedagogia. Obrigada pelas orientações cuidadosas, e por todo o carinho e paciência que se intensificaram depois que me tornei mãe.

Às professora Eliana Albuquerque e Lívia Suassuna, pelas contribuições durante às aulas.

À professora Juliana Lima, pelos ensinamentos durante a graduação, e escuta atenta quando solicitada. Obrigada, Juli!

À Banca examinadora, formada pelas professoras Ana Cláudia e Leila Silva. Obrigada pela leitura atenta e contribuições.

À Fundação de Apoio e Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), pela concessão da bolsa, que contribuiu para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi nesse grupo que dei os meus primeiros passos como pesquisadora.

À minha querida filha Maria Júlia, por ter me mostrado a força que eu nem imaginava ter, e por me iluminar com os seus singelos sorrisos.

Ao meu querido Valdson, companheiro e amigo, por toda assistência e apoio. Obrigada por sonhar, se esforçar e comemorar comigo cada conquista.

Às companheiras (os) da turma 38: Dayane, Rosely, Emanuelle, Andréa e Clessivaldo. Vocês tornaram tudo mais leve.

Obrigada especial à Maria Gabriela, por todas as palavras de carinho e apoio durante a gestação, pelas partilhas de conhecimento e amizade que vão para além da sala de aula.

Aos amigos: Anselmo, Elaine, Andréa, Andressa, Verônica, Eduardo e Rayssa pela torcida e orações.

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (PAULO FREIRE,).

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam às proposições na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no Programa Tempo de Aprender (PTA). Para alcançar tal objetivo, buscamos, especificamente, mapear os objetivos/habilidades de aprendizagem e as orientações didáticas para o ensino de produção de textos na BNCC e na PNA, analisar as orientações do PTA para o ensino da produção de textos escritos e as aproximações e afastamentos entre esses três documentos. Nesse sentido, tendo em vista os objetivos expostos, situamos esse estudo em uma abordagem qualitativa do tipo documental. Na produção e análise dos dados, a metodologia empregada está baseada na análise do conteúdo. Os resultados indicam que há divergências entre as concepções de produção de textos e orientações nos documentos analisados. Identificamos que na BNCC há predominância da perspectiva sociointeracionista da linguagem e aproximação da abordagem denominada alfabetização na perspectiva do letramento, embora tenham sido identificadas algumas oscilações e afastamentos. A BNCC defende que desde o início da alfabetização os alunos sejam colocados diante de situações significativas de produção de textos, concomitantemente às situações com foco na aprendizagem do SEA. Em relação às habilidades/objetivos de aprendizagem identificamos oscilações quanto a algumas dimensões defendidas por Schneuwly (1998), que não são contempladas, como: reflexão sobre os papéis assumidos na autoria do texto e reflexões sobre a forma composicional do gênero. Por outro lado, tanto a PNA quanto o PTA defendem a perspectiva fônica de alfabetização. Tal perspectiva vai na direção oposta dos estudos sobre o letramento e, conseqüentemente, da concepção de linguagem como interação e do texto como enunciado concreto e dialógico. Ao conceber a linguagem como código, a PNA, apesar de indicar a produção de textos como eixo da alfabetização, desconsidera a sua relevância. No PTA as orientações para o ensino de produção de textos são raras e reduzem a escrita a aspectos notacionais.

Palavras-chave: Alfabetização; concepções; orientações.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the conceptions about the production and the teaching of written-text production during alphabetization according to the propositions of the National Common Curriculum Base (BNCC), National Alphabetization Policy (PNA), and the Time to Learn Program (PTA). To achieve this objective, we specifically sought to map the learning objectives/skills and didactic recommendations for teaching the production of text at BNCC and PNA, the guidelines of the PTA for teaching written-text, highlighting the approximations and gaps between these three documents. The study was based on a qualitative approach of the documentary type. The methodology used in the production and analysis of data is based on content analysis. The results indicate divergences between the conceptions of written-text production and the guidelines in the analyzed documents. For example, in the BNCC, we identified the socio-interactionist perspective of language and approximation of the approach called alphabetization in the perspective of literacy. The BNCC defends that from the beginning of alphabetization, students need to be placed in significant situations of written-text production, concomitantly with conditions focused on learning the alphabetic writing system (SEA). Regarding learning skills/objectives, we identified oscillations when there are some dimensions defended by Schneuwly (1998) that are not considered, such as reflection on the roles assumed in the authorship of the text and on the compositional form of the genre. On the other hand, both the PNA and the PTA defend the phonic perspective of literacy. This perspective goes in the opposite direction of studies on literacy and, consequently, of the conception of language as interaction and of the text as a concrete and dialogic utterance. By conceiving language as a code, the PNA, besides its indication of the writing-text production as an axis of alphabetization, ignores its relevance. In the PTA, guidelines for teaching text production are rare and reduce writing-texts to notational aspects.

Keywords: Alphabetization; conceptions; orientation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Exemplo de ensino da escrita na década de 1960.....	35
Figura 02 – Capacidades, conhecimentos e atitudes necessários para a produção de texto no ciclo de alfabetização.....	61
Figura 03 – Conhecimentos e capacidades específicas do eixo produção de textos escritos.....	64
Figura 04 – Esquema proposto por Hayes e Flower (1998)	69
Figura 05 – Exemplo de atividade pré-requisito.....	122
Figura 06 – Exemplo de atividade pré-teste.....	123
Figura 07 – Exemplo de atividade desdobramento de notícias em fatos..	125
Figura 08 – Variação e adaptação para o trabalho com produção de textos.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Levantamento de dissertações no Portal da CAPES (2015-2020)	17
Quadro 02– Levantamento de teses no Portal da CAPES (2015-2020) ...	18
Quadro 03 – Desenho metodológico da pesquisa	20
Quadro 04 – Eixos, objetivos e ações do Programa Tempo de Aprender.	26
Quadro 05 – Dimensões, objetivos e orientações para o trabalho com o eixo produção textual.....	91
Quadro 06 – Campos de atuação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.....	95
Quadro 07 – Habilidades gerais de produção de textos escritos 1º ao 5º ano	99
Quadro 08 – Cruzamento entre as habilidades inferidas nos estudos sobre produção de textos discutidos e as habilidades gerais 1º ao 5º ano indicadas na BNCC.....	101
Quadro 09 – Habilidades de produção de textos para o 1º e 2º ano.....	105
Quadro 10 – Sistematização do curso Práticas de Produção de Textos ...	116
Quadro 11 – Módulos do curso Práticas de Produção de Textos	117
Quadro 12 – Síntese do curso Práticas de Alfabetização	127
Quadro 13 – Módulos do curso Práticas de Alfabetização	127
Quadro 14 – Objetivos de aprendizagem correlatos com a BNCC	129
Quadro 15 – Organização do curso ABC	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PTA	Programa Tempo de Aprender
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	20
2.1 Abordagem metodológica.....	20
2.2 Procedimentos de produção e análise dos dados.....	21
2.2.1 Análise documental	21
2.3 Breve caracterização dos documentos	23
2.3.1 Base Nacional Comum Curricular	23
2.3.2 Política Nacional de Alfabetização	24
2.3.2 Programa Tempo de Aprender.....	25
3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	30
3.1. Alfabetização como um código.....	33
3.2 Alfabetização por imersão nas práticas de letramento.....	37
3.3 Alfabetização na perspectiva construtivista.....	39
3.4 Alfabetização na perspectiva do letramento.....	43
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	49
4.1 As políticas de alfabetização no contexto do ensino fundamental: aspectos normativos.....	49
4.2 Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: ontem e hoje	55
4.2.1 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação.....	57
4.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	62
5 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO.....	66
5.1 A entrada da criança na cultura escrita e os processos cognitivos de produção de textos.....	66
5.1.1 Modelo proposto por Hayers e Flower (1980)	68
5.1.2 Bereiter e Scardamália (1987).....	70

5.1.3 Modelo de produção de textos proposta por Schneuwly (1988).....	72
5.2 Produção de textos em documentos curriculares.....	73
6 ANÁLISE DOS DADOS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO	78
6.1 Concepção de linguagem e texto	78
6.2 Concepção de produção de texto.....	82
6.3 O que a BNCC propõe para o ensino da produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental?.....	86
6.3.1 Competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para o ensino de produção de textos	87
6.3.2 Dimensões do ensino da produção de textos escritos	89
6.3.3 Campos de atuação	95
6.3.4 Habilidades gerais para o ensino da produção de textos escritos 1º ao 5ºano	99
6.3.5 Habilidades específicas de produção de textos escritos para o 1º e 2º ano	104
7 PROGRAMA TEMPO DE APRENDER (PTA).....	115
7.1 Curso de formação continuada em Práticas de Produção de Textos.....	116
7.2 Curso Práticas de Alfabetização	126
7.3 Curso ABC.....	135
CONCLUSÕES	142
REFERÊNCIAS.....	145

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças e discussões significativas vêm ocorrendo em relação às concepções de alfabetização e ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MARINHO 2001; ALBUQUERQUE, 2002; LIMA, 2010; LEAL, BRANDÃO, SANTANA e FERREIRA, 2014). Tais mudanças têm sido influenciadas, principalmente, pela teoria da psicogênese da escrita, pelos estudos sobre o letramento, pelas discussões sobre consciência fonológica e debates sobre os gêneros discursivos, sobretudo de base Bakhtiniana.

Essas diferentes abordagens sobre alfabetização e ensino da Língua Portuguesa têm influenciado as elaborações de documentos curriculares. Desde a década de 90 do século passado, como é exposto por Leal, Brandão e Vieira (2013), os documentos passaram a assumir a necessidade de contemplar os diversos eixos norteadores do ensino da língua materna: leitura, produção de textos, linguagem oral e análise linguística, contemplando o uso dos diferentes textos no cotidiano da escola; desse modo, são propostos objetivos de aprendizagem relativos à ampliação de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos desde os primeiros anos escolares.

Em 2017, o Ministério da educação (MEC) lançou o documento Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), com objetivo de prescrever parâmetros nacionais para elaboração dos currículos nas diferentes redes de ensino. Neste documento, o eixo de produção de textos também é contemplado desde o início do Ensino Fundamental.

Em 2018, representantes oficiais do governo brasileiro passaram a defender o método fônico como “suficiente” para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Conforme discutiremos adiante, há, nesse método, a perspectiva de que as crianças sejam colocadas diante de situações de produção de texto apenas quando estiverem apropriadas do código escrito. Tal perspectiva orienta a Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA), lançada em 2019, e o programa federal Tempo de Aprender (doravante PTA), lançado em 2020.

Nessa direção, considerando os debates sobre alfabetização e os impactos de documentos oficiais e políticas públicas, podemos inicialmente indagar: Quais são as concepções e orientações do documento oficial aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – BNCC - em relação ao ensino de produção de textos? Quais são as concepções e orientações na PNA relativas ao ensino de produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estão em consonância com a BNCC? Quais são os objetivos de aprendizagem da BNCC em relação a produção de textos? E da PNA? O Programa Tempo de Aprender está em consonância com a BNCC e com a PNA? Quais concepções e orientações relativas ao ensino de produção de textos estão presentes no Programa Tempo de Aprender?

Tais questões podem ser problematizadas a partir dos dados do estudo de Leal, Brandão, Santana e Ferreira (2014), por exemplo, que, ao analisarem as orientações relativas ao trabalho com produção de texto em 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, verificaram que, naquele momento, todos os documentos curriculares contemplavam o ensino de produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com orientações relativas a diferentes dimensões deste ensino, mas, em comparação com outros eixos de ensino (leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – doravante SEA), é menos recorrente. Os autores evidenciaram que, embora muitos desses documentos assumam uma perspectiva sociointeracionista, propondo que sejam contempladas situações de escrita de diferentes gêneros, certos princípios dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. Os autores também constataram grande incidência de orientações gramaticais, “tal fato pode indicar que no ensino da língua tem sido dado mais atenção a aspectos estruturais e prescritivos que a aspectos discursivos” (p.61), desse modo, concluem que os currículos são documentos híbridos, e muitas vezes, refletem tensões e conflitos que se instalam na prática do professor.

O estudo citado acima evidenciou, por um lado, que o eixo de produção de textos estava sendo validado no currículo dos anos iniciais, e, por outro, que ainda era menos recorrente que os de leitura e apropriação do SEA. Nesta pesquisa, buscamos refletir se a BNCC reflete tais conclusões ou se apresenta uma concepção que rompa com os pressupostos centrais defendidos nas propostas curriculares analisadas no estudo de Leal, Brandão, Almeida, Vieira

(2014), os quais serão adiante discutidos. O mesmo será feito em relação à PNA e ao programa Tempo de Aprender.

Ao discutir sobre a elaboração de propostas curriculares, Arroyo (2013) afirma que o currículo passou a ser um território de disputas resultantes de políticas governamentais. Conforme Macedo e Lopes (2011, p.40) são documentos que “expressam a relação de poder”, e nesse caso, prevalecem as concepções hegemônicas de ensino consideradas essenciais por instâncias governamentais, como o Ministério da Educação. Arroyo (2013) também enfatiza que na medida em que o campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, complexo e disputado, a produção desse conhecimento entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação; infelizmente, os professores são afetados, pois, na maioria das vezes, não têm vez ou voz na formulação dessas propostas.

Nesse sentido, considerando a relevância em estudar esses documentos oficiais, nesta pesquisa, objetivamos analisar as concepções e as orientações didáticas relativas ao ensino da produção de textos para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental presentes na Base Nacional Comum Curricular, na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender.

A BNCC, homologada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com o previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, que prevê a criação de uma base curricular com conteúdos mínimos para todas as escolas públicas e privadas do Brasil, é referência nacional para a formulação dos currículos das escolas.

A PNA é o documento orientador do Governo Federal, lançado em 2019, para subsidiar programas de formação de professores e aquisição de materiais didáticos para a alfabetização no contexto brasileiro.

Desse modo, esses dois documentos têm grande impacto sobre as políticas das secretarias de educação municipais e estaduais, assim como sobre as instituições de formação de professores, sendo necessário analisá-los de modo aprofundado.

O Programa Tempo de Aprender é a principal ação do Governo Federal para “melhoria dos dados de alfabetização no país”, segundo o ponto de vista do

MEC. Sendo, de igual modo, importante conhecer e analisar criticamente o que está proposto para o contexto atual de ensino na alfabetização.

O interesse em analisar os documentos citados acima partiu de estudo anterior (SILVA, PIMENTEL E LEAL, 2018), a partir do qual também foi possível constatar a baixa atenção dada ao eixo de produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as dificuldades das docentes em desenvolver estratégias que, de fato, tivessem articulação com textos produzidos a partir das práticas sociais de leitura e escrita, assim como de estudos desenvolvidos durante a Iniciação Científica (SILVA E LEAL 2015; SILVA E LEAL, 2016) com dados semelhantes. Os resultados evidenciados pelas pesquisas desenvolvidas trouxeram reflexões a respeito da importância e impactos das políticas curriculares para o ensino da língua Portuguesa na escola.

Essa pesquisa também se justifica pelo baixo quantitativo de trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2015 a 2020) a respeito da temática que permeia esse estudo. Para aprofundar as buscas, realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da capes a partir dos seguintes descritores: “Base Nacional Comum Curricular”, “Políticas de Alfabetização”, “produção de texto na alfabetização”, “ensino de produção de texto”, “Política Nacional de Alfabetização”, “Programa tempo de Aprender”.

De modo geral, foram encontradas 40 dissertações com as temáticas dessa pesquisa, e apenas 10 teses. No quadro 1, a seguir, pode ser visualizada a quantidade de dissertações encontradas por temática e ano:

Quadro 01 – Levantamento de dissertações no Portal da CAPES (2015-2020)

Temática	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Base Nacional Comum Curricular	0	2	5	10	5	0	22
Políticas de Alfabetização	1	5	2	0	0	0	8
Produção de texto na alfabetização	0	1	0	2	0	0	3
Ensino de produção de texto	0	1	1	1	4	0	7
PNA	0	0	0	0	0	0	0
Programa tempo de aprender	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora (2022)

Como pode ser observado, das 40 dissertações, a maior quantidade refere-se à BNCC, no entanto, nenhuma das 22 focou nas orientações do documento para ensino da produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. Em sua maioria, os estudos dedicaram-se a analisar o processo de construção do documento. Nota-se que houve um baixo quantitativo de estudos publicados sobre a produção de texto na alfabetização e ensino da produção de textos.

No Quadro 2, a seguir, é possível observar que também foram encontradas poucas teses relacionadas à temática dessa pesquisa:

Quadro 02 – Levantamento de teses no Portal da CAPES (2015-2020)

Temática	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Base Nacional Comum Curricular	0	2	0	10	10	0	22
Políticas de Alfabetização	3	1	0	0	0	0	4
Produção de texto na alfabetização	1	0	1	0	0	0	2
Ensino de produção de texto	1	0	1	0	0	0	2
PNA	0	0	0	0	0	0	0
Programa tempo de aprender	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: A autora (2022).

Tanto no quadro 1 quanto no 2 não foram identificadas dissertações ou teses a respeito da PNA nem do Programa tempo de aprender, o que se justifica por terem sido lançados em 2019.

Os dados apresentados acima reiteram a importância dessa pesquisa. Nessa direção, partindo das questões levantadas anteriormente, e da constatação de que este tema tem sido pouco investigado, esse estudo teve como objetivo geral analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam as proposições na BNCC, na PNA e no Programa Tempo de Aprender.

Para atender ao objetivo exposto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os objetivos/habilidades de aprendizagem e as orientações didáticas para o ensino de produção de textos na Base Nacional Comum Curricular e na Política Nacional de Alfabetização relativas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental
- Analisar as orientações do Programa tempo de aprender para o ensino da produção de textos escritos.
- Analisar as aproximações e afastamentos entre a BNCC, PNA e Programa Tempo de Aprender quanto ao ensino de produção de textos escritos.

Nesse sentido, tendo em vista os objetivos expostos, situamos esse estudo em uma abordagem qualitativa do tipo documental. De acordo com Ludke e André (2020, p.45), nesse tipo de pesquisa o pesquisador tem a oportunidade de “buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses de interesse”. Nessa direção, para a produção e análise dos dados, a metodologia empregada está baseada na análise do conteúdo (BARDIN, 2016). No capítulo 2, a seguir, apresentamos de forma mais detalhada a metodologia e os percursos adotados nessa investigação. Logo após, apresentamos capítulos com discussões teóricas que nos possibilitam uma melhor compreensão acerca da temática em questão, a saber: no capítulo 3 falamos a respeito das concepções de alfabetização e o lugar da produção de textos escritos; no capítulo 4, apresentamos um breve histórico a respeito das Políticas de alfabetização; no último capítulo, discorreremos sobre a Produção de texto na alfabetização. No capítulo 6 e no 7, são discutidos os resultados das análises.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Abordagem metodológica

A metodologia empregada está baseada na análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2016), configurando-se como uma abordagem qualitativa, com mobilização, sempre que necessário, de dados quantitativos que contribuam para as análises qualitativas. Para a produção e análise dos dados, os procedimentos foram divididos em três fases: a análise da BNCC, a análise da PNA, e por último, a análise do PTA. É importante frisar que as fases da pesquisa são distintas, mas estão interligadas, conforme descrições a seguir.

Quadro 03 – Desenho metodológico da pesquisa

Fase	Objetivos
Fase 1: Análise documental da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam as proposições no documento analisado. - Mapear os objetivos de aprendizagem e orientações didáticas sobre o ensino de produção de textos na Base Nacional Comum Curricular relativas ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Fase 2: Análise documental da PNA	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam as proposições no documento analisado. - Mapear os objetivos de aprendizagem e orientações didáticas sobre o ensino de produção de textos na Política Nacional de Alfabetização. - Analisar as aproximações e distanciamentos entre a BNCC e a PNA.
Fase 3: Análise do Programa tempo de aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar orientações do Programa Tempo de Aprender para o ensino da produção de textos escritos. - Verificar se as orientações do Programa Tempos de Aprender estão em consonância com as concepções da BNCC e a da PNA.

Fonte: A autora (2022)

2.2 Procedimentos de produção e análise dos dados

Conforme é enfatizado por Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa qualitativa implica o levantamento de dados a partir de variados métodos. Neste trabalho, os dados foram analisados com base na análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2016).

2.2.1 Análise documental

De acordo com Ludke e André (2020, p. 45), a análise documental constitui uma abordagem importante na pesquisa qualitativa, pois o pesquisador tem a oportunidade de “buscar e identificar informações em documentos a partir de hipóteses de interesse”. Para Gil (2008, p. 166), “são considerados documentos não apenas os escritos, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação”. Nessa pesquisa, nos basearemos em documentos escritos oficiais elaborados por instâncias governamentais, responsáveis pela educação, com o objetivo de prescrever parâmetros nacionais para elaboração dos currículos nas diferentes redes de ensino e para prática docente. Marconi e Lakatos (2002), ao referir-se a esse tipo de documentos, classifica-os da seguinte maneira:

Documentos oficiais - constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou, ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável. (p.178).

Para Pietri (2007, p. 264), muitas vezes, esses tipos de documentos evidenciam caráter duplo, pois ao mesmo tempo em que se “apresentam como propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares”, tendo como objetivo a regulação das ações no âmbito do ensino; são também, documentos de formação apresentados aos professores, com a finalidade de suscitar mudanças nas práticas educativas. Nesse sentido, Leal, Ferreira e Brandão (2013, p. 53) apresentam três boas razões para estudá-los:

- 1) São documentos elaborados em instâncias públicas oficiais específicas, mas resultam de negociações realizadas por profissionais representativos de diferentes agências educativas (universidades, secretarias de educação, ministério da educação...), o que possibilita aprender acerca de questões relevantes relativas a papel da escola;
- 2) São documentos que refletem /orientam ações de formação de professores;
- 3) São documentos que buscam regular o ensino e, portanto, tem finalidade normativa.

Outros autores salientam as vantagens do uso de fontes documentais em pesquisas. Gil (2008), por exemplo, aponta para o fato de que, ao estudá-los, temos a oportunidade de conhecer a realidade de maneira mais objetiva, bem como, detectar mudanças ocorridas na época em que foram criados. Para Ludke e André (2020), a vantagem está relacionada ao fato desses documentos poderem ser reanalisados outras vezes, o que confere certa segurança aos resultados obtidos.

Desse modo, concordamos com os autores ao afirmar que o uso de documentos em uma pesquisa qualitativa demanda rigor intelectual e dedicação do pesquisador, por isso, a fim de responder ao seu problema de pesquisa, o método de análise de dados escolhido deve ser coerente com o que pretende o estudo.

Nessa direção, para atender aos objetivos propostos nessa pesquisa, os dados foram investigados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Esse tipo de análise constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. De acordo com a autora, a análise do conteúdo pode ser denominada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.48)

Com base nessas técnicas, os dados passaram por processos de descrição, inferência e interpretação. A descrição está relacionada às características do texto (por quem foram criados? Que fontes foram utilizadas? Com que propósitos?), por outro lado, a inferência ajuda o pesquisador a entender o contexto de produção dos documentos (o que contribuiu para a sua criação?). A interpretação, por sua vez, permite compreender o que os

documentos representam (qual o seu significado? Quais os impactos que irá causar?)

Assim, as análises dos dados seguiram as etapas propostas por Bardin (2016):

1. Pré-análise: etapa de organização e elaboração do plano de análise, escolha dos documentos submetidos a análise, leitura flutuante para a formulação das hipóteses e construção das categorias para identificação dos indicadores que fundamentam a interpretação. Nesta fase, foi realizada a leitura dos documentos
2. Exploração do material: fase de leitura dos documentos, para reorganização e classificação dos dados, para construção dos quadros, com codificação e enumeração das informações.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: fase de interpretação dos dados, com construção de quadros sínteses, elaboração de inferências, análise dos dados quantitativos, e construção das conclusões.

2.3 Breve caracterização dos documentos

2.3.1 Base Nacional Comum Curricular

O documento Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) contém 600 páginas e 5 capítulos que estão divididos entre as diferentes etapas do ensino – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cada etapa tem uma estrutura própria.

Os dois primeiros capítulos são compostos por textos introdutórios: “os marcos legais”; “os fundamentos pedagógicos”, “o pacto Inter federativo e a implementação” e “estrutura da BNCC”. A partir do terceiro, o documento traz as diferentes etapas do ensino com suas especificidades em textos introdutórios e seções.

No capítulo 3 – etapa da educação infantil -, o documento apresenta as seguintes seções: “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil”; “os campos de experiências”; “os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento para a educação infantil”; “transição da educação infantil para o ensino fundamental”.

No capítulo 4 – etapa do ensino fundamental anos iniciais e finais, o documento está organizada em cinco áreas do conhecimento: “linguagem”, “matemática”, “ciências da natureza”, “ciências humanas e ensino religioso”. Essas áreas dividem-se em componentes curriculares, a saber: linguagens – “língua portuguesa”, “arte”, “educação física”, “língua inglesa”; matemática – “matemática”; ciências da natureza – “ciências”; ciências humanas – “geografia”, “história”; ensino religioso – “ensino religioso”. Todas as áreas do conhecimento apresentam a seção “competências específicas”, “unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades” a serem desenvolvidos de acordo com o ano ou ciclo de aprendizagem.

No último capítulo – etapa do ensino médio, o documento traz os textos introdutórios: “o ensino médio no contexto da educação básica”; “a BNCC do ensino médio”, “currículos: BNCC e itinerários”. Mais adiante, o documento está dividido em seções por área de conhecimento: “linguagens e suas tecnologias no ensino médio”; “língua portuguesa no ensino médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades”; “matemáticas e suas tecnologias”; “ciências da natureza e suas tecnologias”; “ciências humanas e sociais aplicadas”. Todas as áreas do conhecimento apresentam a seção “competências específicas e habilidades”.

Nesta pesquisa, analisamos a área de linguagem, componente curricular Língua Portuguesa que tem início na página 67, seção 4.1.1, e vai até a 89. Especificamente, serão analisadas as orientações gerais sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (geral) e anos iniciais com base nos seguintes tópicos: “Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”; “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”.

2.3.2 Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização está disponível no site do Ministério da educação (MEC). O documento é uma publicação no formato de caderno, com 56 páginas e 5 capítulos. O capítulo 1 apresenta “uma contextualização dos

marcos históricos e normativos da alfabetização no Brasil e no mundo”; o 2 destaca “como as crianças aprendem a ler e escrever” e “como ensiná-las a ler e a escrever” na educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA), e no contexto das modalidades especializadas de educação. Nesse segundo capítulo também são apresentados os conceitos que permeiam o modelo de alfabetização adotada no documento, “literacia e numerácia”; “alfabetização baseada em evidências; “ciência cognitiva da leitura”; “literacia emergente”; literacia familiar “cognição matemática”. No terceiro capítulo são expostos “os princípios” e “diretrizes” da política. Já no capítulo 4, são apresentadas as “referências” utilizadas para a escrita do caderno, e no último, é exposto a íntegra do decreto Nº 9.765/2019 que institui o documento. Nesta pesquisa o documento será analisado integralmente.

2.3.2 Programa Tempo de Aprender

O Tempo de Aprender foi instituído pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, com base na Política Nacional de Alfabetização e prevê, segundo proposto no documento, o desenvolvimento de ações e cursos, que, segundo descrito no documento, são baseados em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência.

Nesta pesquisa, analisamos a portaria e outras informações disponíveis na plataforma do MEC, tentando identificar as possíveis orientações do Programa para o ensino da produção de textos escritos.

A portaria contém 11 páginas e XVI capítulos. Cada um desses capítulos está organizado em variados artigos. Os primeiros quatro capítulos apresentam os eixos, objetivos e ações que devem ser realizadas para o desenvolvimento do programa, e a forma de adesão dos municípios.

Do capítulo 5 ao 7 estão disponíveis informações a respeito das formações continuada que são ofertadas de forma online e presencial para professores e gestores, e sobre Programa de intercâmbio para formação de professores alfabetizadores.

Mais adiante, nos capítulos 8 e 9, são apresentadas informações a respeito do sistema de recursos para a alfabetização. Do capítulo 10 em diante, é discorrido a respeito de como se dá a avaliação de impacto do Programa,

aprimoramento do Programa Nacional do livro e do material didático para a educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental; do aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de avaliação da educação básica (SAEB); e competências dos órgãos envolvidos para a efetivação do programa.

No portal do MEC estão disponíveis informações sobre as ações que são realizadas para o cumprimento dos objetivos de cada eixo do programa: eixo 1 – Formação de professores; eixo 2 – apoio pedagógico para a alfabetização; eixo 3 – aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo 4 – valorização dos profissionais da alfabetização.

As informações referentes aos objetivos e ações previstas para o cumprimento de cada eixo estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 04 – Eixos, objetivos e ações do Programa Tempo de Aprender

Eixos	Objetivos	Ações
<p>Eixo 1 - Formação continuada de profissionais da alfabetização</p>	<p>1. Proporcionar a aquisição de conhecimentos habilidades e estratégias baseadas em “evidências científicas” com caráter prático, voltadas à sala de aula que auxiliem a lidar com os desafios do ensino da escrita no último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Oferta de cursos de formação continuada para professores e profissionais da alfabetização (gestores, coordenadores, assistentes de alfabetização) e sociedade civil interessada.</p> <p>Cursos para professores alfabetizadores:</p> <p>1. “Práticas de Alfabetização” com 30h de duração.</p> <p>2. “Práticas de produção de textos” com 120h de duração.</p> <p>Cursos específicos para Gestores:</p> <p>1. Gestão organizacional 2. Gestão de Pessoas 3. Gestão de recursos escolares 4. Gestão de bens e serviços 5. Gestão de informação: gerenciamento com base em evidências educacionais 5. Gestão Pedagógica e Alfabetização</p>

	2. Oferecer Intercâmbio para professores alfabetizadores em parceria com a universidade do Porto em Portugal (UP).	1. Curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC) – Cooperação entre Brasil e Universidade do Porto (UP)
Eixo 2 – Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização	Disponibilizar sistema on-line, recursos digitais e software para apoio a alfabetização e ações para o provimento de recursos e custeio para escola e assistentes de alfabetização, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	1. Disponibilização do Sistema on-line de recursos para a alfabetização (SORA). 2. Disponibilização do jogo educacional Graphogame: objetiva auxiliar na alfabetização de alunos da pré-escola e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Eixo 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização	Aperfeiçoar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	1. Aplicação de diagnóstico formativo de fluência de leitura 2. Avaliação de impacto do programa
Eixo 4 – valorização dos profissionais da alfabetização	Valorizar os profissionais da alfabetização	1. Reconhecimento educacional: premiação para diretores, vice e coordenadores que obtiverem bons resultados de aprendizagem

Fonte: A autora (2022)

Considerando os limites dessa pesquisa, analisamos os documentos do eixo 1, que se destinam à formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente, dos cursos “Práticas de Alfabetização”, “Práticas de produção de textos”, e o “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC), que estão disponíveis de modo online, sendo indicados para o último ano da Educação Infantil e para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

A escolha desses cursos como objeto de análise se justifica por estarem direcionados aos professores dos anos iniciais, com o objetivo de orientá-los quanto aos conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem, segundo a proposta do material, a “lidar com os desafios do ensino da escrita na pré-escola e no 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. As análises foram importantes para identificar as possíveis orientações para o ensino da produção de textos escritos nas escolas.

O curso “Práticas de Alfabetização” tem carga horária de 30h e está dividido em oito módulos. Nos primeiros, são apresentados os conceitos fundamentais para navegação no curso. Os próximos seis referem-se aos componentes essenciais para a alfabetização na perspectiva defendida no programa: “aprendendo a ouvir”, “conhecimento alfabético”, “fluência”, “vocabulário”, “compreensão”, “produção de escrita”. Cada um desses módulos vem acompanhado de um vídeo explicativo do assunto e questões avaliativas para os alunos.

O curso “Práticas de produção de textos” tem carga horária de 120h, divididas em dez módulos: 1 – compreendendo notícias; 2 – manipulando notícias; 3 – interpretação de fatos: causa e efeito; 4 – condição; 5 – concessão; 6 – o efeito; 7 comunicações é atuação; 8 – a relação de tempo; 9 – assunto e conclusão; 10 – consideração e verificação; 11 – comparação; 12 – correlação aditiva e alternativa. Cada módulo vem acompanhado de explicações e exemplos sobre o assunto e avaliação para os cursistas.

O curso “Alfabetização baseada na ciência” tem carga horária de 180h e conta com dois manuais autoinstrucionais, o primeiro contém 557 páginas; nele encontram-se os conteúdos teóricos apresentados no curso. O segundo, com 108 páginas, é específico da unidade ABC e é nomeado como “ABC na prática: construindo alicerce para a leitura”; traz atividades para serem desenvolvidas na sala de aula. Este segundo manual é uma sistematização de dois programas Portugueses de intervenção para o ensino da leitura. O público alvo são alunos do último ano da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental. É importante salientar que para análise dos dados dessa pesquisa, algumas partes dos manuais foram lidas sempre que necessário. Não houve necessidade de analisa-los na íntegra, pois o curso online apresenta síntese dos mesmos.

Os componentes teóricos do curso agrupam-se em cinco partes: Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização; - Parte B: Literacia emergente; - Parte C: Aprendizagem da leitura e da escrita; - Parte D: Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita e, por último, ABC na prática. Cada parte é constituída por várias unidades com diferentes conteúdos. Cada unidade tem um vídeo introdutório apresentado pelo professor especialista (do Brasil ou Portugal), que explica de modo geral o conteúdo que será estudado. Logo após, o cursista tem acesso a uma apresentação de slides sobre o assunto. A unidade

só é registrada como concluída quando o cursista realiza uma avaliação, cujo critério de conclusão exige nota mínima de 0,6.

3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Como dito anteriormente, nessa pesquisa analisamos as concepções e as orientações didáticas relativas ao ensino da produção de textos para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Política Nacional de Alfabetização (PNA) e no Programa Tempo de Aprender (PTA). Antes de tratarmos sobre essas e outras políticas, achamos pertinente contextualizar as principais tendências de alfabetização, tomando como referência central um estudo realizado em 2014, por Leal e colaboradores (2014), que identificaram algumas tensões que permeiam a alfabetização no Brasil. A partir das análises realizadas pelas referidas autoras, discutiremos os modos como a produção de textos escritos era ensinado em cada uma das concepções.

As discussões relacionadas às concepções de alfabetização no país são recorrentes (MORTATTI, 2000; MORAIS, 2012; SOARES, 2020). Desde as décadas finais do século XIX, em que houve o início da consolidação de um sistema público de ensino, a necessidade de a escola garantir o direito à aprendizagem da leitura e escrita desencadeou uma grande disputa entre os métodos de alfabetização que se estendem até os nossos dias. Que método utilizar? Quando ensinar leitura e produção de textos? Essas indagações refletem os conflitos da prática pedagógica diante das mais variadas orientações curriculares para o ensino da escrita na escola no decorrer dos anos.

Tais conflitos também foram identificados em documentos curriculares brasileiros por meio de um estudo desenvolvido por Leal, Brandão, Almeida, Vieira (2014), em que as autoras investigaram as tendências sobre alfabetização em 26 documentos curriculares brasileiros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (12 das secretarias municipais e 14 das secretarias estaduais de educação nas cinco regiões do país).

Ao analisar os documentos, as autoras encontraram três tensões e algumas tendências relativas ao processo de alfabetização descritas a seguir:

Tensão 1 - O lugar dos textos de circulação social no processo de alfabetização

Essa primeira tensão refere-se à questão de quando inserir os “textos de circulação social na alfabetização e da inserção dos estudantes nas práticas de leitura e produção de textos. Foram identificadas as seguintes *tendências*:

(1) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é a única via válida de aprendizagem da língua; (2) a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar; (3) a imersão dos estudantes nas práticas significativas de leitura e escrita é condição para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, mas é possível e necessário realizar também o trabalho com unidades da língua que compõem as palavras (p. 241).

Com base na tensão 1, observa-se que os documentos analisados evidenciaram três concepções quanto aos textos que devem ser inseridos na alfabetização: (1) apenas os textos de circulação social podem ser utilizados no processo de alfabetização; (2) para serem inseridos diante de práticas de leitura e produção de textos o aluno precisa ter aprendido o código escrito, e nesse caso, na alfabetização são utilizados apenas os textos criados para alfabetizar (como as cartilhas); (3) valoriza-se a inserção dos textos de circulação social desde o início da alfabetização, mas considera legítimo o uso de atividades focadas em unidades linguísticas variadas: textos, palavras, sílabas, letras/fonemas.

Tensão 2 – À ênfase a ser dada no ensino do sistema de escrita alfabética

A segunda tensão refere-se à necessidade ou não de práticas de ensino sistemáticas do SEA “(ou código na perspectiva fônica)”.

(1) imersos nas práticas significativas de leitura e escrita, os sujeitos tornam-se leitores e produtores de textos, de modo que não é necessário um trabalho mais sistemático com as propriedades do sistema de escrita alfabética; (2) a aprendizagem do código dá-se por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo necessário estabelecer materiais didáticos estruturados, com textos especialmente criados para alfabetizar; (3) é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é preciso,

igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita (p.241-242)

As tendências atuais de alfabetização, segundo as autoras, polemizam tal tensão e se diferenciam em relação a isso, podendo-se identificar três pressupostos: (1) não se recomenda realizar atividades de reflexão sobre palavras, sendo suficiente realizar leitura e produção de textos, para que as crianças, aos poucos, se apropriem dos conhecimentos linguísticos relativos aos processos notacionais; (2) recomenda-se um trabalho frequente, padronizado, de atividades de memorização das relações entre letras ou grupos de letras e fonemas, geralmente com foco em padrões silábicos; (3) recomenda-se que haja um trabalho sistemático de reflexão sobre o funcionamento do sistema notacional, com atividades focadas no funcionamento do sistema alfabético, de modo simultâneo ao trabalho de leitura e produção de textos.

Tensão 3 - A abordagem didática para ensinar o SEA

A terceira tensão diz respeito às estratégias didáticas a serem adotadas na aprendizagem do sistema de escrita “(ou código)”. As tendências identificadas foram:

(1) o contato com textos em situações de interação promove a aprendizagem do sistema de escrita; (2) a aprendizagem do código precisa ser realizada por meio de treinamento de habilidades fonológicas e de atividades controladas de leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas – abordagem inspirada em autores como Capovilla e Capovilla (2004); (3a) o ensino deve ser baseado no favorecimento de situações problematizadoras acerca do funcionamento do sistema de escrita, por meio de descobertas das crianças, sem foco no desenvolvimento de consciência fonológica – abordagem baseada em Ferreiro e Teberosky (1979a, 1979b); (3b) o ensino deve ser baseado na organização de situações didáticas voltadas para as reflexões sobre as relações entre pauta sonora e registro gráfico (p. 242-243).

Desse modo, as tensões encontradas nos documentos oficiais analisados pelas autoras configuram três principais tendências sobre o processo

alfabetização: **(1)** a criança aprende o sistema de escrita por imersão em situações de leitura e produção de texto; **(2)** por tomar como base os métodos sintéticos, se aposta num ensino sistemático, contínuo e intenso da aprendizagem do código escrito; **(3)** compreende a escrita como um sistema e

não código e defende a promoção de situações de leitura e produção de textos, em diferentes contextos de interação, para que a criança se aproprie da escrita, assim como atividades reflexivas, problematizadoras relativas ao funcionamento do SEA. Para uma melhor contextualização, discutiremos nos tópicos abaixo, cada uma dessas tendências separadamente.

3.1. Alfabetização como um código

Ao realizar uma análise minuciosa dos métodos de alfabetização e de como em determinados momentos históricos o ensino da escrita era concebido, autores como Mortatti (2000) e Frade (2005) evidenciaram que a questão dos métodos sempre esteve associada à disputa de poder, pois as concepções sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e os materiais utilizados sempre estiveram baseados em projetos políticos e sociais hegemônicos.

Conforme Mortatti (2000), no período que corresponde ao final do império e início da república no Brasil, entra em destaque a cartilha maternal, em detrimento das cartas de ABC. Nessa época, havia uma ênfase em métodos considerados tradicionais, os sintéticos, e os analíticos. O primeiro dividia-se em três grupos: alfabético, silábico e fônico, que partem da perspectiva de que para ensinar o sistema de escrita o professor deve iniciar pelo ensino das unidades menores – letras/fonemas, sílabas -, passando progressivamente para unidades linguísticas maiores - palavras e textos.

Em contrapartida, os adeptos dos métodos analíticos (palavração, sentencição, global) defendem que o ensino deve partir do todo para as partes, de modo que o ensino deveria iniciar a partir das unidades maiores, lançando mão de textos produzidos para alfabetizar, para depois apresentar as unidades menores. As atividades de escrita ficavam restritas à caligrafia e à cópia (MORTATTI, 2000). Nessa perspectiva, os textos utilizados não são os que circulam nas diferentes esferas sociais de interação, pois são elaborados para o treino de palavras já trabalhadas, servindo apenas como um recurso para o ensino da escrita.

Segundo Moraes (2012, p.28 - 29), tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos concebem os alunos como tábulas rasas e o professor como o único detentor do saber. Nas duas concepções, o processo de alfabetização é visto

como a aquisição de um código. Acredita-se que a aprendizagem se dá pela memorização e atividades não reflexivas. No estudo de Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), vimos que a síntese dessa concepção de alfabetização está presente na tendência 2 em que a aprendizagem do código

precede o trabalho com textos de circulação social “[...] ocorre por meio de rotinas sistemáticas e controladas, sendo válida a organização de materiais didáticos estruturados, com textos criados para alfabetizar; precisa ser realizada por meio de: treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades já introduzidas” (p. 240).

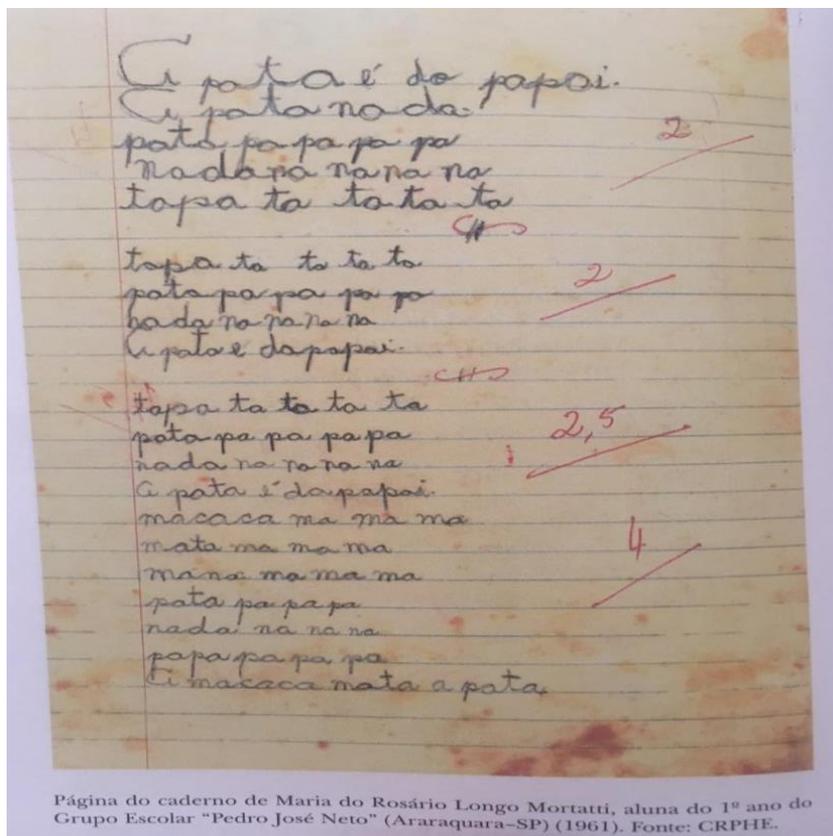
Na época em que Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) analisaram os documentos, identificaram que apenas um deles caracterizava-se nessa tendência (Tendência 2), cujo pressuposto é da necessidade de treinar correspondências grafofônicas em atividades de cópia e memorização de padrões silábicos em sílabas, palavras e textos criados para alfabetizar. Nesse sentido, os textos de circulação social só são inseridos no planejamento quando as crianças já estão dominando o “código escrito”, considerando a apropriação do SEA como um pré-requisito para as atividades de leitura e produção de texto.

Apesar da popularização dos métodos, as taxas de aprendizagem da leitura e escrita indicavam altos índices de repetência (MORTATTI, 2006). Em meados de 1930, a fim de tratar desse problema, mas ainda em uma perspectiva de alfabetização mais tradicional, o brasileiro Lourenço Filho divulga o livro “teste de ABC”. Nele, propõe a utilização de testes que visavam medir o nível de maturidade do aluno no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo realizado por meio de exercícios de discriminação, coordenação visual/auditivo-motora, memorização, entre outros.

Após a realização dos testes, os alunos eram classificados entre “[...] os que sabem (e aprendem), porque estão/são aptos para aprender, e o dos que não sabem (não aprendem), os inaptos ou imaturos”, (SILVA, 2016, p.53). A preocupação passou a ser a “medida”, no sentido de identificar o momento de ensinar determinado conhecimento. Nessa perspectiva, não há preocupação com as diferenças individuais de aprendizagem. Não há espaço para ensino da leitura e escrita de texto contextualizada com as práticas sociais. O ensino se

resumia a atividades de cópia e a repetições de palavras. Na figura 01, abaixo, pode ser visualizado um exemplo de como era o ensino da escrita:

Figura 01 – Exemplo de ensino da escrita na década de 1960



Página do caderno de Maria do Rosário Longo Mortatti, aluna do 1º ano do Grupo Escolar "Pedro José Neto" (Araraquara-SP) (1961). Fonte: CRPHE.

Como pode ser observado na figura acima, o ensino da escrita era restrito à escrita de palavras e à repetição das sílabas, com foco na memorização. Conforme sinaliza Leal e Brandão (2005), nessa época, era difícil se ouvir falar em leitura e produção de texto antes do final da alfabetização formal:

“[...] exposta a modelos dessa natureza, a criança aprendia que ler era muito mais a capacidade de transformar sinais gráficos em sequências sonoras e recriar oralmente frases sem nexos do que uma tentativa de busca e produção dos sentidos. Dessa forma, como seria de se esperar, ao final da alfabetização, eram comuns casos de crianças capazes de copiar e ler palavras e frases isoladas com eficiência, mas incapazes de escrever um bilhete simples, ou entender o que estava escrito em um cartaz na parede da escola” (p.28)

A escrita fica reduzida ao domínio de técnicas de transformar sinais gráficos em sinais sonoros, priorizava-se o domínio da técnica de escrever, não havia intenção de refletir sobre a escrita, as atividades escolares estavam “[...]”

restritas à memorização dada pelo adulto. Cabia ao aluno copiar e copiar... para poder memorizar” (MORAIS, 2012.p.40)

Nos dias atuais, as discussões sobre esses métodos de alfabetização voltaram a ganhar legitimidade no Brasil, sobretudo os sintéticos. Os principais representantes do método sintético são os adeptos do método fônico. Conforme Leal et.al (2014)

“[...] em relação aos métodos fônicos, a unidade inicial de ensino é o fonema. Parte-se do pressuposto de que cada letra dispõe de certa autonomia fonética e se baseiam nas intuições fonéticas da criança, e em sua capacidade de imitação de sons específicos. Basicamente, trata-se de fazer pronunciar os fonemas nas palavras, além de outras atividades de reflexão fonológica, seguida de aprendizagem de letras que representam tal fonema” (p.237)

A maioria dos estudiosos que defendem tal abordagem acredita que a consciência fonêmica (habilidade de identificar e manipular sons individuais ou fonemas que compõem a palavra) seria requisito para a alfabetização; entre esses autores, destacamos Cappovilla e Capovilla (2007), que partem do pressuposto que os altos índices do fracasso escolar na alfabetização é consequência da resistência ao uso do método fônico.

Várias críticas recaem sobre a perspectiva defendida por Capovilla e seu grupo, uma delas, por exemplo, é que ao valorizar o desenvolvimento da consciência fonêmica e seu treino como fator causal da alfabetização, os autores tendem a conceber a escrita como mero código em que os alunos são postos diante de testes de prontidão e pronúncias de fonemas isolados, o que provocaria uma desnecessária sobrecarga cognitiva.

Outra crítica refere-se à redução do trabalho para desenvolvimento da consciência fonológica ao treino da consciência fonêmica. Morais (2019), ao discutir sobre a relação entre consciência fonológica (e não fonêmica) na alfabetização, parte da compreensão de que a consciência fonológica deve ser compreendida como um conjunto de habilidades que permite ao ser humano operar conscientemente sobre os segmentos sonoros (sílabas, rimas, fonemas), e, nesse caso, o autor comprova a partir de seus estudos que mesmo sendo necessárias, as habilidades de consciência fonológica não são suficientes para que um aprendiz se aproprie da natureza e o funcionamento do sistema de escrita, e assim ter sucesso/insucesso na alfabetização.

Em um estudo desenvolvido por Moraes e Aragão (2013), em duas turmas de 1º ano de uma escola pública em Pernambuco, em que as crianças haviam sido alfabetizadas pelo método fônico, através do programa alfa e Beto, foi identificado que até mesmo essas crianças apresentaram dificuldade para realizar atividades de identificação de fonemas. As atividades realizadas pelos autores foram: identificação de palavras com o mesmo fonema inicial; síntese de fonema para formar palavras; contagem de fonema nas palavras, produção de palavras a partir da escuta de fonema; subtração de palavras inventadas; subtração de palavras reais; segmentação de palavras em fonemas; adição de fonemas em palavras inventadas; adição de fonemas em palavras reais; e um ditado.

Os acertos obtidos pelas crianças nas atividades revelam que houve rendimento superior na identificação e produção de palavras a partir da escuta de fonema, mas na maioria das atividades que envolviam habilidades de consciência fonêmica, tais como a de segmentação de palavras em fonemas, o resultado foi nulo. Conforme Moraes e Aragão (2013), se até mesmo crianças alfabetizadas pelo método fônico demonstram dificuldades em realizar atividades de segmentar palavras em seus fonemas, não vale a pena submeter os aprendizes a esse tipo de atividade desestimulante.

Nesse sentido, assim como defendido por Moraes (2012, 2019) e Soares (2020), neste estudo, defendemos que a volta da vivência do método fônico nas escolas brasileiras reduz o processo de alfabetização à aquisição de um código, e representa um descaminho no ensino e aprendizagem da leitura e escrita no país.

3.2 Alfabetização por imersão nas práticas de letramento

Em meados da década de 80, o conceito de letramento provocou mudanças nos modos de conceber a alfabetização, colocando em destaque outras dimensões desse processo, como a ressignificação das práticas de leitura e escrita na escola.

Nessa abordagem, leva-se em consideração também o ensino da leitura e da escrita no contexto social, e a defesa de que, desde o início da escolarização, é preciso inserir os estudantes em situações em que eles tenham

que interagir por meio de textos autênticos, entrando em contato com os diferentes usos sociais da escrita. No entanto, no estudo de Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), vimos que a alfabetização por imersão parte da posição (tendência 1) de que basta o indivíduo ser/estar inserido (imerso) em práticas significativas de leitura e escrita, para tornar-se um leitor e produtor de textos, não havendo necessidade de um ensino mais sistemático das propriedades do SEA. Dos 26 documentos analisados, oito evidenciaram essa tendência.

Frade (2005), ao discutir sobre os variados métodos para ensinar a leitura e a escrita no Brasil, afirma o seguinte sobre a alfabetização por imersão:

O trabalho de alfabetização hoje denominado de imersão segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade. Um risco que se corre, quando os professores não fazem intervenções pertinentes no processo de uso – para informar e apresentar situações problema centradas na análise do sistema de escrita – é que se caia num espontaneísmo que prejudica a função inalienável da escola: a de ensinar. (FRADE, 2005, p. 39)

Esse espontaneísmo citado pela autora indica que nessa abordagem, apesar de a escola propor variadas atividades, deixa de lado estratégias mais específicas para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, o que causa impactos na prática docente, levando os professores a agirem com base no improviso.

De igual modo, os estudos de Soares (2004) apontam que no Brasil esse debate contribuiu para o crescimento de uma concepção de que por meio do contato com variados textos de circulação social, os alunos aprenderiam a ler e a escrever com autonomia, levando os professores a proporem situações de ensino em que os alunos vivenciavam os usos sociais da leitura e da escrita sem uma reflexão sobre o sistema de escrita.

Esse equívoco, conforme afirma Soares (2004), invadiu os currículos brasileiros, formação de professores e documentos de orientação pedagógica, fato que também foi evidenciado no estudo de Leal et. al (2014). Ao analisarem a ênfase dada ao ensino do SEA nos documentos curriculares, verificou-se que, embora todos concordem quanto à necessidade de inserir os estudantes em

práticas de leitura e produção de texto de circulação social, desde o início da escolarização; observou-se disparidades quanto ao nível de detalhamento das orientações relativas ao ensino do sistema de escrita, os documentos em que houve pouca atenção ao ensino da base alfabética tendem a adotar uma concepção de alfabetização por imersão nas situações de uso da escrita.

Nesse trabalho, partimos do pressuposto de que é importante e necessário que desde a educação infantil as crianças tenham oportunidade de interagir com práticas sociais de leitura e escrita por meio de textos “autênticos, que circulam fora da escola, apropriados a cada ano de ensino. No entanto, para aprender a produzir textos escritos, não basta que a escola exponha a criança a variados textos, mas que esse contato seja com intencionalidade pedagógica, sendo preciso, ainda, haver um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético, conforme proposto na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, que é a terceira tendência citada no estudo desenvolvido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

A alfabetização na perspectiva do letramento agrega contribuições advindas do construtivismo, sobretudo discussões sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, e dos estudos do letramento. Na pesquisa citada, a maior parte dos documentos curriculares apoiava-se em autores construtivistas e em autores sociointeracionistas, de modo que não foi possível separar as duas abordagens no momento da classificação das propostas curriculares. Nesta pesquisa, as duas abordagens estão discutidas separadamente e são apresentadas nos tópicos seguintes.

3.3 Alfabetização na perspectiva construtivista

Em relação ao construtivismo, as contribuições foram decorrentes, sobretudo, dos estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, em meados dos anos 80. Baseadas na teoria construtivista de Piaget, Ferreiro e Teberosky (1985) buscaram explicar o processo de apropriação da língua escrita por meio de pesquisas realizadas com grupos de

crianças em escolas públicas e de classe média. A esses estudos deu-se o nome de teoria da psicogênese da língua escrita.

Segundo Mortatti (2000), as investigações sobre o conhecimento e evolução psicogenética da apropriação da língua escrita causaram uma revolução conceitual, ao contrariar os fundamentos empiristas dos “métodos de alfabetização”, que viam o aprendizado da leitura e da escrita como um processo de associação entre grafemas e fonemas, no qual a criança evoluiria por receber e “fixar” informações transmitidas pelos adultos.

Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que, a partir da interação com o mundo letrado, a criança se apropria de conhecimentos e concepções sobre a escrita antes de chegar na escola, por isso, no ambiente escolar, o ensino deve ser problematizador, de modo a oportunizar que a criança continue suas tentativas de entender o funcionamento, usos e funções desse objeto cultural. Nessa perspectiva, o professor deve ser mediador no processo de aprendizagem e os alunos sujeitos ativos (cognoscentes), construtores de conhecimentos. Nas palavras de Ferreiro, em sua obra “Reflexões sobre alfabetização” (2011)

Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela é na sociedade (FERREIRO, 2011. p.11).

Nessa abordagem, não basta mais apresentar palavras sem sentido para serem decoradas e reproduzidas sem nenhuma reflexão, como se os alunos fossem “tábulas rasas” a serem preenchidas. O caminho percorrido por cada aprendiz não poderia mais ser visto como linear. A alfabetização passou a ser tratada como um processo complexo, em que, do ponto de vista da criança que aprende, não tem nada de mecânico (FERREIRO, 2011).

Estudante do tema, Morais (2012) afirma que os estudos da psicogênese oportunizaram as discussões sobre a escrita como sistema notacional. Nessa perspectiva, a aprendizagem não acontece de uma hora para outra. Por meio de um percurso complexo, os alunos formulam resposta para duas questões conceituais: I) o que a escrita nota (características físicas dos objetos ou tem a ver com os sons que formam as palavras)? II) como a escrita alfabética cria notações? (cada letra substitui o quê? O significado ou a ideia da palavra)? Eles precisam, portanto, compreender que o que a escrita nota no papel são os sons

das partes das palavras e que o faz considerando segmentos menores que as sílabas (os fonemas).

No processo para a apropriação acerca da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) partem do pressuposto de que as crianças passam por quatro estágios (etapas, níveis) no processo de apropriação do SEA, que serão apresentados a seguir: o pré-silábico, o silábico (quantitativo e qualitativo), o silábico alfabético e o alfabético.

No nível pré-silábico, os alunos ainda possuem conhecimentos elementares sobre a escrita. Se solicitadas a escrever, podem produzir desenhos, garatujas, rabiscos, ou utilizam letras, mas sem relação com a propriedade sonora das palavras. Segundo as autoras, mesmo nesta fase, não se pode negar o esforço cognitivo que a criança realiza. Segundo Ferreiro (2011), mesmo quando não utilizam letras, as crianças se esforçam para construir formas de diferenciação quanto as suas escritas, podendo aparecer como linhas onduladas, contínuas, fragmentadas.

Outro ponto a ser observado nessa primeira fase é que, para a criança, a escrita é uma representação direta do objeto, logo, se solicitada a escrever a palavra TREM, pode desenhar um TREM, pois ainda não descobriu que se escreve com letras, nem que a escrita nota os sons da fala (COUTINHO, 2005).

Ao entender que se escreve com letras, a criança passa a operar sobre dois eixos: o quantitativo (com variação da quantidade de letra de uma palavra para a outra e o qualitativo (com variação do repertório de letras que se utiliza de uma escrita para a outra) (FERREIRO, 2011).

Posteriormente, no nível silábico, o aluno já tem conhecimento do que a escrita nota. Começa a perceber a relação direta da escrita com a pauta sonora e, a partir daí, desenvolve a hipótese de que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de segmentos sonoros pronunciados. Desse modo, ao escrever uma palavra, o aluno geralmente coloca uma letra para cada sílaba.

Neste período, a criança passa por duas importantes descobertas. A primeira de cunho quantitativo, quando percebe que a quantidade de letras que irá precisar para escrever uma palavra tem correspondência com a quantidade dos sons emitidos nesta. Por exemplo, na escrita da palavra “BOLA”, a criança consegue identificar duas emissões de som (BO-LA) e então registra duas letras

“ME “(por exemplo), independentes do valor sonoro que elas estejam assumindo na palavra. Mais adiante, quando começam a utilizar uma letra correspondente com o som das sílabas, entram na fase silábica de qualidade (para cada sílaba, um valor sonoro convencional, correspondente a um fonema). Assim, ao escrever a palavra BOLA, provavelmente a criança irá escrever “OA”. Isso revela que a criança já avançou bastante sobre como as palavras são notadas na escrita.

A marca da passagem de uma hipótese silábica, acima apresentada, para o nível silábico alfabético, é a compreensão de que há relações entre grafemas e fonemas. Nesse sentido, o aprendiz desestabiliza a hipótese de que deve registrar uma letra para cada sílaba e aumenta a quantidade de letras nas palavras. No entanto, mesmo tendo compreendido que a correspondência que ocorre no sistema notacional é entre letras e fonemas, o estudante demonstra não ter, ainda consolidado a aprendizagem em relação às letras que usamos para representar cada som que pronunciamos, por isso, ainda oscila ao grafar as unidades menores que as sílabas (COUTINHO, 2005). Em suma, nesse momento, ele já domina maior quantidade de correspondências entre letras e fonemas e também começa a perceber que apenas uma letra não é suficiente para notar a sílaba. Para Ferreiro (2011):

Quando a criança percebe que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três, ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (p.29).

Nesse percurso evolutivo e complexo, a criança chega à fase alfabética, em que compreende o que a escrita representa (nota) e de que maneira ela (nota) os segmentos sonoros das palavras. No entanto, o sujeito ainda se depara com muitos conflitos decorrentes das questões ortográficas e precisará consolidar tais conhecimentos, o que não chega a interferir na sua compreensão do sistema de escrita já consolidada.

Ao descrever as operações cognitivas elaboradas pelas crianças na apropriação do sistema de escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que, de fato, as crianças pensam sobre a língua escrita. Além de contribuir para o afastamento da visão de aluno “como tábua rasa”, as autoras contribuíram também para que a escola possibilite à aprendizagem da língua por meio da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de texto desde a educação infantil, bem como para a compreensão da escrita como objeto cultural (BRASIL, 2012).

No entanto, apesar de toda contribuição para o campo da aprendizagem da leitura e da escrita, Soares (2004) aponta alguns equívocos e falsas inferências surgidas com a transposição da abordagem construtivista para a prática pedagógica na alfabetização. Um desses equívocos refere-se ao privilégio da faceta psicológica em detrimento da faceta fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita, pois difundiu-se a falsa ideia de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria.

Nessa perspectiva, as atividades de escrita espontânea, ajustes do sonoro ao escrito em atividades de leitura de textos que as crianças sabem de memória e escrita de palavras com conversa problematizadora são a base da alfabetização. Desse modo, a produção de textos é proposta desde o início da alfabetização, embora não sejam encontradas orientações mais focadas nas condições de produção desses textos.

3.4 Alfabetização na perspectiva do letramento

A última das tendências descritas pelas autoras *Leal et.al* dialoga com a perspectiva construtivista, na medida em que reconhece que a aprendizagem do SEA é complexa e que implica na apropriação dos princípios do SEA, que acontece de modo gradual, por aproximações em relação à escrita convencional, mas tem singularidades, sobretudo em relação à ideia de que há relações com o desenvolvimento da consciência fonológica e quanto às propostas de trabalho com os gêneros discursivos:

(3) é preciso inserir os estudantes em práticas de leitura e produção de textos de variados gêneros, desde o início da escolarização, mas é preciso, igualmente, desenvolver estratégias de reflexão sobre o sistema de escrita (p.241-242)

Segundo Soares (2004), a preocupação em proporcionar ao aprendiz da língua o contato com os vários gêneros textuais se deu a partir das mudanças sociais ocorridas na década de 90. À medida em que a sociedade foi se tornando grafocêntrica, isto é, centrada na escrita, houve a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização. Não bastava apenas que a escola ensinasse as habilidades de “codificar” e decodificar” a língua escrita, tornou-se necessário, também, que os alunos fossem ensinados a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, o que deixava claro não haver mais sentido em se trabalhar com os alunos os textos “artificiais” encontrados em cartilhas, possibilitando, assim, o surgimento da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento, “[...] do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de saber fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2020.p.34).

Os estudos de Soares (2004) apontam que o letramento trouxe grandes impactos para o ensino da escrita na escola, houve o crescimento de uma concepção de que se devia ensinar aos aprendizes da língua o uso da leitura e da escrita e que a partir disso o sujeito iria saber ler e escrever com autonomia. No entanto, segundo a autora, o letramento se sobrepôs à alfabetização, levando os professores a proporem situações de ensino em que os alunos vivenciavam os usos sociais da leitura e da escrita sem uma reflexão sobre o sistema de escrita. Nesse contexto, entendia-se que os aprendizes da língua se alfabetizariam apenas pelo contato com materiais escritos sem uma intervenção sistemática para que compreendessem as propriedades do sistema notacional.

De igual modo, Santos e Albuquerque (2007) sinalizam que outro equívoco se referia à utilização do texto apenas como pretexto para o trabalho com palavras:

“[...] após escolhidas do texto lido, são divididas em sílabas para depois ser trabalhadas valendo-se do estudo de famílias (ou padrões) silábicas. Ou ainda, cair-se em outro extremo. Acreditar que, apenas com a oportunização da produção coletiva de texto, os alunos que ainda não dominam o sistema de escrita, podem vir, a sozinhos, apropriar-se desse conhecimento. Sendo assim, não oportunizam atividades de reflexão sobre a palavra nem sistematizam o ensino do sistema de escrita alfabética” (p.98).

Esse modo de conceber o letramento na escola distancia-se da perspectiva de Soares (2004). A autora propõe que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e o de leitura e produção de textos devem estar associados:

Não são processos independentes, mas, interdependentes: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e esse por sua vez, só pode se desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência de alfabetização. (p.14)

Para essa autora, os programas de formação de professores devem atender para a especificidade da alfabetização e do letramento, um não pode se sobrepor ao outro, mesmo sendo indissociáveis, os dois processos são multifacetados e envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas. A alfabetização – entendida como processo de apropriação do sistema da escrita, envolve diferentes facetas, como por exemplo, consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita e etc. Por outro lado, conforme soares (2004, p. 46), o letramento envolve “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e de gêneros [...]”. Desse modo, a autora defende que é preciso integrar esses dois processos e, para isso, faz-se necessário o reconhecimento das facetas de um e de outro, ou seja, a prática docente deve atender para as duas dimensões do processo – de um lado o ensino da base alfabética e do outro o desenvolvimento de habilidades de uso da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa direção, Santos e Albuquerque (2007) defendem que:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e as situações sociais de usos deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética (p.99)

A defesa da alfabetização na perspectiva do letramento vem sendo enfatizada por diferentes pesquisadores brasileiros como Santos e Albuquerque (2007), Leal (2015) e Leal et. al (2020), que assumem que a alfabetização

contempla diferentes dimensões do trabalho pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa, e não apenas a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Sutis diferenças podem ser identificadas nas proposições dos autores. Leal (2015) e Leal et. al. (2020), ao discutirem sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, defendem não a existência de dois processos – alfabetização e letramento – e sim, a existência de diferentes dimensões da alfabetização: (1) Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da ortografia; (2) Desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. Todas essas dimensões, segundo Leal (2022), precisam ser consideradas em suas complexidades, incluindo-se o trabalho para a apropriação de conhecimentos e habilidades para lidar com diferentes linguagens – imagens, gestos, sons – que estão presentes nas interações que ocorrem na sociedade. Para Leal (2022),

as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico. (LEAL, 2022, p. 166)

Leal (2022) defende que

Na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, defendida por nós, valoriza-se o ensino de SEA por meio de atividades problematizadoras, que se distanciam das perspectivas focadas na repetição e memorização típicas das abordagens sintéticas. Também não se propõe, na alfabetização na perspectiva do letramento, nenhum tipo de controle quanto à composição silábica de palavras a serem objeto de reflexão. Também defende-se, nesta abordagem, que a aprendizagem das capacidades de produzir e compreender textos orais e escritos ocorra em situações similares às que ocorrem em diferentes práticas sociais, em diferentes espaços de interação. (LEAL, 2022, p. 166)

Leal (2005) afirma que alfabetizar se configura como uma atividade complexa que exige profissionalização dos professores, planejamento,

conhecimentos de diversos tipos e compromisso. Com relação às aprendizagens dos alunos, é preciso ainda, segundo os adeptos dessa abordagem, ter clareza de que “atingir uma hipótese alfabética de escrita não é sinônimo de estar alfabetizado” (MORAIS, 2012, p. 149). Mesmo tendo compreendido o que a escrita representa (nota) e de que maneira ela nota os segmentos sonoros das palavras, a criança se depara com muitos conflitos decorrentes das questões ortográficas e precisará consolidar tais conhecimentos.

Com base nisso, reiteramos que o ensino da produção de textos escritos em uma perspectiva do letramento nos anos iniciais não é tarefa fácil, pois deve levar em consideração os diferentes eixos do ensino da língua: práticas de leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oral. Uma prática pedagógica nessa perspectiva, exigirá diferentes habilidades no fazer pedagógico.

Assim, nesse trabalho, ao defendermos a alfabetização na perspectiva do letramento, reiteramos a necessidade de que as propostas curriculares tragam orientações claras e objetivos delimitados, a fim de que possam orientar a formação de professores que atendam às especificidades do SEA, da oralidade, da leitura e da produção de textos escritos.

Como discutido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), todos os 26 documentos curriculares analisados evidenciaram a predominância de alguma das tendências de alfabetização discutidas nesse capítulo. É importante salientar que apenas um dos documentos curriculares se aproximava de uma perspectiva mais tradicional da alfabetização, em que a apropriação do SEA é um pré-requisito para as atividades de leitura e produção de texto. Por outro lado, 65,4% dos documentos defendiam alfabetização na perspectiva do letramento, com a defesa da ideia de que no processo pedagógico é necessário conduzir situações didáticas centradas na compreensão do funcionamento do sistema de escrita de modo simultâneo e articulado às ações de inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos. Em suma, a análise das propostas curriculares evidenciou que, naquele momento, as orientações quanto ao ensino do SEA afastavam-se de perspectivas mais tradicionais de ensino da língua, e que o método fônico, que permeia a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), não era hegemônica no país. No próximo capítulo, apresentamos um breve histórico sobre as políticas públicas de alfabetização no Brasil, e discutiremos a

perspectiva de alfabetização adotada nos dois últimos programas de formação continuada para professores: Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Nesse capítulo, apresentamos um breve histórico a respeito das políticas de alfabetização no Brasil direcionadas aos três primeiros anos do ensino fundamental. Para uma melhor compreensão do leitor, o capítulo está organizado em duas partes: na primeira, é realizada uma breve retomada dos principais aspectos normativos que estabelecem as políticas para a alfabetização no contexto do ensino fundamental. Na segunda parte, com base em estudos encontrados no estado da arte (PORTELA, 2015; BOEING, 2016; ALFARES, 2017; GONÇALVES, 2018), traremos uma breve reflexão sobre a descontinuidade das políticas de formação inicial e continuada para professores alfabetizadores, dentre as quais, destacaremos o programa Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A escolha desses dois programas se justifica por terem sido destinados à formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1 As políticas de alfabetização no contexto do ensino fundamental: aspectos normativos

A educação brasileira passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na educação básica. Com a Proclamação da República, a aprendizagem da leitura e da escrita se tornou fundamental para a formação do cidadão e o desenvolvimento social do país. Vários estudos evidenciaram que essas mudanças têm demandado o desenvolvimento de políticas educacionais, principalmente, no que tange às políticas públicas para a alfabetização (MORTATTI, 2010; VIEGAS, 2014; VIEGAS e REBOUÇAS, 2018; FERRARO, 2011).

Em 1988, em um contexto de lutas e demandas sociais emergentes, a promulgação da constituição brasileira inseriu a educação no rol dos direitos sociais a serem promovidos pelo Estado e pela sociedade ao concebê-la no Art. 205 como direito de todos, dever do Estado e da família. No art. 208, inciso I, o texto constitucional estabelece que o Estado também tem o dever de garantir o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, sua oferta

gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Em meados da década de 90, a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco de caráter legislativo-educacional federal para a ampliação do direito à educação gratuita e de qualidade. Em conformidade com o art. 208 da CF/88, ficou determinado que cada município e, supletivamente, o estado e a União, a partir daquele momento deveria matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental. A educação básica passou a ser organizada entre a pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao ensino fundamental, ficou estabelecida a necessidade de garantir a aprendizagem do “pleno domínio da leitura, da escrita e cálculo” (BRASIL, 1996).

No entanto, o percurso da história da alfabetização no Brasil evidencia que aprender a ler, escrever e contar não é tarefa simples. Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada no ano de 2016 para os alunos da rede pública, revelou que mais da metade (54%) dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental têm nível insuficiente em leitura (BRASIL, 2018). Isso significa que apresentam dificuldades para localizar informações em textos simples como bilhetes e convites. Segundo Soares (2019), quando o aluno não se apropria das habilidades de leitura e escrita no início da escolarização, tendem a fracassar nas próximas etapas escolares. Mas, como combater esse fracasso? Como garantir que todos aprendam a ler e a escrever? Por que, depois de tantos anos, os índices de alfabetização continuam baixos?

Uma breve consulta a materiais escritos que retratam a história da aprendizagem da leitura e escrita no Brasil nos mostra que a alfabetização se caracteriza como um movimento marcado por tensões e descontinuidades de políticas. A título de exemplo, podemos citar o livro *os sentidos da alfabetização (2000)*, em que a autora Maria do Rosário Longo Mortatti realizou uma minuciosa análise em fontes documentais sobre o ensino da leitura e da escrita “com o objetivo de compreender as relações entre teorias e práticas operantes no ensino da língua materna na escola pública brasileira (p.17)”, e os sentidos que lhe foram sendo atribuídos no estado de São Paulo, entre 1876 e 1994.

Mortatti (2000) evidenciou que os problemas brasileiros relacionados à alfabetização persistem desde o século XIX. Em cada momento analisado, houve continuidade e descontinuidade dos sentidos em consequência das disputas em torno dos métodos de ensino, discutidos anteriormente nesse trabalho. Constatou-se que, entre cartilhas e métodos, as ações políticas sempre giram em torno de um desafio antigo: combater o fracasso escolar, com vistas a promover a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para direcionar as ações dos poderes públicos (representados pela União, estados e municípios) no que concerne à política educacional do País. No documento normativo são estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024.

Entre essas metas está alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (meta 5); elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional e 50% (meta 9) (BRASIL, 2014).

Bordignon e Paim (2015) destacam que o PNE é um plano ousado quanto à alfabetização e depara-se com grandes desafios frente às metas estabelecidas, principalmente na questão da taxa de alfabetização, discutidas anteriormente.

Desse modo, para atender aos princípios da legalidade do direito de acesso e qualidade da educação, conforme institui a CF/88 e na LDB 9394/96, a conjuntura social e econômica brasileira tem demandado investimentos e articulações entre campos estratégicos para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais de diferentes tipos: financiamento, curriculares, valorização docente, formação, inicial e continuada, acesso às vagas e garantia de permanência na escola, infraestrutura física e pedagógica, distribuição de materiais didáticos, políticas de avaliação, entre outras.

De acordo com Viegas e Rebouças (2018), um marco para o desenvolvimento dessas políticas referenciadas acima está na alteração da redação da LDB/1996, pela Lei nº 11.274 de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula, agora obrigatória, abrangendo a faixa etária de seis anos de idade.

O ensino fundamental de nove anos se tornou meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme a meta 2 dessa determinação legal, a inclusão das crianças de seis anos de idade tem as seguintes finalidades:

“[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2007a, p. 14).

Desse modo, as crianças dos setores populares seriam as mais privilegiadas por essa ampliação. Conforme pesquisa desenvolvida por Ferraro (2011), em que foram analisados dados dos índices de alfabetização entre 1990 e 2000, no Brasil, as desigualdades do processo de escolarização se iniciam na alfabetização, pois as crianças de seis anos de idade das classes média e alta são incorporadas ao sistema de ensino mais cedo.

Para Kramer (2006), a inclusão dessas crianças no ensino fundamental é uma importante conquista, pois reafirmou o direito à aprendizagem da leitura e da escrita e possibilitou os debates sobre a necessidade de formulação de políticas para a formação de professores alfabetizadores.

Por outro lado, o documento que orienta o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007) chama atenção para o fato de que apenas a ampliação do tempo não é capaz de garantir oportunidades de aprendizagem; faz-se necessário também a garantia de qualidade e aproveitamento eficaz desse tempo, atenção e conhecimento a respeito das características de faixa etária, sociais, psicológicas e cognitivas.

Nessa direção, no dia 20 de fevereiro de 2008, foi aprovado o Parecer nº 4, do Conselho Nacional de Educação, que orienta os municípios quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental, e determina o período de seis a oito anos como o “ciclo de infância”. Conforme o parecer, nesse período, o foco deve ser a alfabetização e o letramento dos estudantes.

Dois anos depois, a necessidade de focalizar a alfabetização e o letramento nos três anos iniciais foi reiterada com a aprovação da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) para o ensino fundamental de nove anos. No art. 30 desse documento

estão expostas algumas orientações que devem ser consideradas para a organização das políticas educacionais e curriculares nacionais:

- I- a alfabetização e o letramento;
- II- O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8)

Ao orientar que na organização das políticas e propostas curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental sejam levadas em consideração, não apenas a alfabetização, mas também o letramento, as DCN's contribuem para o entendimento de que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética deve estar associado às práticas sociais de leitura e escrita, e reitera o que foi proposto nas orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos, que defende “[...] um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto ao aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita (BRASIL, 2007, p.21).

Atualmente, em clima de conflitos, disputas por sobreposições, epistemológicas e políticas (BUNZEN, 2019), outras políticas educacionais foram promulgadas com o objetivo de orientar as propostas curriculares nacionais e o ensino da língua materna na escola, a saber: a Base Nacional Comum curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa tempo de aprender.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho, em 20 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento oficial de caráter normativo, que, segundo os seus defensores, apresenta conhecimentos, habilidades e competências essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo da educação básica. A BNCC atende a uma determinação da LDB 9394/96, que propunha a criação de uma base para nortear os currículos e as propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras.

A PNA corresponde à atual Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo decreto nº 9.765, de onze de abril, de 2019. De acordo com o art. 1º, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios:

[...] implementará uma série de programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional (BRASIL, 2019).

Até o momento, o Programa Tempo de Aprender, instituído pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e publicada no diário oficial da união em 21 de fevereiro do mesmo ano, abarca as principais ações do Governo Federal para “melhoria dos dados de alfabetização no país”. O Programa está dividido em 4 eixos: eixo 1– Formação continuada de professores da alfabetização; eixo 2 – Apoio pedagógico para a alfabetização; eixo 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo 4 – Valorização dos profissionais da alfabetização. Todas essas informações estão disponíveis em um portal do MEC na internet (<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>).

Como citado anteriormente, um dos objetivos específicos desse trabalho refere-se à análise das possíveis orientações do Tempo de Aprender para o ensino da produção de textos escritos, para isso, analisaremos documentos do eixo 1, que objetiva, através de curso de formação continuada “Práticas de Alfabetização” e “Práticas de Produção de texto”, proporcionar aos docentes a aprendizagem de conhecimentos, habilidades, estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios para o ensino da escrita na alfabetização.

Tanto a BNCC quanto a PNA e o Programa Tempo de Aprender indicam tendências metodológicas acerca do processo de ensino-aprendizagem na escola. Nesse trabalho, teremos como foco a análise desses arcabouços legais, com o objetivo de analisar as concepções e as orientações didáticas relativas ao ensino da produção de textos para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Em suma, todos os aspectos normativos citados nesse tópico asseguram a formulação de políticas públicas educacionais no contexto da alfabetização. A partir desse quadro, outras ações na área da alfabetização foram sendo implementadas, na sua maioria, direcionadas à formação continuada dos professores alfabetizadores. No tópico abaixo, teceremos uma breve reflexão a respeito da descontinuidade e a importância desses programas.

4.2 Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: ontem e hoje

Com relação aos cursos de formação continuada percebi que havia um obstáculo dificultando o avanço das questões tratadas: a falta de continuidade. Um aspecto abordado em determinada formação, não era retomado nas formações ulteriores. Propostas de atividades sugeridas pelos formadores para serem efetivadas em sala de aula, não voltavam à tona para discussão. Cada formação era independente da anterior, mesmo em se tratando de um grupo singular, com dificuldades e ansiedades similares (GONÇALVES, 2018. p. 155)

O trecho acima retrata o relato da professora e pesquisadora Gonçalves em sua dissertação de mestrado. Ao justificar a escolha do tema da pesquisa, que focou no relato de experiências de docentes participantes do Programa de formação de professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Gonçalves (2018) demonstrou a angústia sentida por muitos professores alfabetizadores do Brasil, no que se refere à descontinuidade e à sobreposição de políticas curriculares em detrimento de outras.

Em sua maioria, as mudanças de concepções curriculares têm causado tensões e dúvidas em relação ao que, de fato, deve ser defendido nos documentos orientadores dos Programas para a formação de professores do Ensino Fundamental.

Na concepção aqui defendida, tendo em vista a complexidade dessas discussões, a defesa por uma educação de qualidade deve constituir-se como um ideal concreto a ser realizado no cotidiano das instituições escolares. Concebemos que, além de assegurar as condições de acesso e permanência ao ambiente escolar, as políticas educacionais devem contribuir para a garantia do direito à aprendizagem da leitura e da escrita de todas as crianças em processo de alfabetização.

Para Freitas (2007), a busca por essa qualidade envolve questões complexas, como por exemplo, a responsabilização da escola pela aprendizagem do aluno e a formação permanente do professor alfabetizador. O autor afirma que embora não seja suficiente para melhoria dos índices educacionais, “[...] uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudanças estratégicas na construção de uma educação

escolar de qualidade” (p.17). Nesse sentido, os programas de formação docente têm impactos positivos no desenvolvimento da sociedade.

No entanto, apesar da importância, Saviani (2013) constatou que, no Brasil, as políticas educacionais são marcadas por descontinuidades. Na maioria das vezes, o que prevalece no ensino são tendências que alimentam o capitalismo, nesse caso, a educação é tida como subsistema responsável pelo equilíbrio social, a favor do capitalismo.

Nessa mesma direção, Lima e Hypólito (2019), ao analisarem a Política Nacional de Alfabetização, sinalizam que, apesar de muitos avanços na garantia do direito à educação, as mudanças de governo têm instaurado uma avalanche de descontinuidades na agenda da política educacional Brasileira, e afetado programas que atendiam, ainda que minimamente, à classe popular. Para Macedo (2019), essa descontinuidade avançou ainda mais com o governo do atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro.

Em estudo desenvolvido por Boeing (2016), em que foram mapeados os programas de combate ao analfabetismo no Brasil a partir da década de 60, foi evidenciado que a descontinuidade de políticas educacionais não é um fato novo, além disso, as perspectivas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita mudam de acordo com o momento político.

Com base em análise documental, a pesquisa foi desenvolvida em duas grandes etapas. Na primeira, foi realizado um mapeamento de documentos dos principais programas de alfabetização ao longo da educação brasileira, entre eles: Movimento de Cultura Popular (MCP), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa de Formação de Professores (PROFA), Programa Brasil Alfabetizado (PBA), Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na segunda parte, foram realizadas análises de cada programa, objetivo, concepção de alfabetização e taxas de analfabetismo no período de vigência do programa. As análises de cada programa evidenciaram descontinuidades entre eles.

Para identificar as concepções de alfabetização dos Programas, Boeing (2016) os separou por grupos, nomeando-os da seguinte maneira: alfabetização conscientizadora e libertadora; nesse grupo, estavam os programas realizados entre 1960 e 1964. Partia da perspectiva de que a leitura e a escrita deveriam

ser ferramentas políticas contra a opressão e a serviço da transformação social (MCP, MOBRAL). Em 1967, houve uma grande ruptura. Essa concepção mudou de figura quando o governo Militar se apoderou da presidência e instituiu o MOBRAL, baseado em uma alfabetização disciplinadora. A partir de 1997, um ano após à promulgação da LDB/96, os Programas partiam de uma concepção de alfabetização como promoção de Justiça social, ou seja, da compreensão de que a leitura e a escrita deveriam ser ferramentas políticas contra a opressão e a serviço da transformação social.

O mapeamento realizado por Boeing (2016) é de suma importância para a reflexão a respeito da complexidade do desenvolvimento de um Programa para à formação de professores no Brasil, sobretudo, das dificuldades que as descontinuidades impõem ao trabalho docente.

Nos dois subtópicos a seguir, discutiremos os dois últimos programas: Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A escolha se justifica por terem sido os dois programas destinados à formação continuada dos professores que atuam nos três anos iniciais do ciclo de alfabetização que antecederam o Programa Tempo de Aprender, objeto deste estudo.

4.2.1 Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação

A ampliação do Ensino Fundamental por meio da Lei nº 11.274 de 2006 demandou, entre outras ações, a necessidade de desenvolvimento de programas de formação continuada dos professores responsáveis pelos primeiros anos de escolarização, com vistas a contribuir para a qualidade do ensino e combater os baixos índices de aprendizagem na alfabetização (BRASIL, 2007; GONÇALVES, 2018).

Nessa direção, o Pró-letramento constituiu-se em um abrangente Programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática. Foi lançado em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC), durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da criação da Rede Nacional de Formação Continuada (2003). A referida rede é formada por articulação entre órgãos gestores, redes de ensino e universidades (BRASIL, 2007).

O curso tinha duração de 120 horas distribuídas em duas modalidades: presencial, 84 horas; e 36 horas de atividades à distância.

O Programa teve, assim, os seguintes objetivos:

oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007, p. 2).

De acordo com o Guia Geral do Programa (BRASIL, 2007), o Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial, sob a orientação de tutores, auxílio de vídeos e materiais impressos. Em relação aos materiais utilizados nas formações, esses eram produzidos pelas universidades, que também foram responsáveis pela formação e orientação do professor orientador/tutor.

Os textos que compuseram o material escrito do Pró-Letramento para a área de Alfabetização e Linguagem foram organizados com base em cinco eixos de ensino: 1) Eixo da compreensão e valorização da cultura escrita; 2) Eixo da apropriação do sistema de escrita; 3) Eixo da leitura; 4) Eixo da produção de textos escritos; 5) Eixo do desenvolvimento da oralidade.

O material foi organizado em oito fascículos e quatro fitas de vídeo abordando os temas: Capacidades linguísticas; Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação; A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; O livro didático em sala de aula (BRASIL, 2007).

Algumas pesquisas que tiveram como foco a análise desses fascículos evidenciaram as concepções e a qualidade do Programa (MAINARDES E ALFARES 2012; SANTOS 2014; PORTELA 2015).

Para identificar a concepção de alfabetização e letramento subjacente, Santos (2014) realizou a leitura dos documentos oficiais do Pró-Letramento.

A autora identificou que o Programa tem como pressupostos teóricos os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Como discutido no capítulo 2 deste estudo, as autoras defendem que a alfabetização ocorre não como uma mera apropriação aquisição de um código, mas envolve um processo de elaboração de hipóteses sobre o desenvolvimento da escrita.

Em relação ao conceito de letramento, foi verificado que está em consonância com o que é defendido por Magda Soares ao mencionar que o letramento se refere ao

resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL, 2008, p. 11).

Dados semelhantes também foram evidenciados em pesquisa desenvolvida por Alfares e Mainardes (2012). Os autores destacam que ao conceber a alfabetização na perspectiva do letramento, o Programa contribui para:

a compreensão de que a sistematização do processo de alfabetização e sua articulação com práticas sociais de uso da leitura e da escrita (letramento) são fundamentais para se garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA (p.17).

Com o objetivo de avaliar os principais aspectos relacionados às concepções e a gestão do programa, Alfares e Mainardes (2012) realizaram análise documental dos fascículos, entrevistas com coordenadora e professores, aplicação de questionário a tutores e professores e observação não participante em alguns encontros de formação.

Ao analisar os fascículos os autores afirmam que eles trouxeram contribuições relevantes para os professores alfabetizadores ao defender uma perspectiva crítica da formação continuada, que considera o professor sujeito da ação.

No tocante às entrevistas realizadas com coordenadores e professores participantes do Programa, os dados evidenciaram que os professores se mostraram satisfeitos em relação à metodologia adotada nos encontros de

estudos, visto que para 35% a metodologia foi extremamente adequada, para 34% muito adequada e para 31% adequada.

Em relação às respostas aos questionários que foram aplicados a tutores e professores, os dados sinalizam para uma avaliação positiva do Programa, por ter proporcionado aos professores um saber teórico que oportunizou momentos de reflexão e de aperfeiçoamento das práticas na sala de aula dos cursistas.

Em outra pesquisa, e de modo mais específico, Portela (2015) analisou os fascículos com o objetivo de verificar se e *como* os gêneros textuais são abordados pelo Programa e quais orientações didáticas são sugeridas para o trabalho com a produção textual em sala de aula.

O autor identificou que o Pró-Letramento trouxe orientações significativas no tocante ao trabalho com o eixo produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise detalhada do material do Programa evidenciou que embora não haja um fascículo específico destinado ao tema produção de texto, existe uma tendência para o trabalho em sala de aula que busque explorar os gêneros textuais através das capacidades, os conhecimentos e as atitudes a serem desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental, detalhando quando I (Introduzir), T (Trabalhar) e C (Consolidar) no decorrer de cada ano, como mostra à figura abaixo:

Figura 02 – Capacidades, conhecimentos e atitudes necessários para a produção de texto no ciclo de alfabetização

Produção: capacidades, conhecimentos e atitudes			
CAPACIDADES, CONHECIMENTOS E ATITUDES	1º ano	2º ano	3º ano
Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros	I/T/C	T/C	T/C
Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:	I	T/C	T/C
(i) Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas	I	T/C	T/C
(ii) Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas	I/T/C	T/C	T/C
(iii) Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos	I/T/C	T/C	T/C
(iv) Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade	I/T/C	T/C	T/C
(v) Usar a variedade lingüística apropriada à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática	I/T/C	T/C	T/C
(vi) Usar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto	I/T/C	T/C	T/C
(vii) Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos	I	T	T/C

Fonte: BRASIL (2008, p.47)

Com pode ser observado na figura acima, houve no Programa a defesa de que o processo de valorização e compreensão da cultura escrita deve ser iniciado tão logo a criança chegue à escola, com vistas à sua consolidação, de modo sistematizado até o fim do ciclo.

Em síntese, as pesquisas citadas acima sinalizam para a qualidade dos materiais didáticos das formações oferecidas pelo Pró-Letramento, mostrando assim, que o Programa trouxe contribuições significativas no tocante aos desafios do fazer pedagógico na alfabetização.

No tópico a seguir, discutiremos sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal como defendido no Pró-Letramento, havia no programa, a perspectiva de que as práticas de ensino de produção de texto ocorressem na perspectiva do letramento, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012, durante o Governo da então presidente Dilma Rousseff, através da Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). O Programa consistiu num acordo formal “entre Governo Federal, estados, municípios e universidades públicas brasileiras, com o “compromisso de alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, no máximo ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012).

O PNAIC apresenta os seguintes objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III -melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 23).

Para alcançar os objetivos apresentados, as ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) Formação dos professores alfabetizadores; 2) Materiais didáticos e de apoio: obras literárias, obras de apoio pedagógico e jogos; 3) Avaliações sistemáticas; 4) Gestão, controle social, e mobilização (BRASIL, 2012).

O público alvo das formações eram os professores do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos e turmas multisseriadas). O curso foi ofertado em modalidade presencial, sob a coordenação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) em cada estado. Conforme é explicitado no caderno de formação do Programa, os responsáveis pela formação dos orientadores de estudo foram professores das IES. Os orientadores de estudo, por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores.

No âmbito da formação, foram utilizados cadernos elaborados por professores das universidades públicas participantes, e distribuídos pelo (MEC) aos docentes que faziam parte do programa. Várias pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de analisar esses cadernos (ALFARES 2017; LEAL, 2016; SANTOS, 2014).

Ao realizar uma análise detalhada desses cadernos, Alferes (2017) identificou que, no geral, o material é composto por: cadernos de apresentação, cadernos sobre a formação de professores, cadernos de estudo divididos por ano e áreas de conhecimento, cadernos específicos para Educação do Campo, Educação Especial, Gestão e Avaliação.

O PNAIC se configurou em um amplo Programa de formação, baseado em ensino sistemático com atividades diversificadas, no currículo inclusivo e na integração entre os componentes curriculares. A seguir, estão alguns dos principais aspectos encontrados pela autora ao realizar a análise:

- 1) Todos os materiais de formação do PNAIC afirmam que os alunos têm direito a uma educação de qualidade;
- 2) para garantir a apropriação dos direitos de aprendizagem, as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores devem embasar-se na inclusão e no respeito à heterogeneidade, pois não há turmas homogêneas;
- 3) As práticas pedagógicas mais exitosas, que são compartilhadas nos Cadernos de Formação do PNAIC, são aquelas nas quais os professores desenvolvem uma prática de ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva de alfabetizar letrando;
- 4) O conceito de alfabetização, na perspectiva de letramento contidos nos cadernos, explicita que ser alfabetizado consiste muito mais do que dominar os rudimentos da leitura e escrita (alfabetização). A pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de modo que isso permita sua inserção e participação em um mundo letrado (letramento)
- 5) O ponto de partida para a prática pedagógica que considere a importância de se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo é o uso de diversos gêneros textuais (ALFERES, 2017, p.46)

Assim como identificado por alfares (2017) no aspecto 4, acima, Leal (2016) constatou que um dos debates principais do Programa diz respeito “[...] à concepção adotada acerca do que significa um indivíduo alfabetizado e os princípios que devem estar subjacentes às ações docentes de alfabetização na escola” (p. 34).

Ao analisar os materiais do Programa - PNAIC, Leal (2016) identificou que, para garantir o direito à alfabetização, até os 8 anos de idade, a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento se revela na descrição dos conhecimentos e habilidades propostas em cada componente curricular. Desse modo, por meio dos objetivos do programa, foi possível constatar dimensões da alfabetização adotadas como centrais, à saber:

- 1) Apropriação do sistema de escrita alfabética;

- 2) Desenvolvimento de habilidades/ capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos;
- 3) Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados;
- 4) Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos (LEAL, 2016. p. 35)

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, os cadernos do 1º, 2º e 3º ano do ciclo de alfabetização, assim como os cadernos destinados à Educação do Campo trazem os direitos de aprendizagem divididos por eixos de ensino: leitura, escrita (produção de texto), apropriação do SEA e oralidade. Apresentam também legendas para indicar quando cada conteúdo deve ser abordado: I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar). No que se refere à escrita (produção de texto), foco dessa dissertação, o caderno não restringe o trabalho da produção de textos apenas ao último ano do ciclo, conforme pode ser observado na figura seguinte:

Figura 03 – Conhecimentos e capacidades específicas do eixo produção de textos escritos

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
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 e organizar 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/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Brasil (2012, p.34)

Partindo da figura apresentada, fica claro que há, no programa, expectativas de que as docentes que estavam em formação continuada pelo PNAIC realizassem também em sua prática docente, atividades voltadas para o eixo da produção de textos desde o primeiro ano do ciclo de alfabetização, garantindo, assim, que os direitos de aprendizagem fossem garantidos para cada ano do ciclo de alfabetização.

Em suma, tanto o Pró-Letramento quanto o PNAIC defenderam um ensino sistemático da leitura e escrita. Todavia, como citado anteriormente, um dos grandes problemas dos programas para a melhoria da alfabetização no Brasil é a descontinuidade, desse modo, em relação ao PNAIC, não foi diferente. Conforme evidenciado por Leal (2016) e Alfares (2017), os novos rumos políticos do país têm provocado impactos negativos na educação e tensões em relação ao que, de fato, deve ser ensinado na escola. Atualmente, novas políticas têm sido divulgadas, como é o caso da BNCC, da PNA e do Programa Tempo de Aprender, que serão analisados nesse trabalho.

5 PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, discutiremos sobre a produção de texto na alfabetização. Para uma melhor sistematização, os tópicos estão divididos em três partes. Inicialmente, realizamos uma breve reflexão sobre a entrada da criança na cultura escrita. Na segunda parte, são apresentadas três abordagens teóricas da psicologia que tentam explicar os processos cognitivos de produção de textos. São elas: o modelo proposto por Hayes e Flowers (1980), o modelo teórico de Bereiter e Scardamalia (1987) e a abordagem da produção de textos proposta por Schneuwly (1988), que é a que nos embasamos nesse estudo. Mais adiante, discutiremos sobre a produção de texto em documentos curriculares com base em um estudo desenvolvido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

5.1 A entrada da criança na cultura escrita e os processos cognitivos de produção de textos

Como discutido no capítulo 3 desse projeto, antes da década de 80, o ensino da escrita se resumia à memorização da forma ortográfica das palavras e à cópia de textos cartilhados, ou recortados. Era difícil se ouvir falar em leitura e produção de texto antes da alfabetização formal, como descrito por Leal e Brandão (2005, p. 28-28):

Apenas após as crianças estarem devidamente alfabetizadas, é que seriam liberadas para textos difíceis, mais longos, com palavras e significados não previsíveis. Enfim, “textos autênticos”, esses que lemos e produzimos no dia a dia.

Atualmente, com base em uma perspectiva sociointeracionista do ensino da língua, defendida por Schneuwly (1998) e outros autores de abordagem sociointeracionista, a produção de textos deixa de ser encarada apenas como dependente da cognição individual do produtor e passa-se a considerar a interação social. Nesse sentido, considera-se que a entrada do aluno na cultura escrita se dá antes de eles chegarem à escola, e antes ter se apropriado da escrita alfabética. No entanto, a apropriação do SEA possibilita maior reflexão sobre a organização textual e sobre o conteúdo. Dessa maneira, diferentes

situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos (LEAL E MELO, 2007).

Alguns autores como Bernardin (2003) e Leal e Melo (2007), ao discutir sobre o processo de aprendizagem e de ensino de produção de texto na escola, também ressaltam que essa entrada acontece de diversas formas, como no jornal televisivo, no momento em que os pais leem livros de histórias para as crianças, quando recebem cartas. Existe, nessas e em outras maneiras, a curiosidade da criança em saber o que está escrito, para quem e por que.

Nessa direção, Geraldi (1995) pressupõe que para escrever um texto, é necessário: 1) ter o que dizer; 2) ter a quem dizer; 3) ter razões para dizer; 4) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer; 5) dispor de mecanismos e estratégias do dizer.

Desse modo, o ensino da leitura e escrita é visto não mais como um ensino centrado nos aspectos formais da língua, na identificação e análise de unidades estruturais ou como simples atividades de codificação e decodificação, mas um ensino voltado para a construção do sentido, em que, segundo Albuquerque e Leal (2007, p. 101), são trazidos para a sala de aula “os contextos significativos de leitura e produção de texto, que envolvem diferentes gêneros, presentes no convívio social dos alunos e professores”.

Contudo, apesar dos professores concordarem com a importância de ensinar a produzir textos por meio desses contextos reais, há, entre eles, muitas indagações sobre “[...] como fazer para que alunos que não leem e não escrevem façam uso das diferentes finalidades de leitura e de escrita em processo de alfabetização”. (BRASIL, 2012, p. 05).

Ao discutir sobre esse assunto, Leal e Albuquerque (2005) afirmam que o processo de aprendizagem da leitura e produção de textos em turmas de alfabetização não são tarefas fáceis, por isso, embora o foco nas turmas de primeiro ano seja a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os eixos de ensino da Língua Portuguesa devem estar articulados (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística). Por não ser uma tarefa simples, o desafio é desenvolver práticas que contemplem as duas dimensões do ensino, de um lado o ensino da base alfabética, do outro, a vivência significativa com a leitura e a escrita (SOARES, 2004). Tal constatação é também afirmada por Guerra (2009):

Ensinar a produzir textos realmente não é tarefa fácil, pois exige que o próprio professor tenha consciência sobre as estratégias necessárias e sobre as dimensões de textualidade que precisam ser objeto de reflexão do aluno, ou seja, tanto o professor quanto o aluno precisam ter consciência de que, no processo de produção de texto, se faz necessário planejar e executar as ações tanto no plano geral, que diz respeito à ideia central do texto e à estrutura geral, como também nos planos específicos, relativos às partes do texto. Eles devem estar atentos às particularidades dos diversos elementos que compõem o texto (p.14)

Alguns teóricos como Hayes e Flower (1980), Scardamália e Beireter (1987), e Schneuwly (1988) desenvolveram, por meio de pesquisas, modelos teóricos de processamento da escrita com o objetivo de explicar o que as pessoas fazem e como elas chegam ao produto textual. A seguir, apresentamos uma síntese de cada um desses modelos e seus processos. Tal opção resulta de uma necessidade de entendermos melhor as ações mentais das crianças nas situações de escrita e, desse modo, podermos compreender melhor as concepções subjacentes ao ensino da produção de textos escritos adotadas pela BNCC, PNA e Programa Tempo de Aprender que nos propomos a analisar posteriormente.

Nos tópicos abaixo apresentaremos três abordagens teóricas da psicologia que tentam explicar os processos cognitivos de produção de textos. São elas: o modelo proposto por Hayes e Flowers (1980), o modelo teórico de Bereiter e Scardamalia (1987) e a abordagem da produção de textos proposta por Schneuwly (1988), que é a que nos embasamos nesse estudo.

5.1.1 Modelo proposto por Hayers e Flower (1980)

O modelo processual cognitivo de escrita proposto por Hayes e Flower (1980) defende que o escritor passa por três etapas básicas na escrita do texto: planejamento, tradução e revisão. Para chegar a essa conclusão, os autores fizeram uso da análise de protocolos verbais da fala de alunos universitários, objetivando entender o que se passava na mente dos sujeitos no momento da produção escrita (FERREIRA, 2019).

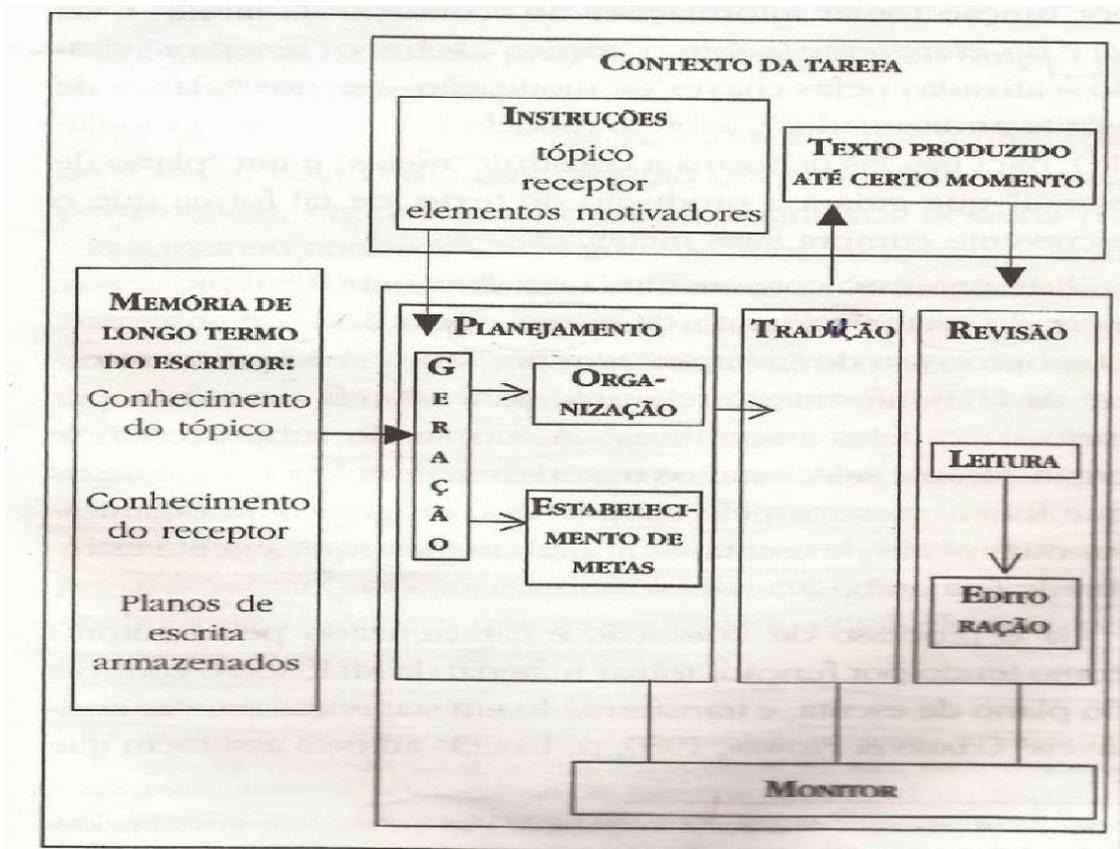
Por meio das análises dos protocolos, os autores perceberam três elementos, que, para eles, explicam como o escritor chega à produção do texto

escrito: 1) o contexto de produção; 2) a memória de longo prazo (MLP); e 3) os processos de escrita.

Ferreira (2013) sinaliza que o contexto de produção se relaciona ao que é externo e influenciará na escrita do texto. Já a memória de longo prazo, refere-se aos conhecimentos prévios que são acessados na medida em que o indivíduo necessitar usá-los para produzir seus textos. O terceiro elemento desse conjunto é o processo de escrita que se caracteriza pelo ato de escrever o texto.

Desse modo, para Hayes e Flower (1980), ao ser solicitado a escrever um texto, o escritor aciona sua memória de longo prazo, ativa os conhecimentos sobre os assuntos e planeja o que tem a dizer, essa seria a fase do planejamento. Em seguida, o escritor passaria para a fase da materialização das ideias – ou tradução. Durante a escrita do texto, ele iria realizar releituras, a fim de verificar se seu texto atende às finalidades da proposta – momento da revisão. Para uma melhor compreensão, vejamos o esquema do referido modelo:

Figura 04 – Esquema proposto por Hayes e Flower (1998)



Fonte: Rojo (2008, p.191)

Como pode ser observado no modelo acima, para Hayes e Flower (1980), a memória de longo prazo armazena os conhecimentos e os planos de escrita. Por meio dessas informações ocorre o planejamento do que será escrito, em seguida a tradução – momento da escrita, seguido da revisão. Durante todo o processo, tem-se o monitor, que funcionaria como uma espécie de gerenciador, procurando monitorar as necessidades solicitadas em cada etapa da produção da escrita.

Algumas críticas recaem sobre esse modelo proposto por Hayes e Flower (1980). Para Rojo (2013, p.193), por exemplo, por meio desse modelo, “[...] a produção de textos é vista como um conjunto (hierarquizado) de comportamentos, regidos por processos cognitivos gerados por esquemas ou conhecimentos armazenados na memória e ativados pelo contexto e tarefa [...]”. Desse modo, o processamento da escrita ocorre através de um modelo único e invariável, é como se o escritor não precisasse, em diferentes momentos, construir novos conhecimentos para a escrita do texto.

Vejamos a seguir os modelos cognitivos apresentados por Bereiter e Scardamália (1987).

5.1.2 Bereiter e Scardamália (1987)

Bereiter e Scardamália (1987) criticam a teoria defendida por Hayes e Flower (1980). Os autores acreditam que para escrever um texto, o escritor mobiliza modelos diferentes para o processamento da escrita. Partem da ideia de que o ser humano já possui uma prontidão inata para certas aprendizagens e do pressuposto de que há diferentes modelos de processamento, um deles – dizer o conhecimento – mais utilizado por escritores menos experientes e o outro – produzir o conhecimento – mais utilizados por escritores experientes. No entanto, os autores problematizam tal questão, e informam que dependendo do contexto de escrita, uma mesma pessoa pode em alguns momentos utilizar um modelo ou outro. Informam também que há um contínuo entre os dois modelos, podendo haver estratégias híbridas e intermediárias.

Para verificar suas hipóteses acerca dos processos mentais referentes à produção escrita, os autores utilizaram entrevista clínica e protocolos verbais investigando dois grupos de sujeitos: sendo um grupo de alunos de graduação

ou pós-graduação (indicados como sujeitos maduros ou experientes em relação ao processo de produção escrita) e outro grupo de alunos do ensino primário (indicados como sujeitos imaturos ou inexperientes em relação ao processo de produção escrita).

Bereiter e Scardamalia (1987) identificaram dois processos mentais pelos quais os textos são compostos, as quais denominaram em dois modelos cognitivos de produção de texto escrito: 1) de dizer o conhecimento e; 2) transformar o conhecimento.

No primeiro modelo, de dizer o conhecimento, segundo Ferreira (2013, p. 50)

[...] dado qualquer comando sobre o tema e o gênero, o escritor pode começar em questão de segundos e rapidamente a produzir seu texto. Diz-se ser a solução natural, já que o escritor faz uso de conhecimentos facilmente disponíveis em sua memória, e, também faz uso de estímulos externos e sugestões geradas a partir da produção da própria linguagem.

Desse modo, para gerar o conteúdo de um texto escrito, basta ativar os conhecimentos prévios, o que torna o planejamento para a escrita do texto pouco sistemático. Assim como no modelo proposto por Hayes e Flower (1980), percebemos a ausência da recursividade entre geração de ideias e a escrita.

No segundo modelo, transformar o conhecimento, encontram-se as estruturas mais usadas pelos escritores experientes no momento de produção textual. De acordo com Bereiter e Scardamália (1987), para lidar com as demandas da escrita, o produtor experiente precisa, em diferentes momentos, construir novos conhecimentos e não apenas mobilizar os que já estão guardados na memória de longo prazo para gerar o que foi dito no texto.

Na escrita de um texto, esses escritores utilizam o planejamento, o estabelecimento de metas e a revisão – que ocorrerá durante todo o processo de escrita. Se comparado ao modelo de Hayes e Flower (1980), a proposição de que o planejamento da revisão ocorre em todo o processo de escrita representa um avanço. Portanto, nessa estratégia de produção de texto, o escritor manifesta um pensamento mais elaborado e desenvolve, constantemente, atividade de alteração do texto.

Em síntese, para Bereiter e Scardamália (1987), ao utilizar um modelo de produzir conhecimento, os escritores utilizam estratégias mais complexas no

momento da escrita. Conforme Ferreira (2013), apesar dos modelos cognitivos apresentados por Hayes e Flower (1980) e Bereiter e Scardamália (1987) contribuírem para a compreensão de como se dá o trabalho de produção de textos escritos, não analisam as condições em que cada escritor está inserido e como esse contexto pode interferir no processo da escrita.

Nessa direção, afasta-se da perspectiva sociointeracionista de Schneuwly que será discutida no tópico a seguir.

5.1.3 Modelo de produção de textos proposta por Schneuwly (1988)

Schneuwly (1988) parte da concepção de linguagem como a interface que medeia a relação entre o sujeito e o meio. Assim como os outros, também se preocupou em entender como as crianças fazem para escrever um texto, no entanto, o autor rompe com a ideia apresentada nos modelos anteriores, os quais não levavam em consideração o contexto de produção para a escrita do texto:

Schneuwly nos leva então a refletir como o processo de escrita deve ser pensado não de forma universal e invariável, como no primeiro modelo exposto (Hayes e Flower), ou não apenas como um processo decorrente da interdependência da produção de ideias e textualização (Scardamália e Beireter), mas, sim, como um processo de interação entre interlocutores no espaço social em que o indivíduo constrói suas concepções de mundo e ativa uma série de experiências. (SILVEIRA, p. 51).

Nessa direção, o autor defende que o ato de escrever não é solitário, mas é uma questão de interação social. Isso porque, segundo Ferreira (2017. p. 56): “[...] mesmo quando está sozinho o sujeito representa as situações e destinatários para, como base nas representações, elaborar o texto. Desse modo, ele sempre estará baseado nas esferas de interação [...]”.

Os estudos de Schneuwly (1988) apontam que a produção de texto envolve três instâncias de operações: base de orientação, gestão textual e linearização. É importante salientar que essas três operações não ocorrem de maneira estanque ou linear; podem ocorrer simultaneamente, interferindo e modificando o outro.

A base de orientação seria a representação da situação de comunicação em que estão envolvidos os parâmetros da interação social: o propósito da atividade, definição do lugar social do qual se fala e da relação enunciador/destinatário. Esses parâmetros evidenciam o aspecto sociointerativo da abordagem de Schneuwly (1988) ao considerar o lugar social do escrevente, a finalidade da atividade de linguagem e as relações entre enunciador/destinatário – para quem o sujeito escreve, que efeitos de sentido quer despertar no outro ao escrever.

Além disso, essa base é determinante na construção do planejamento do texto também chamado de gestão textual. Essa instância é constituída por dois tipos de operações: a ancoragem e a planificação. Segundo Schneuwly (1988), a primeira define a articulação entre a base de orientação e a geração de conteúdo. Já a planificação envolve os aspectos relativos à organização do texto.

A terceira instância é a linearização, em que as decisões tomadas na base de orientação e no planejamento são materializadas em unidades linguísticas. Duas operações foram definidas por Schneuwly (1988) na garantia da linearização do texto: referencialização e textualização. Estas serão responsáveis pela materialização do conjunto de representações desenvolvidas e transformadas em conteúdo.

Essa perspectiva é a que permeia a maioria dos documentos de orientações curriculares para o Ensino Fundamental, conforme constatado por Leal et al. (2014), em pesquisa que será detalhada no tópico a seguir. É, igualmente, a concepção que respalda às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de língua portuguesa.

5.2 Produção de textos em documentos curriculares

Com base na perspectiva sociointeracionista da linguagem, os documentos oficiais que visam orientar as propostas curriculares passaram a defender que o ensino esteja pautado no domínio das habilidades de uso da língua em diversas situações concretas de produção, assumindo, assim, a necessidade de valorizar os diversos eixos norteadores do ensino de língua materna: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, desde os anos iniciais da escolarização, corroborando assim, com o princípio da necessidade de se

contemplar textos de diferentes gêneros discursivos no cotidiano das escolas (LIMA E LEAL, 2010).

Ao adotar essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de Língua Portuguesa, por exemplo, propõe que a produção de texto deve ser trabalhada desde os primeiros anos de escolarização, de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de, dentre outros objetivos:

compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; (BRASIL, 1998, p. 68).

Em pesquisa desenvolvida por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), intitulada “O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras”, foi constatado que a grande maioria das propostas curriculares brasileiras também referencia, de algum modo, a perspectiva sociointeracionista. Foram analisadas orientações curriculares do Ensino Fundamental relativas ao ensino da Língua Portuguesa em 26 propostas curriculares de 14 estados e 12 secretarias municipais de educação de capitais brasileiras.

Para análise dos dados, foram adotados os pressupostos defendidos por Bardin (2016). No geral, foram identificados três tipos de orientações didáticas relativas ao ensino da produção de textos:

- orientações que enfatizam dimensões sociointerativas da atividade de escrita;
- orientações didáticas que enfatizam dimensões composicionais e recursos linguísticos da atividade de escrita;
- orientações didáticas que enfatizam o desenvolvimento de estratégias de escrita.

Em relação aos aspectos sociodiscursivos, foram identificadas os seguintes princípios quanto ao ensino de produção de textos: 1) é preciso estimular o gosto pela escrita (26, 92%); 2) é preciso diversificar os gêneros discursivos a serem

produzidos (65,38%) 3) é preciso promover situações de escrita com finalidades claras e diversificadas (69, 23%); 4) é preciso promover reflexões sobre a situação que gerou a escrita do texto (50%); 5) é preciso promover reflexões sobre o suporte textual em que o texto será escrito (34,61%); 6) é preciso promover reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos (38,46%); 7) é preciso desenvolver reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos (80,76%).

Com base nesses resultados, um primeiro ponto destacado pelos autores é que o fato de 69,23% dos documentos explicitarem a necessidade de produzir textos com delimitação de finalidades, contempla o pressuposto da abordagem defendida por Schneuwly (1988). Como discutido anteriormente, esse autor defende que ao escrever um texto, o autor constrói uma base de orientação, que irá favorecer as ações de escrita.

Contudo, apesar de explicitarem a importância da delimitação e finalidades da escrita de textos, apenas 50% dos documentos analisados naquele ano indicaram a necessidade de refletir sobre a situação que gerou a escrita. Conforme Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014, p. 59):

Se o estudante não considerar relevante o propósito comunicativo proposto, não irá empregar energia ou esforço para planejar as estratégias que viabilizem os efeitos de sentido que a situação exige. É importante, em relação a tal engajamento, que sejam aprofundados os debates sobre a formação desse estudante escritor.

Outro ponto a ser destacado no resultado das análises é que 65,38% dos documentos atendem ao princípio de que é preciso diversificar os gêneros discursivos a serem produzidos, no entanto, foi evidenciado um descompasso nas orientações em relação a promoção das reflexões sobre o suporte textual em que o texto será escrito, contemplada em apenas 34,61% dos documentos. Por outro lado, enfatizam princípios discursivos importantes como a necessidade de reflexão sobre os destinatários, uma das categorias de análises mais encontradas nas propostas (80,76%).

Quanto às orientações didáticas que enfatizam dimensões composicionais e recursos linguísticos da atividade de escrita, foram identificados os seguintes princípios: 1) é preciso atender à forma composicional do gênero (50%); 2) é preciso variar os recursos linguísticos (34,61%); 3) é

preciso atender às prescrições gramaticais texto (92,30%); 4) é preciso ensinar a escrever texto coerente e claro (53, 84%). Observa-se que nesse grupo de orientações, a categoria mais enfatizada nos documentos foi a preocupação em atender às prescrições gramaticais. Conforme Ferreira (2017), esse dado reforça a marca do ensino em moldes tradicionais ainda muito presentes nos currículos do ensino da língua. Conforme os autores, esses resultados podem revelar:

A existência de uma concepção de que a atividade de escrita ocorre na medida em que os conteúdos textuais são extraídos da memória, ou ainda da crença já ultrapassada de que ao aprender a ler, o estudante aprenderá por consequência a escrever (Leal et. al, 2014; p.62).

O último grupo de orientações contempladas nos documentos são referentes às orientações didáticas que enfatizam o desenvolvimento de estratégias de escrita, e contempla duas categorias: 1) é preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de planejamento do texto (53,84%); 2) é preciso promover situações para o desenvolvimento de estratégias/habilidades de revisão do texto (80,76%).

Em suma, os autores concluem que, embora os documentos evidenciem a perspectiva sociointeracionista nas orientações, certos princípios dessa abordagem não foram apresentados de modo consistente, como reflexão sobre o porquê e para quem se escreve. Conforme Ferreira (2013), ao não atentar para esses aspectos, os alunos continuarão escrevendo textos meramente escolares. Nesse sentido, as orientações curriculares ainda tem muito a avançar.

Nota-se, ainda, que na época em que essa pesquisa foi desenvolvida, as tensões nos currículos quanto às orientações sobre o que de fato deve ser ensinado no eixo produção textual continuavam. Como discutido no capítulo 3 desta dissertação, há uma grande polêmica quanto ao lugar que o trabalho com leitura e produção de textos ocupa nas diferentes concepções de alfabetização. De um lado, as abordagens sintéticas - que defendem um ensino mais pautado nos aspectos formais da língua, e, por isso, parte da ideia de que o trabalho com a leitura e produção de texto na escola deve começar apenas quando os alunos estiverem apropriados do código escrito; do outro, os estudos sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, com a defesa de que no processo pedagógico é necessário conduzir situações didáticas centradas na

compreensão do funcionamento do sistema de escrita de modo simultâneo e articulado às ações de inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos.

Portanto, nessa pesquisa ao nos propormos a analisar as orientações para o ensino da produção de textos escritos nos anos iniciais, presente na BNCC, PNA e Programa Tempo de Aprender nos capítulos que se segue, esperamos contribuir para o aprofundamento das discussões em relação ao modo como esse eixo é contemplado em documentos oficiais, bem como, refletir e discutir sobre os impactos das orientações adotadas para o fazer pedagógico.

6 ANÁLISE DOS DADOS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

No decorrer do presente trabalho, podemos perceber que as práticas de ensino de produção de textos no Ensino Fundamental têm grande influência das concepções de alfabetização defendidas em políticas e documentos curriculares.

Como dito anteriormente, nesta pesquisa foram analisadas as concepções e as orientações didáticas relativas ao ensino da produção de textos escritos para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental presentes na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), na Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA) e no Programa Tempo de Aprender (doravante PTA).

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira, são tecidas discussões sobre as concepções de linguagem e texto e de ensino de produção de textos defendidas na BNCC e na PNA. Em relação à PNA, analisamos o caderno que constitui a Política e o decreto que a institui.

Na BNCC, também foram analisadas as habilidades/objetivos de aprendizagem, por isso, na segunda parte, o foco está nas orientações propostas pela BNCC para o ensino da produção de textos escritos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para essa análise, partimos das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para o ensino de produção de textos e, em seguida, das dimensões relativas ao ensino e à aprendizagem da produção de textos apresentadas no documento. Por último, foram realizadas análises no tópico “Língua Portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagens, objetos conhecimento e habilidades, página 89. Nesse tópico estão inseridas análises detalhadas das habilidades de produção de textos escritos para o 1º e 2º ano.

6.1 Concepção de linguagem e texto

Ao analisarmos a BNCC, verificamos que o documento fundamenta seus princípios com base em uma perspectiva sociointeracionista da língua, já adotada em diretrizes curriculares anteriores (MARINHO, 2001), e na maioria das propostas curriculares brasileiras, conforme identificado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014).

De modo mais implícito, tal concepção já é observada no texto “Área Linguagem”, em que o documento sinaliza para uma noção de linguagem associada a um conjunto de práticas sociais, tal como verificamos no fragmento abaixo:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63).

Nessa direção, as práticas de linguagem ocorrem não apenas por interações verbais; mas também pela linguagem corporal, visual, sonora e digital. Nesse caso, a noção de língua assume o pressuposto de ser variada de acordo com os usos. É importante salientar que há, no documento, a defesa de que o trabalho com essas práticas deve possibilitar a ampliação das “experiências vividas” na Educação Infantil” (p. 63), sinalizando que há uma progressão desta etapa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já no texto “Língua Portuguesa”, de modo explícito, o documento afirma que, assim como os Parâmetros curriculares Nacionais (1998), assume “a perspectiva enunciativo – discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Neste ponto, destacamos que, embora afirme dialogar com tal perspectiva e mobilize conceitos como contexto de produção, práticas de linguagem, gêneros textuais, gêneros discursivos, esferas/campos de circulação dos discursos, que sinalizam para uma concepção de linguagem e texto Bakhtiniana, não há discussão teórica sobre tal perspectiva. Nota-se a ausência das vozes autorais dos conceitos mobilizados no decorrer do texto. Dados semelhantes também foram encontrados por Lima (2010) ao analisar a concepção de linguagem na Base Curricular de Pernambuco (doravante BCC-PE).

Lima (2010) verificou que, embora a BCC-PE defenda a perspectiva de linguagem como uma atividade de interação social, não há uma apresentação clara do que seja a concepção interacionista da linguagem. Desse modo, a pesquisadora afirma que o ocultamento dos autores nas propostas curriculares é uma característica desses documentos que visam orientar o currículo. Assim, corroboramos com a autora ao afirmar que “[...] os currículos poderiam

apresentar diálogos mais intensos entre pressupostos adotados e os referenciais teóricos” (LIMA, 2010, p.119).

Conforme os PCN, documento que a BNCC afirma dialogar,

[...] a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Essa maneira de conceber a língua atribui ao ensino um caráter dialógico e aproxima-se da concepção Bakhtiniana e de outros autores que fundamentam seus princípios para o trabalho com a linguagem em uma perspectiva discursiva. Conforme Fiorin (2020), o ponto de partida dos estudos de Bakhtin “[...] é o vínculo intrínseco entre a utilização da linguagem e as atividades humanas” (p. 69). Desse modo, as interações nas diferentes esferas de utilização da língua ocorrem por meio dos gêneros do discurso, que, segundo Bakhtin (1997), “são tipos relativamente estáveis de enunciados” (p.280), produzidos nas mais variadas esferas de comunicação. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Ao nos basearmos na concepção de língua como interação e nos postulados de Bakhtin (1997), concebemos que tanto o texto oral quanto o escrito sejam vistos como ponto de partida de todas as disciplinas das humanidades e pensamento filosófico, pois “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (p. 329). O texto é então entendido como enunciado concreto, fundamentalmente dialógico.

Na BNCC, foram identificados dois excertos que defendem a centralidade do texto como unidade fundamental da interação verbal:

Tal proposta assume 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. 69)

[...] texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação

das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/
campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 69).

Tanto no primeiro, quanto no segundo excerto, o texto é visto como unidade fundamental da interação verbal, logo, o ensino da língua deve ocorrer de modo a refletir sobre diferentes contextos de produção e usos significativos da linguagem, de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades e objetivos de aprendizagem que possibilitem ao estudante lidar com a diversidade de gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas de comunicação.

Em suma, a concepção de linguagem e texto assumidas na BNCC sinalizam rompimento com uma visão descontextualizada de ensino da produção de textos escritos. Conforme será discutido adiante, a concepção de produção de texto assumida no documento aproxima-se da concepção sociointeracionista e da abordagem denominada alfabetização na perspectiva do letramento, ao defender que desde o início da alfabetização os alunos sejam colocados diante de situações significativas de produção de textos, concomitantemente às situações com foco na aprendizagem do SEA, embora oscilações e contradições estejam presentes no documento, como será discutido posteriormente.

Quanto à PNA, não foi encontrada, de modo explícito, a concepção de linguagem ou texto defendido em nenhum trecho dos capítulos que compõem o caderno, tais quais: contextualização; alfabetização, literacia e numeracia; Política Nacional de Alfabetização e, nem no decreto que a institui.

Há, na política, predominância da abordagem fônica de alfabetização. Como discutido no capítulo 3 dessa dissertação, nessa concepção, a língua é tratada como um código que deve ser aprendido para os indivíduos se comunicarem entre si. Nessa abordagem, portanto, é suficiente ter conhecimentos sobre a estrutura da língua para ser capaz de escrever textos. Há, portanto, distanciamento da aprendizagem da leitura e da escrita articulado aos usos sociais e redução desse aprendizado a mecanismos de codificação, decodificação e conhecimento da gramática da língua. Tal concepção pode ser constatada nos trechos a seguir:

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por

minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (BRASIL, 2019, p. 18)

Nos dois excertos acima, observa-se uma perspectiva de alfabetização que vai na direção oposta da alfabetização na perspectiva do letramento e, conseqüentemente, da concepção de linguagem como interação e do texto como enunciado concreto e dialógico (BAKHTIN,1997). Como veremos no tópico a seguir, ao conceber a linguagem como código, a PNA corrobora para a ocorrência de um processo de ensino da produção de textos mecânico, repetitivo e descontextualizado.

6. 2 Concepção de produção de texto

Conforme o que é postulado na BNCC, o objetivo do componente curricular Língua Portuguesa é “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (p. 67/68), de modo a favorecer a participação significativa nas práticas sociais mediadas pelas diferentes linguagens. Nessa direção, os eixos de ensino considerados para a área de Língua Portuguesa são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Quanto ao eixo produção de textos, o documento apresenta a seguinte definição:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, micro roteiro, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 76)

Frisamos que a BNCC aponta para uma concepção sociointeracionista de produção de textos e aproxima-se da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento ao propor um ensino baseado nas práticas de linguagem que envolvem textos orais, escritos e multissemióticos. Conforme Gomes (2022) aponta, os textos multissemióticos apresentam integração de múltiplas linguagens e elementos como palavras, imagens, cores, vídeo e desenhos, e tem se tornado cada vez mais presentes nas práticas sociais de uso da língua.

Nesse sentido, um primeiro ponto a ser destacado é a ênfase dada ao incentivo do ensino da produção de textos através de gêneros digitais; o que mostra uma tentativa de valorização das práticas contemporâneas do uso da língua que:

“[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir no mundo. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 68).

Essas novas formas de interagir com o mundo através das tecnologias digitais dão novas características e significados aos textos e ao ensino da produção de textos, ao ampliar as possibilidades de desenvolvimento na sala de aula e romper com o que é proposto na concepção de alfabetização baseada em métodos sintéticos, em que os textos utilizados não são os que circulam nas diferentes esferas sociais de interação e servem apenas como um recurso para o ensino do suposto código. Nesse sentido, podemos destacar como positivo que, ao atentar para o desenvolvimento de práticas de produção de textos multissemióticos, a BNCC contribui para participação e interação dos estudantes nas diversas práticas sociais mediadas pelo uso da leitura e da escrita.

Assim, ao pensarmos nas orientações para o processo de produção de textos em turmas de alfabetização, foco desta pesquisa, o segundo ponto que destacamos é o fato de que, ao mencionar que as práticas de produção estão relacionadas “à interação e à autoria (individual ou coletiva)”, a BNCC fundamenta a ideia de que através da interação e mediação propostas durante o processo de produção de textos coletivos, os alunos podem desenvolver conhecimentos sobre a escrita e se constituírem como autores, principalmente em turmas que estão em processo de alfabetização.

A questão da autoria em produção coletiva de textos foi problematizada por Ferreira (2013), ao analisar interações de sala de aula. Foi evidenciado que:

“[...] os alunos desenvolveram conhecimentos sobre a escrita e se constituíram como autores. Tais aprendizagens foram favorecidas pela mediação das professoras, que realizavam um ensino em que buscavam preparar os estudantes para a escrita do texto; abordar conhecimentos importantes sobre os temas e os gêneros de textos; problematizar as decisões a serem tomadas durante a escrita; proporcionar situações de discussão favoráveis à participação dos estudantes”. (FERREIRA, 2013, p.10)

Nesse sentido, Ferreira (2013) conclui que

“[...] O autor é aquele que é capaz de interagir dando sugestões, mas também pode ser aquele que participa de outras formas, influenciando os que apresentam as sugestões ou mesmo votando sobre quais são as melhores opções para a escrita do texto. Concluiu-se que, na situação de produção coletiva de textos na escola, todos os participantes são autores e destinatários simultaneamente, pois adotam, para com o discurso do outro, uma atitude responsiva ativa”. (Ferreira, 2013, p. 10)

Desse modo, consideramos que ao deixar claro que a produção de texto também envolve a produção coletiva, a BNCC contribui para o desenvolvimento dessa prática, sobretudo na alfabetização, embora não haja no documento argumentos explícitos que sinalizem as articulações aqui realizadas.

Outro ponto que podemos destacar para evidenciar que a BNCC aponta para uma concepção de produção de textos sociointeracionista está no trecho em que o documento afirma que as práticas de linguagem são realizadas a partir de “diferentes finalidades e projetos enunciativos” (p.76). Esse dado está intrinsicamente relacionado com pressupostos Bakhtinianos. Para Bakhtin (1997, p.330), “[...] dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado:

seu projeto (a intenção) a execução desse projeto”. Isso implica dizer que todo texto tem uma finalidade e, conseqüentemente, destinatários pretendidos.

Em síntese, ao levarmos em consideração os parâmetros da interação social defendidos por Schneuwly (1988) nas atividades de produção textual, como o propósito da atividade, definição do lugar social do qual se fala e da relação enunciador/destinatário, observamos que a BNCC cita vários gêneros discursivos na descrição do que é o eixo produção textual, indica diferentes finalidades e, de modo explícito ou implícito, sinaliza para a existência de destinatários para os textos a serem produzidos.

A PNA, no entanto, diverge do que é defendido pela BNCC. Ao fundamentar-se na concepção fônica de alfabetização, a política parte da perspectiva de que a aprendizagem do código precede o trabalho com textos de circulação social, desse modo, baseia-se em uma concepção tradicional de produção de textos. Como já discutido no capítulo três, ao partir dessa perspectiva, a orientação é que os textos só devem inseridos no planejamento quando às crianças estiverem dominando o “código escrito”, pois considera-se que a apropriação desse suposto código é um pré-requisito para as atividades de leitura e produção de texto (MORTATTI, 2000; LEAL E BRANDÃO, 2005; MORAIS, 2012).

Tal concepção é identificada no subtópico 2.4.2, com início na página 32. Nesse tópico, são destacados seis componentes, que segundo o documento são essenciais para a alfabetização: 1) consciência fonêmica, 2) instrução fonêmica sistemática, 3) fluência em leitura oral, 4) desenvolvimento do vocabulário, 5) compreensão de texto e, 6) produção escrita. Esse último componente é definido da seguinte maneira:

produção de escrita diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais. (BRASIL, 2019, p. 34).

Nota-se, no trecho acima, uma visão superficial, ao se equiparar escrita de palavras a escrita de textos e desvalorização das singularidades de cada um desses processos. Há, também, substituição do termo letramento por literacia e

apagamento da importância do contato com os variados gêneros textuais desde a educação infantil. Por isso, corroboramos com Moraes (2019), ao fazer a seguinte crítica:

Ao equiparar escrita de palavras e escrita de textos, ignoram que os gêneros textuais são invenções culturais (tal como nos ensinaram Todorov, Bakhtin, Marcuschi e tantos outros). E, assim, também não assumem que os conhecimentos necessários para um aluno avançar como “bom escritor” dependem não apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas, mas, sim, da familiarização com cada gênero escrito, e que isso pode e deve começar desde a Educação Infantil e, portanto, bem antes de aquele aprendiz poder notar “sequências de palavras” com autonomia. Em nosso país, o trabalho pioneiro de Lúcia Browne Rego (1988) já mostrava o quanto uma criança ainda sem ter alcançado uma hipótese alfabética pode aprender sobre gêneros tão variados como poemas, receitas, manchetes de jornal e histórias. Mas, para os autores da PNA, textos parecem ser meros “somatórios de palavras” (MORAIS, 2019, p. 70).

Por fim, consideramos que a concepção de produção de textos escritos defendida pela PNA representa um retrocesso para o seu ensino ao desarticulá-lo das práticas sociais de leitura e escrita com o apagamento do termo letramento. Como afirmado por Bunzen (2019), sinaliza também para um silenciamento impositivo de tudo que já se publicou em relação a alfabetização e letramento no país.

A partir do tópico seguinte, as discussões remetem ao que a BNCC propõe para o ensino da produção de textos nos anos iniciais: competências, dimensões e habilidades. O mesmo não foi realizado em relação a PNA porque o documento não fala sobre esses pontos.

6.3 O que a BNCC propõe para o ensino da produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como dito anteriormente, um dos objetivos desta pesquisa foi mapear os objetivos/habilidades de aprendizagem e as orientações didáticas para o ensino de produção de textos na Base Nacional Comum Curricular. A partir desse tópico, o foco das análises será no que o documento propõe para o ensino desse eixo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As discussões estão sistematizadas na seguinte ordem: competências específicas do componente

curricular Língua Portuguesa, dimensões do ensino da produção de textos, campos de atuação e objetivos/habilidades de aprendizagem gerais (1º ao 5º ano) e na alfabetização (1º e 2º ano).

6.3.1 Competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para o ensino de produção de textos

Na BNCC, competência é descrita “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)” (BRASIL,2017, p.9). No componente curricular Língua Portuguesa são descritas dez competências, dessas, identificamos três que têm relação com o eixo produção de textos, são elas:

3 - Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

7 - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

10 - Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87)

Ao analisar as três competências acima, identificamos que as duas primeiras são gerais e englobam o conjunto de habilidades e saberes que constituem a atividade de escrita. Para “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” é preciso, de fato, interagir por meio de textos de diferentes gêneros para atender a diversas finalidades, constituindo os postulados centrais bakhtinianos. A segunda competência - Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias -, em complementação à primeira, marca outro postulado bakhtiniano, que diz respeito à responsabilidade, denotando que toda prática social é ideologicamente implicada.

A última das três competências elencadas remete às práticas sociais da atualidade, que implicam no ingresso dos estudantes na cultura digital, que demanda estratégias para lidar com “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”. (BRASIL, 2017, p. 87). Desse modo, defende-se a contextualização do ensino nas práticas contemporâneas.

Nas três competências descritas acima observamos algumas aproximações com a abordagem alfabetização na perspectiva do letramento. Na competência 3, por exemplo, uma primeira aproximação refere-se ao fato de que, no ensino da produção de textos deve haver articulação entre os eixos de ensino: leitura, oralidade e produção de textos escritos e multissemióticos. Como proposto por Soares (2004), na abordagem alfabetização na perspectiva do letramento, o ensino do SEA e o de leitura e produção de textos devem estar associados, pois são processos interdependentes.

A segunda aproximação está no pressuposto de que o ensino das práticas de leitura, escuta, oralidade e produção de textos escritos e multissemióticos devem envolver os diferentes campos de atuação e mídia, deixando claro não haver mais espaço para um ensino baseado em “textos criados para alfabetizar”, mas em situações similares às que ocorrem em diferentes práticas sociais, e através de variados gêneros textuais (LEAL, 2022), de modo que os alunos desenvolvam autonomia e criticidade.

Nessa direção, tal como é exposto na competência 7, no ensino de produção de textos orais ou escrito, os alunos devem ser levados a “[...] reconhecer o texto como lugar em que ocorre manifestação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2017, p.87), o que implica dizer que, ao invés de propostas de atividades que valorizem apenas aspectos superficiais tanto da leitura quanto da produção de texto, é necessário que sejam priorizadas atividades em que os estudantes compreendam que através do texto podemos expressar opiniões, ideias e sentimentos e agir na sociedade.

Na competência 10, acrescenta-se o uso das novas tecnologias, que possibilita o trabalho com gêneros e textos multimodais, com isso, novas formas de produção, edição e disponibilização, como por exemplo:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2017, p. 68)

Ao valorizar o trabalho com o texto a partir das novas tecnologias, a BNCC ressalta que “[...] não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola” (p. 71), como notícia, entrevista, charge, tirinha e etc; mas de aprender por meio de novos letramentos, essencialmente digitais.

Conforme discutido por Luna e Lima (2021), a BNCC avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais ao considerar as práticas de linguagem existentes em função das novas tecnologias. Para Oliveira (2019), ao valorizar os textos multimodais, a BNCC contribui para inovar a prática pedagógica dos professores, que podem fazer uso dessas espécies de textos em sequências didáticas e planejamentos.

Nessa direção, concordamos com Lima (2010) ao afirmar que, ao eleger textos orais ou escritos como objeto de ensino, é preciso que haja, dentre outras coisas, “[...] reflexão acerca de como tal suporte é relevante para o desenvolvimento das competências discursivas e cognitivas dos estudantes” (LIMA, 2010, p. 144). Além disso, é necessário realizar reflexões sistemáticas, embasamento teórico e orientações sobre como desenvolver o trabalho com o texto a partir de uma perspectiva reflexiva.

Como anunciado anteriormente, essas competências explicitam a concepção adotada no documento, diferentemente do que ocorre com a Política Nacional de Alfabetização, que não explicita as competências de produção de textos a serem desenvolvidas pelos estudantes.

6.3.2 Dimensões do ensino da produção de textos escritos

Como sinalizado no tópico anterior, a atividade de produção de textos não é uma tarefa simples, pois exige ações mentais complexas que demandam muito esforço cognitivo, conhecimento linguísticos e sociais para sua consolidação. Desse modo, corroboramos com Melo e Silva (2007) ao afirmar que as diferentes

situações de escrita exigem de quem escreve conhecimentos e capacidades variadas, entre elas:

“[...]coordenar e integrar ações e operações de vários níveis e conhecimentos diversos, tais como linguísticos, cognitivos e sociais. O escritor se depara com a necessidade de gerar e selecionar ideias e conteúdos – o que envolve escolhas linguísticas apropriadas (textualização) e de registrar o texto, de modo que ele atenda à finalidade e ao interlocutor visado (p. 37).

Nessa direção, os autores partem do princípio de que, quando lemos ou produzimos um texto (oral ou escrito), “[...] considera-se de um lado, as condições de produção dos textos, e, de outro, os processos cognitivos envolvidos nessa atividade [...]” (p. 29). Desse modo, essas duas dimensões estão sempre interrelacionadas; o que implica dizer que, além de considerar os aspectos relacionados a dimensão sociodiscursiva da atividade de escrita (finalidade, destinatário, gênero textual, entre outros); é necessário considerar também a dimensão cognitiva (reflexões sobre o contexto de escrita, geração de ideias, textualização, revisão).

No capítulo 5 dessa pesquisa, vimos que diferentes pesquisadores vêm se dedicando a entender os processos cognitivos envolvidos na atividade de escrita de textos, com o objetivo de explicar o que as pessoas fazem e como elas chegam ao produto textual (ver, por exemplo, Flower e Hayes, 1980; Bereiter e Scardamalia, 1987; Schneuwly, 1988).

Como dito anteriormente, nessa pesquisa nos baseamos na abordagem de produção de textos proposta por Schneuwly (1988). O autor sugere que o ato de produzir um texto envolve a mobilização de operações que incluem a dimensão social – relativas à construção, por parte de quem escreve, da base de orientação em que estão envolvidos os parâmetros de interação social – lugar social do escrevente, finalidade da atividade de linguagem e relação enunciador/destinatários; e as dimensões cognitivas – relacionadas ao desenvolvimento da capacidade de coordenar operações de vários tipos, como: planejamento, revisão e reflexão sobre as situações de escrita.

Na BNCC, é apresentado um quadro com seis dimensões para o ensino da produção de textos (ver quadro 05). Embora não referencie os autores que fundamentaram tal proposição, observamos que o documento contempla tanto

dimensões sociodiscursivas quanto cognitivas defendidas por Schneuwly (1988) – D1 condições de produção de texto que envolve os conhecimentos relativos à base de orientação, D4 “construção da textualidade”, D6 “estratégias de produção” – planejamento, revisão, reescrita. Também identificamos na dimensão D2 – “dialogia e relação entre textos” termo de inspiração Bakhtiniana.

Em cada uma das dimensões apresentadas no documento, inferimos orientações referentes aos objetivos didáticos. Ressaltamos que o verbo “inferir” está no sentido de “deduzir”, “compreender”, pois o documento não traz orientações explícitas para o professor.

Quadro 05 – Dimensões, objetivos e orientações para o trabalho com o eixo produção textual

Dimensões	Objetivos e orientações
D1 Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
D2 Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações

D3 Alimentação temática	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
D4 Construção da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
D5 Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
D6 Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: (Quadro adaptado da BNCC, 2017, p. 77).

Nas seis dimensões apresentadas no quadro acima, inferimos orientações e objetivos que demonstram uma tentativa da BNCC em construir

o seu discurso oficial com base em dimensões da perspectiva sociointeracionista da linguagem que contemplam tanto aspectos sociodiscursivos quanto cognitivos do ensino da produção de textos escritos.

A primeira dimensão (D1) versa sobre “consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos”. Conforme discutido por Melo e Silva (2007), as condições de produção de textos contextualizam os aspectos sociointerativos da atividade de produção (para quê – propósito; para quem – destinatário; o quê – conteúdo; como – formato). Tendo em vista esses aspectos, “[...] para construir um texto pertinente a uma determinada interação comunicativa, é necessário, então, construir representações adequadas acerca dessa situação” (p.33). Como vimos, Schneuwly (1998) destaca que essas representações constituem uma base de orientação que irá guiar as decisões tomadas durante o processo de escrita. É importante destacar que essa base de orientação “[...] é modificável à medida das necessidades e das mudanças que venham a intervir, do contexto social e material da atividade” (p. 31).

Nessa direção, na dimensão D1, inferimos que algumas das orientações quanto ao que deve ser ensinado em relação às condições de produção de textos envolve: reflexão sobre os contextos de produção, reflexão sobre o gênero e seus aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos, análise das condições de produção no que diz respeito ao lugar social assumido pelo produtor e pelo destinatário e ao suporte textual.

Bakhtin (1997) afirma que os gêneros discursivos que adotamos para produzir um texto são compostos por restrições históricas e culturais de ordem temática, composicional e estilística e que esses três aspectos constroem o todo que constitui o enunciado (texto), que é marcado pela especificidade da esfera de comunicação:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (p. 280).

No entanto, embora historicamente esses elementos configurem um determinado gênero em um determinado momento e espaço social, para Bakhtin

há uma relativa estabilidade, ou seja, alterações ocorrem ao longo do tempo e das comunidades onde os textos circulam.

Bakhtin (1997) também sinaliza que todo enunciado é dialógico, o que implica dizer que todo texto se constitui a partir de outro enunciado, por isso, na dimensão D2, vemos objetivos relacionados à dialogia e relações entre textos: “orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (p.79).

Nas dimensões seguintes, D4 e D5, há orientações que dizem respeito aos aspectos cognitivos que envolvem a textualidade e os aspectos notacionais e gramaticais. A textualidade também é um dos aspectos apontados por Schneuwly (1998) na escrita de um texto. Segundo o autor, fazem parte da textualização a coesão, a conexão/segmentação (visando pontuar o discurso) e a modalização (relação do enunciador com o texto sobre o contexto de produção). Conforme Morais e Silva (2006), a textualidade envolve a mobilização de diferentes conhecimentos, tais como: organização, coerência, coesão, paragrafação, etc.

Na dimensão D5, há orientações sobre a dimensão gramatical – os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal, entre outros. Segundo Marcushi (2008), “[...] a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa” (p.57).

Já na última dimensão, D6, “estratégias de produção”, o foco está no planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign, avaliação de textos e adequação ao contexto de produção: gênero, suporte, enunciadores envolvidos, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. Nessa dimensão, há aspectos metacognitivos importante como o planejamento e revisão. Segundo Sheneuwly (1888), na escrita de um texto o planejamento faz parte da gestão textual, que envolve tanto a organização da sequencialização dos conteúdos como sua estruturação linguística. A revisão, por sua vez, ocorre tanto em relação ao conteúdo textual quanto em relação aos modos de dizer, o que pode possibilitar os processos de adequação ao contexto de produção.

Consideramos, portanto, que a BNCC contempla importantes dimensões para o ensino da produção textual. De modo geral, se bem interpretadas, podem orientar os currículos a assumir uma concepção sociointerativa da produção de textos escritos.

6.3.3 Campos de atuação

Nos anos iniciais, 1º ao 5º ano, o componente curricular Língua Portuguesa está organizado por meio dos “campos de atuação” – nomenclatura que dialoga implicitamente com “esfera da atividade humana” de Bakhtin (1997). Como citado anteriormente, Bakhtin defende que as interações com a língua ocorrem nas diferentes esferas das atividades humanas, por meio de enunciados que são determinados pelas condições e finalidades de cada esfera de comunicação.

Nesse sentido, o ensino da produção textual é orientado para que ocorra com base nos eixos de ensino em que as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) se realizam. O documento preconiza cinco campos de atuação, dentre os quais, quatro são indicados para os anos iniciais. Em cada campo são listados variados gêneros textuais, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 06 – Campos de atuação em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental

Campos de atuação	Descrição
Campo da vida cotidiana	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura , próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. (BNCC, p.98)
Campo artístico literário	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos , representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros desse campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas

	visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros. (BNCC, p. 98)
Campo práticas de estudo e pesquisa	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia. (BNCC, p. 110).
Campo da vida pública	Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita , especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais desse campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos. (BNCC, p. 104).

Fonte: o autor (2022)

Pela leitura do quadro seis, observa-se que os campos de atuação perpassam por práticas de leitura de gêneros da vida familiar, leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, leitura e escrita de textos expositivos e argumentativos, leitura e escrita de textos das esferas jornalística, publicitária e política. Conforme o documento, a organização das práticas de linguagem por campos de atuação é importante porque contribui para contextualização dos objetivos de aprendizagem a partir de contextos significativos da vida dos estudantes.

Um primeiro ponto que destacamos é que, apenas no campo da vida cotidiana **não há** indicação para escrita de textos:

Campo de atuação relativo à participação em situações **de leitura**, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras. (BNCC, 2017, p.98)

Consideramos que, ao mencionar que esse campo é relativo apenas à participação em situações de **leitura**, a BNCC mostra descompasso com as orientações relativas ao ensino da produção de textos escritos para 1º e 2º ano, como mostra o excerto abaixo:

“[...] Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc.”.Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano. (BNCC, 2017, p. 93).

Nesse excerto, observa-se que se fala em “leitura e produção”. O descompasso está justamente na orientação de que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental “ganha destaque o campo da vida cotidiana”, como visto no modo como esse campo é descrito na BNCC (ver 06); subtende-se que ele é relativo apenas à participação em situações de **leitura**.

Partindo do excerto acima, também identificamos uma orientação que irá guiar as habilidades propostas para o ensino da produção de textos escritos na alfabetização: os gêneros escolhidos para esta fase devem ser os mais simples (da vida cotidiana) por serem familiares aos alunos e por favorecerem um maior foco na grafia. Desse modo, minimiza-se o papel do ensino das diferentes dimensões de produção de textos.

Na alfabetização, é orientado que as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil sejam aprofundadas.

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos (BNCC, 2017, p. 89.)

No eixo Produção de Textos, é sugerido que esse aprofundamento ocorra “[...] pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais” (p.87), pois o processo de alfabetização/apropriação do SEA e ortografização “terão impacto na escolha gêneros textuais” (p.97).

Ressaltamos que, assim como discutido anteriormente no capítulo 5, embora a apropriação do SEA possibilite maior reflexão sobre a organização textual e sobre o conteúdo; corroboramos com Mendonça e Leal (2007) ao afirmarem que a progressão dos gêneros textuais na escola deve ocorrer de acordo com o objetivo didático, por isso,

Não se trata, portanto, de haver gêneros mais fáceis e mais difíceis, independentemente da situação escolar em que serão explorados. Trata-se, antes, de realizar uma exploração dos gêneros mais aprofundada ou mais superficial, mais ampla ou mais restrita, mais focalizada ou mais geral, o que depende, fundamentalmente, dos objetivos do trabalho (p. 70).

Em outras palavras, a seleção dos exemplares dos gêneros, considerando-se a faixa etária, interesses e necessidades dos estudantes, e a forma como o gênero será trabalhado é que demandarão habilidades menos ou mais complexas aos alunos. Dessa maneira, diferentes situações de escrita exigem diferentes capacidades e conhecimentos (LEAL E MELO, 2007).

Assim, embora consideremos que ao organizar o ensino por campos de atuação em que ocorrem às práticas de linguagem, a BNCC contribua para contextualização dos objetivos de aprendizagem a partir de contextos significativos da vida dos estudantes, há oscilação em relação a esse discurso quando propõe que na alfabetização a ênfase ocorra no campo do cotidiano e quando explicita que, na alfabetização, a participação nas práticas interativas do campo da vida cotidiana por meio da leitura, sem citar a produção de textos.

No tópico a seguir, são discutidas as habilidades gerais para o ensino da produção textual que vão 1º ao 5º ano, e habilidades específicas para o 1º e 2º ano. Cada habilidade está inserida em campos de atuação, que, conforme o documento, orientam a “seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” (p.85).

6.3.4 Habilidades gerais para o ensino da produção de textos escritos 1º ao 5º ano

Identificamos que do 1º ao 5º ano, em todos os campos de atuação, a BNCC propõe que a produção de textos seja realizada de maneira autônoma e compartilhada com base nos seguintes aspectos: planejamento de texto, revisão de texto, edição de textos, utilização de tecnologia digital. Assim como está no documento, agrupamos as habilidades gerais em um quadro com base nesses quatro aspectos. Desse modo, conseguimos identificar melhor os objetivos de aprendizagem e orientações implícitas (ver quadro 7).

Ressaltamos que o modo de organização das análises, em apresentar primeiro as habilidades do 1º ao 5º ano e, só depois as específicas para o 1º e 2º ano, foco dessa pesquisa, resulta do modo em como o documento está organizado. Nesse sentido, concordamos com Bunzen (2021), ao tecer a seguinte crítica:

Da mesma forma que brincamos com uma Matryoshka ou “boneca Russa”, abrindo as bonecas maiores para encontrar as menores, precisamos ler a BNCC, pois é um documento curricular que foi construído com um movimento retórico de apresentar **habilidades gerais** para depois (ou ao mesmo tempo!!) apresentar as **habilidades específicas**. Do ponto de vista textual – discursivo, tal modo de apresentação das unidades não nos pareceu didática ou muito bem organizada para as redes e profissionais da educação [...]” (p. 118).

Assim, no Quadro 7 são apresentadas as habilidades gerais de produção de textos escritos explicitadas no documento do 1º ao 5º ano. Em seguida, no Quadro 9, as habilidades específicas para o 1º e 2º ano.

Quadro 07 – Habilidades gerais de produção de textos escritos 1º ao 5º ano

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objeto de conhecimento	Habilidades
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor , o texto que será produzido, considerando 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, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
		Revisão de textos	(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas , para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
		Edição de texto	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor , ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
		utilização de tecnologia	(EF15LP08) Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis

Fonte: A autora (2022).

Um primeiro dado observado no quadro 7 se refere ao fato de a BNCC indicar que alunos dos anos iniciais podem desenvolver habilidades de produção de textos escritos. Tal dado revela um afastamento de abordagens sintéticas de alfabetização, em que os alunos só vivenciam situações de produção de textos após terem se apropriado do “código escrito” (LEAL E BRANDÃO, 2007).

Também é positiva a aproximação dessas habilidades com a perspectiva sociointeracionista. Três das quatro habilidades gerais (EF15LP05; EF15LP06; EF15LP07) colocam a mediação docente e a interação com os colegas como primordiais para o desenvolvimento. Tal fato remete aos estudos de Vigotski (1991). Na tentativa de descobrir as relações existentes entre o desenvolvimento

e a aprendizagem o autor defendeu a existência de dois níveis: o real e o proximal.

“[...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”. (VIGOTSKI, 1991, p. 58).

Em outras palavras, o desenvolvimento real engloba funções mentais “que já amadureceram” (1991 p.58) e é caracterizado pelo que a criança consegue fazer sozinha. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é determinada por conhecimentos que a criança pode adquirir com ajuda de adultos ou colegas mais avançados ou mais experientes. Nesse sentido, o autor considera que a interação da criança com seus pares e com o docente pode gerar aprendizados, resultando “em desenvolvimento mental que põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (1991, p. 61). Por exemplo, no ato de planejar o texto que será escrito em interação com o professor e os colegas da turma, os alunos podem desenvolver habilidades sociocomunicativas e cognitivas de produção textual.

Nota-se também que, levando em consideração a complexidade que envolve a produção de textos escritos, apenas quatro habilidades gerais parece pouco. No entanto, ao realizarmos o cruzamento entre dimensões da perspectiva sociointeracionista defendida por Schneuwly (1998) e essas habilidades gerais, identificamos que uma habilidade contempla mais de uma dimensão do ensino da produção de textos escritos:

Quadro 08 – Cruzamento entre as habilidades inferidas nos estudos sobre produção de textos discutidos e as habilidades gerais 1º ao 5º ano indicadas na BNCC

Habilidades inferidas nos estudos sobre produção de textos discutidos	Habilidades/BNCC
Elaborar plano textual a partir de reflexões sobre os propósitos das situações que geram a escrita	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando 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, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção

	do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
Elaborar plano textual a partir de reflexões sobre os suportes textuais onde os textos circularão	(EF15LP05)
Elaborar plano textual a partir de reflexões sobre os papéis assumidos na autoria dos textos	(EF15LP05)
Realizar operações de planejamento e revisão de textos durante a escrita considerando os parâmetros de interação	(EF15LP06) Rerler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação
Mobilizar conhecimentos sobre o conteúdo a ser escrito, selecionar e organizar como será expresso na progressão textual	(EF15LP05)
Produzir e revisar textos durante a escrita para atender às finalidades específicas de diferentes situações de interação	(EF15LP06)
Produzir e revisar textos durante a escrita para atender às características dos destinatários dos textos	--(EF15LP06)
Produzir e revisar textos durante a escrita considerando as especificidades de diferentes gêneros discursivos quanto à forma composicional	--(EF15LP06)
Produzir e revisar textos durante a escrita considerando as especificidades de diferentes gêneros discursivos quanto ao estilo (recursos linguísticos)	--(EF15LP06)
Produzir e revisar textos durante a escrita atendendo às convenções gramaticais	(EF15LP06)
Criar estratégias para circulação dos textos em suportes e modos de edição adequados aos propósitos de interação	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. (EF15LP08) Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis

Fonte: A autora (2022)

O Quadro 8, embora não seja suficiente para representar a complexidade do processo de produção de textos escritos, explicita habilidades importantes para a formação de sujeitos escritores.

As análises das habilidades gerais indicadas pela BNCC evidenciam que, mesmo que implicitamente, identificamos que a habilidade (EF15LP05), a qual versa sobre o planejamento do texto, apresenta pressupostos defendidos por Schneuwly (1988). Como dito anteriormente, o autor afirma que na escrita de um

texto, o escritor constrói um conjunto de representação acerca dos parâmetros da interação social, como finalidades, interlocutores, suportes textuais, que constituem uma base de orientação em que estão inseridos, vejamos:

(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando 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) (BRASIL, 2017, p.95).

Além de mobilizar o pressuposto de que é necessário construir uma base de orientação, ao contemplar essa habilidade, a BNCC reforça à importância do ato de construir, por escrito ou mentalmente, um plano textual, que é exposto pela palavra “planejar o texto”. Neste caso, trata-se de um planejamento inicial, que denominamos de plano de textos, diferenciando do processo de planejamento em processo, que ocorre em todo o ato de escrita.

Conforme discutido por Melo e Silva (2007), o ato de planejar, seja um texto escrito ou oral, favorece o desenvolvimento reflexivo do aluno sobre processos e decisões acerca das estratégias discursivas e contribui para aprendizagem de habilidades metacognitivas de monitoramento da atividade.

Essa mesma habilidade (EF15LP05) faz referência ao planejamento quanto ao tema, o que implica em mobilizar conhecimentos sobre o conteúdo a ser escrito, selecionar e organizar como será expresso na progressão textual.

Um aspecto, no entanto, a ser salientado é que o modo como as habilidades são formuladas induz a uma concepção de que os processos cognitivos de produção textual são lineares, começando por um planejamento (EF15LP05), seguindo-se a escrita, depois a revisão EF15LP06) e, por fim, a edição do texto (EF15LP07). Esse modo de conceber a escrita distancia-se das proposições de Schneuwly (1988), que indicam que a atividade de escrever ocorre de modo dinâmico, em que durante todo o processo ocorrem operações de planejamento, escrita e revisão controlados pelo componente monitoramento que ocorre em função da base de orientação, que é modificável durante o próprio processo de escrita. As habilidades propostas não contemplam, portanto, as capacidades de realizar operações de planejamento e revisão de textos durante a escrita considerando os parâmetros de interação, produzir e revisar textos durante a escrita para atender às finalidades específicas de diferentes situações

de interação, às características dos destinatários dos textos e às especificidades de diferentes gêneros discursivos quanto à forma composicional.

Há, no entanto, referência à revisão textual, sem indicar que ocorre durante o processo de escrita:

(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação (BRASIL, 2017, p.95).

Embora a habilidade descrita indique revisão de modo geral, a ênfase recai sobre os recursos linguísticos e correção gramatical, que, de fato, são essenciais na escrita de um texto, mas não são suficientes, considerando que a revisão do conteúdo e da adequação às finalidades, aos destinatários e suportes textuais garante maior coerência entre o texto escrito e os parâmetros de interação.

Ainda assim, ressaltamos a importância dessa habilidade, pois, conforme Brandão (2007), ao revisar um texto, refletimos sobre o que está escrito e tentamos encontrar meios para melhor dizer o que se quer dizer, até chegar na fase da editoração, como evidencia a terceira habilidade (EF15LP07).

A última das habilidades gerais (EF15LP08) versa sobre o uso da tecnologia para edição de textos. Como citado anteriormente, a BNCC considera o uso das habilidades de escrita em contexto digital. Assim, conforme Oliveira (2019), ao sinalizar para o desenvolvimento dessa habilidade, contribui para que os alunos aprendam a utilizar outras ferramentas disponíveis no processo de produção do texto escrito.

6.3.5 Habilidades específicas de produção de textos escritos para o 1º e 2º ano

Como citado anteriormente, no 1ª e 2ª ano, a BNCC orienta que o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização (apropriação do SEA). No entanto, não limita o desenvolvimento de habilidades de produção de textos escritos apenas para quando os alunos estiverem apropriados do sistema de escrita, como fazem os adeptos do método fônico.

Assim como nos PCN, o documento parte do pressuposto de que é necessário que haja integração entre o ensino do sistema notacional e demais eixos de ensino: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística desde os anos iniciais da escolarização.

Ao observarmos os quadros com as habilidades destinadas para o 1º e 2º ano na BNCC reorganizadas no Quadro 9, a seguir, identificamos algumas informações importantes: 1) há predominância de habilidades de produção de textos escritos atreladas às habilidades do SEA, ou seja, não são apresentadas em separado às relativas ao SEA; 2) apenas nos quadros de habilidades gerais o eixo produção de textos aparece como “prática de linguagem”; 3) nas habilidades específicas do 1º e 2º ano, produção de textos aparece como “objeto de conhecimento”. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 09 – Habilidades de produção de textos para o 1º e 2º ano

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	1º ano	2º ano
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (p.99).		X
		Construção do sistema alfabético/estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção de coesão	(EF2LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	X	X
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita (autônoma e compartilhada)	(EF01LP17) Planejar e produzir , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e	X	

			legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita (autônoma e compartilhada)	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (p.102)		X
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita (autônoma e compartilhada)	(EF01LP18) Registrar , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (p.103).	X	
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita (autônoma e compartilhada)	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (p.103)		X
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário,	X	X

			considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (p.102).		
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	EF12LP11) Escrever , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	X	X
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP12) Escrever , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> , anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto	X	X
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever , em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	X	
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação		X

			comunicativa e o tema/assunto do texto.		
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do Texto.	X	
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.		X
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.		X

Fonte: A autora (2022)

Conforme retrata o Quadro 9, o trabalho com a escrita de texto na alfabetização é garantido na BNCC, aspecto que contrasta com abordagens sintéticas de alfabetização que não contemplam tal eixo de ensino. No entanto, como foi dito anteriormente, há predominância de habilidades de produção de textos escritos atreladas às habilidades do SEA e/ou a outras convenções de escrita:

(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (p.103).

(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras

maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. (p.99).

(EF2LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

Essa conclusão de que nas propostas de situações de escrita de textos prevalecem objetivos de ensino do sistema notacional também é fortalecida pela orientação principal presente na BNCC de que no 1º e 2º ano os gêneros escolhidos devem ser os mais simples (da vida cotidiana) por serem familiares aos alunos e por favorecerem um maior foco na grafia.

Observa-se que, das 14 habilidades expostas, apenas duas tem indicativo de que podem ser desenvolvidas em todos os campos de atuação: (EF02LP01) e (EF2LP03), que se referem à construção do SEA com foco em dimensões relacionadas aos recursos linguísticos da escrita. Essas são as únicas habilidades em que não são sugeridos gêneros textuais.

Outro ponto observado é que dos quatro campos de atuação preconizados pelo documento para o 1º e 2º ano (campo da vida cotidiana, campo artístico literário, campo práticas de estudo e pesquisa e campo da vida pública), não há nenhuma habilidade específica do campo artístico literário identificada nos quadros. No entanto, no campo da vida cotidiana há uma habilidade para os anos 1 e 2 em que são listados gêneros literários:

(EF12LP05) **Planejar** e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (p.102).

É possível, portanto, que tenha havido apenas um erro de localização da habilidade nos quadros. Neste caso, claramente, propõem-se que os estudantes produzam textos do campo literário destinados à infância. Nesta habilidade, são citados gêneros que demandam variados recursos linguísticos e expressivos e estratégias focadas na construção de uma estética própria de um campo literário. Na habilidade, é indicado que o planejamento e a produção devem ocorrer em colaboração com colegas e professores e devem contemplar gêneros do mundo infantil valorizados no contexto da práticas escolares contemporâneas. Desse

modo, aproxima a proposta de uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento.

No entanto, essa tendência não é igualmente representada nos demais campos de atuação humana. No caso do campo da vida cotidiana, nem todas as habilidades são destinadas aos dois anos. O modo como está posto, não deixa claro o porquê de certas habilidades serem destinadas para o 1º ano e não para o 2º, e vice-versa. No entanto, pode-se inferir que tem relação com a possibilidade de no 2º ano as crianças já terem se apropriado do SEA. Por exemplo: a habilidade (EF01LP17) é destinada apenas para o 1º ano, e (EF02LP22) e (EF02LP14) para o 2º ano:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto (BRASIL, 2017, 103).

(EF02LP13) **Planejar e produzir** bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (p.102)

(EF02LP14) **Planejar** e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (p.103)

Os gêneros propostos para o 1º ano caracterizam-se, na maioria, por não demandarem estratégias mais diversificadas de constituição da progressão e continuidade textual e nem de coesão textual: listas, agendas, calendários, avisos, convites e legendas, havendo exceção quanto às receitas e instruções de montagem.

Os gêneros destinados ao 2º ano nas habilidades descritas (EF02LP22 e EF02LP14) demandam um pouco mais o uso de recursos coesivos e estratégias para garantir a progressão e continuidade dos textos: bilhetes, cartas, pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais. Ainda assim, são gêneros curtos e sem muita variação de formas composicionais. Por que, então, não seriam adequados às crianças do primeiro ano?

A distinção entre os gêneros que aparecem para o 1º ano e para o 2º, portanto, induzem à ideia de que é necessário aguardar as crianças dominarem

o sistema notacional para se depararem com gêneros um pouco mais complexos quanto ao uso dos recursos linguísticos que garantem a coesão, progressão e continuidade textual, desconsiderando-se que as situações de produção coletiva de textos, por exemplo, podem ser potentes para que as aprendizagens relativas a tais aspectos aconteçam. Além disso, desconsidera-se que nos dois anos as turmas são, geralmente, heterogêneas quanto à autonomia na escrita alfabética.

Em relação ao campo da vida pública, duas habilidades aparecem como destinadas aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

EF12LP11) **Escrever**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto

(EF12LP12) **Escrever**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto

Em relação às duas habilidades descritas, chama a atenção o fato de não haver indicação de planejamento, tal como ocorre nas demais habilidades. No entanto, são indicados gêneros variados que demandam diferentes estratégias discursivas, embora a maioria não demande muitos recursos coesivos que promovam a progressão e continuidade textual: fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso, *slogans*, anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização. Excetua-se, em relação a essas habilidades, as notícias, que, neste caso, recomenda-se que sejam curtas e destinadas ao público infantil.

Do mesmo modo como ocorre no campo da vida cotidiana, também em relação ao campo da vida pública, há diferenças entre as proposições para os dois anos iniciais:

Primeiro ano

(EF01LP21) **Escrever**, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Segundo ano

(EF02LP18) **Planejar e produzir** cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Na habilidade do 1º ano, a lista, que já tinha sido indicada no campo da vida cotidiana, é indicada. No entanto, são listas injuntivas, já que se caracterizam por prescrever comportamentos. Os regulamentos também têm uso frequente de textos instrucionais. Desse modo, acrescentam-se novos saberes acerca de estilos de gêneros. No caso do 2º ano, os textos de divulgação científica são novamente indicados (já tinham aparecido na habilidade EF12LP12, para os dois anos). No entanto, há explicitação de alguns aspectos dos gêneros a serem objeto de reflexão: linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero. Tais características, portanto, são implícitas na habilidade descrita para os dois anos e explícitas na habilidade indicada para o ano 2.

No campo de estudo e pesquisa, há uma habilidade para o primeiro ano e duas para o segundo ano:

Primeiro ano

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do Texto.

Segundo ano

(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Para o primeiro ano, são sugeridas atividades para aprendizagem de produção de diagramas, entrevistas e curiosidades. As entrevistas tendem a ser gêneros orais que são retextualizadas para a escrita. Os diagramas têm peculiaridades em sua formatação, demandando uso de recursos notacionais mas pouco uso de recursos coesivos, pontuação, dentre outros elementos

linguísticos. Neste caso, apenas as curiosidades, embora curtas, tendem a exigir do escritor variedade de recursos linguísticos.

Nas habilidades do segundo ano são citados os gêneros relato de experimento, entrevista, verbete de enciclopédia infantil, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa. Apenas para este último, que é indicado na habilidade EF02LP23 é sugerido que a escrita seja com autonomia. Essa explicitação de escrita autônoma aparece apenas para esta habilidade para o segundo ano. Em todas as habilidades indicadas para o primeiro ano há explicitação do trecho “em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor”. Nas outras habilidades indicadas para o segundo ano, essa indicação também aparece, com exceção de quatro, que não trazem nem essa indicação de colaboração e nem a exigência de escrita autônoma, embora fique implícito que seria sem a colaboração (EF02LP01, EF02LP13, EF02LP14, EF02LP18).

As análises das habilidades descritas, destinadas às turmas dos anos 1 e 2 do Ensino Fundamental, possibilitam a inferência de que, segundo a BNCC:

- (1) o ensino de produção de textos deve ocorrer desde o início do Ensino Fundamental, distanciando o documento de abordagens sintéticas;
- (2) as situações de produção de textos podem ter como foco o ensino do SEA e outras convenções gramaticais;
- (3) Nas proposições de habilidades são contemplados todos os campos de atuação humana nas habilidades de escrita, com predominância do campo do cotidiano, configurando uma preocupação pelo trabalho com gêneros mais familiares às crianças, mais simples do ponto de vista da estruturação dos períodos e recursos coesivos e mais curtos;
- (4) as crianças do primeiro ano devem desenvolver habilidades de produzir textos tendo com a colaboração dos colegas e professores, em decorrência da falta de domínio do SEA; as crianças do segundo ano devem realizar a escrita autônoma de textos de alguns gêneros, deixando implícito que nesta etapa escolar as crianças já devem dominar o SEA e que é esse domínio que possibilita a escrita de textos de gêneros mais complexos;
- (5) para o primeiro ano são indicados, predominantemente, gêneros que não demandam a elaboração de parágrafos e períodos mais complexos e

de estratégias variadas de uso de recursos linguísticos para garantir a coesão, progressão e continuidade do texto, como as listas, legendas, agendas, calendários, avisos, e para o segundo ano são incluídos alguns gêneros que realizam tais demandas, como verbete, relato pessoal, carta, o que denota influência de concepções que consideram que a escrita de textos mais complexos deve ocorrer após os estudantes terem dominado o SEA, desconsiderando-se as possibilidades de inclusão de gêneros mais variados por meio de situações de produção de textos coletivas, em grupos e com apoio de pessoas mais experientes;

(6) a habilidade relativa ao campo artístico-literário, que aparece como sendo pertinente ao campo da vida cotidiana, inclui gêneros que demandam a utilização de parágrafos e períodos mais longos e uso mais diversificado de elementos linguísticos para assegurar a coesão, progressão e continuidade textual, o que pode configurar uma exceção por serem gêneros do mundo infantil muito presentes na escola.

As conclusões acima expostas evidenciam que há aproximações e afastamentos da BNCC dos postulados que caracterizam a abordagem sociointeracionista de produção de textos descrita anteriormente. Os afastamentos decorrem de uma concepção arraigada de que existe uma linearidade entre a aprendizagem do SEA e a possibilidade de aprender a escrever textos. As aproximações se dão, sobretudo, pela defesa de ensinar as crianças a planejar textos de gêneros variados, de diferentes campos de atuação humana, considerando os parâmetros de interação.

Concluídas as análises da BNCC é necessário retomar a informação anteriormente dada de que a Política Nacional de Alfabetização, diferentemente da BNCC, não propõe situações de ensino de produção de textos variados, não delimitando, portanto, habilidades ou objetos de aprendizagem relativos a este eixo de ensino.

Para finalizar as análises, apresentaremos, a seguir, as reflexões sobre como o Programa Tempo de Aprender, criado pelo Governo Federal para concretizar ações da Política Nacional de Alfabetização concebe o ensino de produção de textos.

7 PROGRAMA TEMPO DE APRENDER (PTA)

Como dito anteriormente, o PTA foi instituído pela portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e tem como base a Política Nacional de Alfabetização (PNA), nesse caso, afirma que se baseia em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência.

Conforme é apresentado no Art. 6º da referida portaria, são objetivos do Programa:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (BRASIL, 2019)

Com base nesses objetivos, o PTA está organizado em quatro eixos: eixo 1 – Formação de professores; eixo 2 – apoio pedagógico para a alfabetização; eixo 3 – aprimoramento das avaliações da alfabetização; eixo 4 – valorização dos profissionais da alfabetização.

Com o objetivo de identificar as possíveis orientações para o ensino da produção de textos escritos, nesta pesquisa, analisamos a portaria e os documentos do eixo 1 que se destinam à formação continuada de professores alfabetizadores, através da oferta de cursos online, na plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem Colaborativa (AVAMEC) do MEC. Especificamente, foram analisados os cursos: “Práticas de Alfabetização”, “Práticas de produção de textos”, e “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC), que visam orientar os professores quanto aos conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem, segundo a proposta do material, a “lidar com os desafios do ensino da escrita na pré-escola e no 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Neste capítulo, as discussões estão estruturadas em quatro seções: na primeira, tratamos do curso de formação continuada em Práticas de produção de textos. Na segunda seção, discutimos sobre o curso Práticas de alfabetização. Na terceira seção, o foco está no curso ABC. Por último, são

tecidas reflexões sobre divergências das orientações para o ensino da produção de textos presentes nesses três cursos com os pressupostos defendidos na BNCC.

7.1 Curso de formação continuada em Práticas de Produção de Textos

O curso “Práticas de produção de textos tem 120h de duração e objetiva “proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a ampliação das habilidades de redação, compreensão e interpretação de textos”. Essas aprendizagens têm como base o gênero textual notícias, embora não sejam encontradas referências à notícia como sendo um gênero textual. No Quadro 10, a seguir, são sistematizadas as informações principais sobre o curso.

Quadro 10 – Sistematização do curso Práticas de Produção de Textos

Modalidade	À distância
Objetivo	Proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a ampliação das habilidades de redação, compreensão e interpretação de textos
Carga horária	120h
Metodologia	A metodologia do curso envolve diversificadas formas de exercícios, os quais promovem a fluência e a correção no uso da pontuação, ortografia, expressão e vocabulário.
Público alvo	Pré-escola, 1ª e 2º ano
Quantidade de módulos	12

Fonte: A autora (2022).

A síntese sobre o curso já evidencia que o foco dele não recai nas estratégias metodológicas de ensino de produção de textos e sim nas capacidades de produzir textos, segundo as concepções acerca do que é aprender a elaborar textos escritos. Conforme está descrito, a ênfase é na aprendizagem da escrita com correção gramatical. O Quadro 11, a seguir, descreve os módulos do curso.

Quadro 11 – Módulos do curso Práticas de Produção de Textos

Módulos	Objetivo de cada módulo
1 - Compreendendo notícias	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender notícias. - Descobrir os diversos fatos de uma notícia. - Descobrir o centro de interesse de cada fato.
2 - Manipulando notícias	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir notícias de dois fatos, indicando se o segundo fato é esperado ou inesperado. - Redigir notícias de três fatos com encadeamentos diversos. - Reconhecer em uma notícia qual é o fato essencial. - Indicar em uma notícia os fatos secundários. - Redigir notícias de mais de um fato, deixando um fato como essencial e os demais como secundários. - Usar a vírgula e o ponto e vírgula entre os fatos. - Escrever corretamente as palavras usadas.
3 - Interpretação de fatos: causa e efeito	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir, em boa sequência de ideias, uma notícia de dois ou três fatos. - Interpretar um fato como anterior ou posterior ao fato principal. - Redigir variando a expressão ora para indicar a causa, ora para indicar o efeito. - Redigir utilizando-se da correta pontuação: ponto e vírgula e vírgula.
4 - Condição	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender fatos ou notícias como irrealis. - Compreender que os fatos não acontecem só porque alguém os enuncia, ou pela fala ou pela escrita. - Reconhecer a condição como uma causa desconhecida: possível ou improvável. - Reconhecer a condição como uma causa irreal. - Interpretar diversas variantes da causa, sabendo reconhecer se os fatos são verdadeiros, possíveis, falsos, improváveis, fictícios ou irrealis. - Redigir, enunciando corretamente a causa ou a condição.
5 - Concessão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a concessão como causa negada. - Compreender a concessão como causa contrariada. - Compreender a concessão como outra variante da causa. - Compreender quando o efeito é negado. - Redigir corretamente a concessão. - Redigir, ressaltando devidamente o efeito negado. - Saber variar a redação, sem modificar o significado, nos casos da concessão. - Saber usar a vírgula e o ponto e vírgula nos casos da concessão
6 - O efeito	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que o nosso raciocínio relaciona fatos da natureza ou da nossa mente. - Compreender que a linguagem relaciona fatos de expressão. - Extrair da linguagem o raciocínio oculto na expressão, (na medida em que foi ensinado). - Reconhecer a relação entre uma causa e um efeito não observado. - Redigir, ressaltando o efeito de um fato em conexão com a causa correspondente. - Variar a expressão que revela o efeito.

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre os vocábulos muito e tanto, tal, tamanho e tão. - Reconhecer o significado dos vocábulos tanto, tal, tamanho e tão. - Usar adequadamente a vírgula nas relações de causa e efeito. Usar adequadamente o ponto de exclamação em substituição à palavra tanto.
7- Comunicação é atuação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que um ato de comunicação é um ato de atuação sobre o outro comunicante (leitor ou ouvinte). - Distinguir os diversos tipos de atuação e compreender o que se espera (solicita) do outro comunicante. - Distinguir entre a linguagem literária e a científica. - Reconhecer o poético como o encantamento, o mistério. - Formular tipos diversos de perguntas. - Expressar-se em períodos imperativos, em suas diversas variantes. - Utilizar corretamente o ponto de interrogação. - Utilizar o ponto de exclamação em períodos imperativos. - Separar o vocativo por vírgulas.
8 - A relação de tempo	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a relação de tempo entre dois fatos: reconhecendo o fato principal e o fato secundário; - Reconhecendo qual é o fato que inicia antes; - Reconhecendo qual é o fato que termina depois; - Reconhecendo qual é o fato que ocorre durante o desenrolar do outro; - Reconhecer dois fatos como simultâneos; - Reconhecer dois fatos como anteriores ou posteriores entre si. - Redigir diálogos com a apresentação dos fatos - relacionados no tempo. - Reconhecer um fato como a indicação de tempo e outro como o fato da verificação. - Redigir indicando os fatos em relação temporal de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade, quer no passado, no presente ou no futuro. - Redigir indicando as diversas variações da relação temporal. - Usar adequadamente a vírgula entre os fatos da consideração temporal e o da verificação. - Usar adequadamente o travessão para indicar o diálogo. - Redigir utilizando-se de expressões diversas para indicar a mesma relação temporal.
9 - Assunto e conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a verificação introduzida - por quando apresenta o imprevisto, o inesperado, uma surpresa. - Reconhecer a relação de consideração e verificação. - Transformar a relação de tempo e verificação em relação de consideração e verificação, redigindo corretamente. - Distinguir entre o quando que apresenta o tempo e o quando que apresenta a verificação. - Redigir a verificação com economia de expressão. - Redigir, empregando corretamente a vírgula no caso da verificação. - Distinguir a diferença de significado com a presença ou ausência da vírgula.

	<ul style="list-style-type: none"> - Redigir transformando adjetivos em locuções substantivas e vice-versa. - Redigir, apresentando o fato da verificação como real ou irreal. - Redigir, empregando corretamente as diversas variantes da verificação. - Distinguir entre a relação de causa e efeito e a relação de consideração e verificação. - Interpretar os fatos em sua devida relação.
10 - Consideração e verificação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que a verificação introduzida por quando apresenta o imprevisto, o inesperado, uma surpresa. - Reconhecer a relação de consideração e verificação. - Transformar a relação de tempo e verificação em relação de consideração e verificação, redigindo corretamente. - Distinguir entre o quando que apresenta o tempo e o quando que apresenta a verificação. - Redigir a verificação com economia de expressão. - Redigir, empregando corretamente a vírgula no caso da verificação. - Distinguir a diferença de significado com a presença ou ausência da vírgula. - Redigir transformando adjetivos em locuções substantivas e vice-versa. - Redigir, apresentando o fato da verificação como real ou irreal. - Redigir, empregando corretamente as diversas variantes da verificação. - Distinguir entre a relação de causa e efeito e a relação de consideração e verificação. - Interpretar os fatos em sua devida relação.
11 - Comparação	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender dois fatos em comparação ao nível do período. - Reconhecer a igualdade, a semelhança e a diferença na comparação. - Compreender a comparação como a correlação de dois fatos. - Reconhecer os tipos de diferença ou semelhança. - Reconhecer os elementos que exprimem a comparação. - Reconhecer as variantes que exprimem a comparação. - Redigir exprimindo adequadamente as diversas variantes da comparação. - Separar os fatos da comparação (a nível de período) por vírgula.
12 - Avaliação	<p>O questionário é composto por 12 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada, dentre as quais o cursista deve selecionar uma. A nota mínima para conclusão do curso é 6,0.</p>

Fonte: A autora (2022)

A listagem de objetivos de cada módulo evidencia que a ênfase do curso é nos conhecimentos gramaticais, tendo como objeto central o gênero

notícia, havendo, portanto, seleção de conteúdos característicos desse gênero. No entanto, as análises das atividades sugeridas mostraram que as notícias apresentadas são frases soltas e descontextualizadas, como será ilustrado adiante.

Conforme informações que constam na apresentação do curso:

Ao fornecer um grande repertório de estruturas frasais e toda uma gama de recursos estilísticos, essa didática proporciona ao cursista, por exemplo, os meios de que necessita para refletir sobre os fatos de uma notícia e relacioná-los entre si. Além disso, facilita a organização do raciocínio, conferindo-lhe segurança e clareza. Ao mesmo tempo, desperta a criatividade e a expressividade e aprimora a produção textual do estudante (BRASIL, 2020, p.4).

Ao analisarmos o curso, discordamos do excerto acima. Na verdade, o modo de organização dos módulos é extenso, repetitivo e cansativo. Pelo objetivo didático de cada um (ver quadro 11), percebe-se que não há orientações de atividades que tenham relação com uma visão discursiva da linguagem. Observa-se, também, uma redução das habilidades de produção textual ao aprendizado de prescrições gramaticais por meio de frases. Diante disso, não há como “despertar a criatividade e a expressividade”.

É importante ressaltar que, apesar do público alvo do curso ser professores dos anos iniciais, não há orientações específicas de como trabalhar os assuntos nessa etapa de ensino e sim, como foi dito, busca-se levá-lo a aprender sobre a estrutura gramatical da língua, como é evidenciado no trecho a seguir.

Nas atividades envolvidas, adota-se o princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala. Por meio de frases contextualizadas, aprende-se, de forma natural, a utilizar sinais de pontuação, conjugar verbos, empregar corretamente a concordância, a regência, as conjunções e as locuções, entre outras regras de gramática fundamentais para a compreensão, interpretação e redação de textos (BRASIL, 2020, p. 4).

Esse trecho ilustra a concepção de ensino em moldes tradicionais, segundo os quais, se a pessoa souber a gramática da língua e tiver conhecimento sobre o tema será capaz de escrever. Nesse sentido, o ensino da gramática reduz-se ao ensino de teorização gramatical. Os dados revelam, portanto,

A existência de uma concepção de que a atividade de escrita ocorre na medida em que os conteúdos textuais são extraídos da memória, ou ainda da crença já ultrapassada de que ao aprender a ler, o estudante aprenderá por consequência a escrever (Leal et. al, 2014; p.62).

Desse modo, o curso desconsidera que produzir textos é uma atividade em que as pessoas interagem em condições específicas de interlocução, a partir de suas representações sobre o contexto de produção (LIMA, 2010, MARINHO, 2001). Todos os módulos têm a seguinte estrutura:

I - pré-requisito, que indica os conhecimentos necessários para iniciar cada módulo;
II - objetivos, ou seja, aquilo que o cursista deverá ser capaz de fazer após os estudos
III- pré-teste, composto de questões sobre o conteúdo a ser abordado;
IV - procedimentos e atividades, que compõem o cerne de cada módulo, com explicações e exercícios;
V - pós-teste, com questões que aferem o desempenho do cursista;
VI - procedimentos e atividades de suporte, que retomam os conteúdos do módulo, a fim de reforçar a aprendizagem;
VII - pós-teste de suporte, para verificar se eventuais dificuldades foram sanadas; e
VIII - atividades de enriquecimento, sob a forma de exercícios complementares. (BRASIL, p. 8).

Diante da estrutura intensamente repetitiva do curso, selecionamos apenas um módulo do curso (Módulo 1) para ilustrar com mais detalhes o seu formato.

O módulo 1 do curso, que tem como título “compreendendo notícias”, busca, através de frases soltas (denominadas notícias no material), fazer com que o cursista compreenda o que é notícia, aprenda a descobrir os diversos fatos de uma notícia, o centro de interesse de cada fato, escrever vocábulos corretamente, iniciar frases com letras maiúsculas e usar ponto final.

Seguindo a estrutura do módulo, o pré-requisito para realização é responder a seguinte atividade:

Figura 05 – Exemplo de atividade pré-requisito

I. PRÉ-REQUISITO

Se você resolver o que vamos pedir no exercício seguinte, poderá, com toda a tranquilidade, estudar o primeiro módulo.

EXERCÍCIO

A seguir, você vê dez figuras, todas numeradas de 1 a 10. Depois de todas as figuras, você encontra dez afirmações correspondentes às figuras. Na frente de cada uma das afirmações, você vai escrever o número da respectiva figura. Atenção, porque as figuras e as afirmações não aparecem na mesma ordem.



- O cavalo está perto da cerca.
- O menino atravessa a rua.
- Sai fumaça da chaminé.
- A mulher está sentada.
- A porta da casa está fechada.
- A porta da casa está aberta.
- O homem estendeu os braços para os lados.
- O homem ergueu os dois braços.
- A menina vem indo (de frente).
- A menina vai indo (de costas).

Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020.

Após responder essa atividade, o próximo passo é realizar o pré-teste, composto de questões sobre o conteúdo a ser abordado:

Figura 06 – Exemplo de atividade pré-teste

III. PRÉ-TESTE

1 Divida a notícia em três fatos.

Acendendo o cachimbo, vovó chamou os netos, contando-lhes uma história.

a _____

b _____

c _____

2 Divida a notícia em três fatos.

Perdendo o automóvel uma roda, o motorista perdeu o controle, chocando-se o carro contra o barranco.

a _____

b _____

c _____

3 Descubra o centro de interesse em cada um dos fatos; descubra de que ou de quem se trata.

Perdendo o automóvel uma roda, o motorista perdeu o controle, chocando-se o carro contra o barranco.

a _____

b _____

c _____

Fonte: Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020.

Após essas atividades, é disponibilizado o gabarito. Como o curso não tem tutor, o cursista é responsável por conferir suas respostas, pois “a dinâmica

do curso é simples: o aluno lê os textos, resolve os exercícios e os corrige de forma autônoma, a partir de um gabarito” (BRASIL, 2020, p. 4).

Percebe-se nas duas atividades anteriores (1, 2) que, apesar de um dos objetivos do módulo ser “compreender notícias”, não há, por exemplo, definição do que seja uma notícia, reflexão ou problematização. Na atividade 1, por exemplo, é utilizada uma frase, considerada, no material, como sendo uma notícia, cujo estilo e propósito em muito de distância das notícias que são veiculadas em suportes textuais que circulam na sociedade: “Acendendo o cachimbo, vovô chamou os netos, contando-lhes uma história”. Seria muito improvável, algum veículo de comunicação noticiar tal tipo de evento.

Na atividade 2, também por meio de frases descontextualizadas (denominadas de notícias), o objetivo é que o aluno entenda que uma notícia pode ter mais de um fato, e tem um centro de interesse.

A próxima etapa do curso é composta de procedimentos e atividades que, segundo informações do curso, compõem o cerne de cada módulo, com explicações e exercícios. Por exemplo, um dos objetivos do módulo é que o cursista aprenda que as notícias podem ser falsas, possíveis (prováveis ou improváveis); Imaginárias (acreditáveis ou inacreditáveis). Para esse assunto, a explicação que precede as atividades é a seguinte:

A notícia imaginária pode ser inacreditável (porque impossível de acontecer) ou acreditável (porque seria possível). Com nomes mais complicados, a notícia imaginária também é chamada de ficção ou fictícia; se inacreditável, inverossímil; se acreditável, verossímil. É claro que as notícias imaginárias não deviam fazer parte de obras científicas; quem trata de notícias imaginárias é a Literatura: os poetas e os prosadores, como os romancistas. Nada do que acontece nas telenovelas precisa ter acontecido realmente. Os jornais e as revistas de divulgação de notícias e fotos só deviam apresentar notícias verdadeiras; mas podem surgir notícias falsas, mesmo nos noticiários... E então é comum aparecer o desmentido no dia seguinte (BRASIL, 2020, p. 15).

Feito esse tipo de explicação, segue-se para as enfadonhas atividades que partem sempre de frases descontextualizadas. Além disso, após essa fase do curso, existe um pós-teste, com questões para treinar o assunto; pós-teste de suporte, para sanar dificuldades e, por último, atividades complementares. Só nesse módulo, tem-se um total de 22 atividades. Vejamos mais alguns exemplos:

Figura 07 – Exemplo de atividade desdobramento de “notícias” em fatos

EXERCÍCIO Nº17
Desdobre a notícia em fatos.

1 Lúcia apagou a luz e saiu do quarto.

a _____

b _____

2 Lúcia apagou a luz, saindo do quarto.

a _____

b _____

3 Apagando a luz, Lúcia saiu do quarto.

a _____

b _____

4 Saindo as meninas da sala, a mãe desligou a TV.

a _____

b _____

Fonte: AVAMEC – curso Práticas de produção de textos, Brasil, 2020.

Em suma, pelos conteúdos, objetivos sintetizados no quadro 10, descrição dos módulos, reiteramos que o mesmo não tem aproximações com o que é proposto na Base Nacional Comum Curricular.

O curso PPT é uma reedição de um outro curso que tem como foco o estudo da gramática; ele parece considerar que “[...] o sujeito não tem importância ou não tem influência sobre a língua, a qual deve ser compreendida de forma objetiva, sem influência externa” (LIMA, 2014, p. 178). Desse modo, não se considera, neste material, que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorrem por meio das práticas sociais.

Além do foco reducionista do que é ensinar produção de textos, como já foi dito, tem uma metodologia extremamente repetitiva, que é assumida no próprio documento:

Perdoe-nos pela digressão. É que notamos que alguns estão por demais preocupados com a colocação dos pronomes, etc. (Procuramos fazer com que nestas apostilas jamais pudessem cometer erro algum contra a colocação dos pronomes.) Em segundo lugar, é possível que os alguns de vocês estejam pensando: “Ora, essas apostilas não saem do mesmo tipo de exercícios!” Portanto, a nossa justificativa é a seguinte: O período bem torneado (bem construído) é a base de toda e qualquer redação. Ao mesmo tempo, você aprende a interpretar os períodos em sua relação interna e extrair deles as ideias; simultaneamente, você deve ter aprendido boa parte de pontuação, ortografia, concordância, regência, uso de verbos, etc... sem ter sentido, talvez; cremos ter construído, com as doze apostilas, a base para a interpretação de textos e à iniciação da redação (BRASIL, 2020, p. 26).

Em síntese, há, nesse curso, o pressuposto de que ensinar a produzir textos é ensinar convenções gramaticas, além da artificialização do gênero escolhido, que foi um dos problemas evidenciados por Marcushi (2008), em relação ao ensino da produção textual nos anos iniciais, que é justamente a inadequação da organização linguística e informacional, dos textos:

Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a tem em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer um dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno (MARCUSHI, 2008, 53).

Concluindo este tópico, é possível afirmar que o curso Práticas de Produção de Textos não é um material voltado para reflexões acerca de como ensinar a produzir textos na alfabetização, além de representar uma concepção de produção de textos reducionista, focada no ensino de teorização gramatical. Desse modo, distancia-se dos postulados presentes na BNCC.

7.2 Curso Práticas de Alfabetização

O curso Práticas de alfabetização tem como objetivo “apoiar e incentivar o processo criativo do professor para a sala de aula”. Ao analisarmos os módulos e materiais disponíveis para os cursistas, identificamos que a metodologia adotada consiste em treinamento e prescrições sobre a ação docente. São expostas algumas aulas para que os docentes possam “replicar” em suas turmas. As orientações aos professores são fundadas nos pressupostos do método fônico, que, como discutido por Nogueira e Lapuente (2022), decorre de “uma visão associacionista, cujo enfoque está na repetição e memorização de

fonemas e grafemas e não no processo de construção de conhecimento pelas crianças” (p.117). Nessa perspectiva, o professor é apenas um mero transmissor do conhecimento que segue linearmente as prescrições descritas nos materiais de formação, tal como está sintetizado no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Síntese do curso Práticas de Alfabetização

Modalidade	À distância
Objetivo	Apoiar e incentivar o processo criativo do professor para a sala de aula.
Carga horária	30h
Metodologia	A metodologia envolve vídeo aulas com estratégias para o ensino da leitura e da escrita, a serem seguidas pelos professores.
Público alvo	Pré-escola e 1º e 2º ano do EF
Quantidade de módulos	08

Fonte: A autora (2022).

Como está indicado no Quadro 12, o curso é organizado em oito módulos, conforme está descrito no Quadro 13.

Quadro 13 – Módulos do curso Práticas de Alfabetização

Módulos	Objetivos
1 – Introdução	Apresentar a estrutura do curso e principais ferramentas.
2 – Aprendendo a ouvir	Defender a importância do desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem, envolvendo a percepção de rimas, sílabas, aliterações, palavras e fonemas.
3 – Conhecimento alfabético	Apresentar as letras.
4 – Fluência	Defender a importância de desenvolver a fluência de leitura
5 – Vocabulário	Apresentar estratégias e atividades para desenvolver o vocabulário.
6 – Compreensão	Apresentar a proposta de trabalho para o ensino de compreensão de textos.
7 – Produção de escrita	Abordar a escrita emergente, a escrita propriamente dita e a redação.
8 – Avaliação	Questionário de avaliação, indicando que a nota mínima de aprovação é 6.

Fonte: A autora (2022).

Nos módulos do curso são contemplados os seis componentes que, segundo à PNA, são essenciais para a alfabetização: aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, fluência, vocabulário, compreensão e produção de escrita.

O módulo sete é composto por oito aulas intituladas: 7.1 Introdução, 7.2 Escrita emergente, 7.3 – Escrita de letras, 7.4 – Escrita de palavras, 7.5 – Ditado de palavras, 7.6 – Escrita compartilhada, 7.7 – Oficina do escritor e 7.8 – Escrita independente. Para cada aula é indicado o ano escolar e os objetivos de aprendizagem da BNCC correlatos. Ao final, é disponibilizado um link para o download de uma ficha com estratégias de ensino, segundo informações do curso. Como já foi dito, o curso consiste na proposição de aulas a serem “replicadas” pelos professores.

As propostas para as aulas seguem a seguinte estrutura: 1) professor explica e demonstra; 2) professor e alunos praticam juntos; 3) alunos praticam em conjunto e 4) prática individual.

O curso tem como princípio que a produção escrita “diz respeito à habilidade de escrever palavras e redigir textos” (BRASIL, 2020, aula 1). Abrange diferentes níveis, sendo que o nível de textos é o último, como mostra um excerto da primeira aula:

A escrita abrange diferentes níveis - letra-caligrafia, envolve em especial, a correta execução dos traços. O nível da palavra diz respeito à ortografia. Abrange operações mentais que permitem saber que casa se escreve com S e não com Z. O nível das frases inclui a consciência sintática. Inclui a ordem das palavras, as combinações entre elas, e a pontuação. Por fim, o nível dos textos refere-se à escrita propriamente dita e a redação. Este nível envolve a organização do discurso e os processos a que não são específicos da língua escrita como a sintaxe, a semântica e a memória episódica, isto é, a memória de fatos vivenciados (BRASIL, 2020, aula 1)

Como já discutido ao longo dessa dissertação, tal modo de conceber à escrita reduz a aprendizagem do SEA ao domínio de técnicas de transformar sinais gráficos em sinais sonoros, não há propostas de reflexão sobre a escrita. A orientação é que os alunos só podem ser colocados diante de situações de produção de textos quando estiverem alfabetizados (MORTATTI, 2000; MORAIS, 2012).

Por meio da análise de todos os módulos foi constatado que apenas duas aulas, as quais estão presente no módulo 7 – Produção de escrita – trazem orientações relativas à produção de textos escritos. As demais tratam dos outros níveis descritos no trecho anteriormente citado: letra-caligrafia; palavra (ortografia); frases (consciência sintática).

Nas aulas 7.7 e 7.8, acompanhamos as orientações para o ensino da produção de textos escritos. A primeira, 7.7, intitulada “oficina do escritor”, tem como objetivo promover a autonomia na escrita. Para essa aula, são indicadas no material as seguintes habilidades/ objetivos de aprendizagem da BNCC:

Quadro 14 – Objetivos de aprendizagem correlatos com a BNCC

Habilidades
EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando 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, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas).
(EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação
(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.
EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto
(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Fonte: A autora (2022).

Embora seja afirmado que objetiva-se promover as aprendizagens indicadas nas habilidades acima descritas, foi possível constatar que o módulo

apresentado no curso não contempla, de fato, tais habilidades, nem tão pouco, o objetivo de aula proposto. Tal conclusão decorre de que, tal como pode ser inferido a partir das análises das aulas propostas aos professores, os estudantes são apenas expectadores das aulas, são concebidos como aprendizes passivos, que devem repetir e memorizar conteúdos. Não são dadas oportunidades para a escrita do texto, mesmo que o comando 3 da aula indique que a ideia é que eles escrevam sozinhos. Seguem trechos dos exemplos de condução aos docentes relativos à aula 7.7.

1) Professor explica e demonstra

P: Pessoal, prestem atenção! Agora nós vamos escrever um texto juntos. Prestem atenção! Eu tenho aqui no quadro uma historinha curta. Prestem atenção!

“Estava passeando com meu cachorro. Ao ver um caminhão, meu cachorro latiu e acordou o vizinho.”

P: o que eu estava fazendo? Eu estava passeando. Com quem eu estava caminhando? Com o meu cachorro. Ao ver um caminhão, o que o meu cachorro fez? Meu cachorro latiu e acordou o vizinho.

P: esta é a minha historinha curta. Percebam que aqui na minha historinha eu coloco um espaço entre as palavras. Olha! Aqui é uma palavra, aqui é outra palavra, e aqui é outra palavra. E não é um espaço nem muito curto nem muito longo. Ao fim de cada frase eu coloco um ponto final. Olhem só:

“eu estava passeando com meu cachorro. Aqui eu termino a minha frase e coloco um ponto final.

Ao ver um caminhão, meu cachorro latiu e acordou o vizinho. Outra frase e terminou e coloco um ponto final.

2) Professor e alunos praticam juntos

P: Pessoal, agora é a nossa vez, prestem atenção aqui:

“Carol foi ao parque andar de bicicleta. Passou por uma pedra, caiu e se ralou.”

P: quem foi ao parque?

A: Carol.

P: Onde Carol foi?

A: Ao parque.

P: E o que Carol foi fazer?

A: Andar de bicicleta.

P: E o que aconteceu?

A: Passou por uma pedra, caiu e se ralou.

P: Agora nós vamos criar a nossa própria historinha curta. Na nossa história nós tínhamos o...

Quem? Carol.

Onde ela foi? Ao parque.

O que foi fazer? Andar de bicicleta. O que aconteceu? Ela caiu sobre uma pedra e se ralou.

3) Prática individual

P: agora é a vez de vocês criarem a sua própria história. Então vocês vão pensar aí: quem é o personagem da sua história? Você pode criar um nome, dar um nome pra ela. Pode ser uma pessoa, um animal, enfim, vocês podem criar. Onde? Onde este personagem está? Em que lugar ela está? Pensem aí!

O que ele fez? Es sa personagem fez alguma coisa. Essa personagem pode ser menino ou menina, tá? Fez alguma coisa, e aí, o que aconteceu? Depois eu ela fez alguma coisa, o que aconteceu? Eu quero que vocês pensem na própria história, e agora vocês vão escrever a historinha curta de vocês, combinado? (BRASIL, 2020, aula, 7.7)

Um primeiro ponto observado nos excertos acima, é que não há interação professor/aluno. No segundo momento do diálogo, por exemplo, a professora pergunta aos alunos e responde junto com eles. Também não há espaço para questionamentos dos estudantes. As cenas de aula inseridas no curso aproximam-se de cenas ensaiadas, em que os atores envolvidos (professores/alunos) seguem o roteiro de forma rígida. O exemplo dado evidencia que a concepção de textos distancia-se muito do que é proposto na BNCC e discutido anteriormente, com base em Bakhtin (1997), Schneuwly (1998), dentre outros. O exemplo dado ilustra um uso artificializado de textos que mantém características de frases descontextualizadas. Portanto, a perspectiva de trabalho com gêneros discursivos que circulam nas diferentes esferas sociais, presente na BNCC, não é fundamento para as proposições deste curso.

Há também pouquíssimas orientações para a escrita do texto, que se resume em prestar atenção no espaço entre as palavras e na necessidade de inserir o ponto final nas frases. Essas orientações são reforçadas no trecho a seguir de orientações aos professores:

Atente-se, então, aos trabalhos da turma. Observe os aspectos gráficos, como a ortografia e o espaço entre as letras. Se ainda houver dificuldade em escrever palavras, retome estratégias anteriores. Além disso, embora não seja o tema desta aula, auxilie os estudantes a criarem boas frases e a uni-las coesamente, para garantir, assim, a unidade textual e a leitura fluida (BRASIL, 2020, aula 7.7).

Ao final do vídeo-aula, um narrador orienta sobre a possibilidade de variações e adaptações que podem ser realizadas nessa aula. O exemplo citado pelo narrador é demonstrado na imagem do vídeo do curso, em que tiramos (*print scream*) da tela:

Figura 08 – Variação e adaptação para o trabalho com produção de textos



Fonte: AVAMEC – curso Práticas de alfabetização, Brasil, 2020.

Concordamos com Nogueira e Lapuente (2022), ao afirmarem que a ideia do narrador reforça o caráter instrucional do curso e uma visão de texto como conjunto de frases que não encontra referência nas práticas de linguagem fora da escola

Na aula 7.8, intitulada como “Escrita independente”, também destinada ao 1º e 2º ano do EF, o objetivo explicitado é que os alunos sejam capazes de escrever autonomamente, a partir das etapas desta aula. Diferentemente da aula 7.7, nessa, não há indicação de habilidades correlatas com a BNCC.

A aula, que tem duração de 7: 27s, tem início com o narrador falando que para escrever um texto é necessário planejamento e conhecimento sobre o assunto, e que as etapas trabalhadas irão guiar os alunos na escrita de uma narrativa pessoal. Contudo, identificamos que a aula apresentada não contempla o pressuposto defendido por Schneuwly (1988) de que para escrever um texto partimos de uma base de orientação, que consiste de representações sobre a finalidade, os destinatários, o gênero discursivo, dentre outros. Também não foi possível reconhecer na proposição intencionalidades de ajudar os estudantes a refletir sobre o contexto de escrita, gerar ideias, textualizar, realizar planejamento e revisão em processo.

Vejamos nos próximos excertos como é a aula usada para ilustrar para o professor como ensinar a escrever textos:

1) Professor explica e demonstra

P: crianças nós vamos escrever uma narrativa pessoal, e o que é uma narrativa pessoal?

Uma narrativa pessoal é uma história verdadeira sobre mim, de algo memorável. Algo memorável é algo especial para mim. Algo de que eu me lembre muito bem. Então primeiro, para começar a escrever a nossa história, nós precisamos organizar a história. Depois que organizarmos a história, aí sim podemos começar a escrevê-la. Então, como nós vamos fazer o mesmo texto, nós vamos fazer, a mesma história. Combinado? Crianças, então eu vou contar para vocês uma história que aconteceu comigo: “Certo dia, fui passear com meu cachorro no parque. Era o primeiro passeio dele. De repente, ele ouviu o piar de um pássaro. Surpreso, olhou para os lados e procurou de onde vinha aquele som. Ele viu um pássaro e correu para pegá-lo, mas o pássaro voou. Nesse dia, foi quando meu cachorro descobriu que os pássaros voavam.”

Agora vamos então organizar a história crianças! Toda história tem um cenário. O cenário é onde e quando a história acontece.

Onde a minha história aconteceu? Em um parque...

Quando ela aconteceu? Certo dia...

Então o cenário da minha história é certo dia em um parque. Toda história também tem personagens.

Quem são os personagens da minha história? Eu e meu cachorro. E também toda história tem algumas ações. Quais são as ações dessa nossa história?

Bom, a primeira ação é que eu saí com meu cachorro para passear no parque. Era o primeiro dia de passeio dele, e aí, o que acontece? Ele ouve o piar de um pássaro. Em seguida, a segunda ação do meu cachorro é olhar para os lados para descobrir de onde vinha aquele barulho, né? Aquele som.

E aí o que ele faz?

Ele descobre o pássaro. A próxima ação dele é correr para tentar pegar esse pássaro.

E qual é ação?

O pássaro voa. Então essas são as ações da nossa história: saí para passear com o meu cachorro, meu cachorro ouviu um barulho; o som, o piar de um pássaro; ele correu atrás do pássaro e o pássaro voou. Na verdade, antes dele correr atrás, ele olhou pra ver de onde estava vindo o barulho. E aí então, ele correu atrás do pássaro e o pássaro voou. Essas são as ações da história. E toda história também tem um fim, e o que acontece no fim da história? Meu cachorro descobre que os pássaros voam! (BRASIL, 2020, aula, 7.8)

Professor e aluno praticam juntos:

Crianças, agora nós vamos lembrar algumas coisas para que vocês possam escrever a história de vocês lembrem-se: vocês vão escrever uma narrativa pessoal. Primeiro para escrevermos nossa história, primeiro nós precisamos organizar a história.

O que nós fazemos primeiro?

Primeiro nós organizamos a história. Depois que nós organizamos a história, nós começamos a escrever. Depois nós a escrevemos.

O que nós fazemos depois? É isso aí! Então primeiro organizamos, e depois começamos a escrever a nossa história. Então depois nós escrevemos.

Crianças então vamos nos lembrar de algumas coisas importantes: o cenário é onde e quando a história acontece. A história acontece certo

dia, em um parque. Qual é o cenário da nossa história? certo dia em um parque (professor responde junto com os alunos).

A história também tem personagens. Na História, os personagens são eu e meu Cachorro.

Quem são os personagens da História? Eu e meu cachorro (professor responde junto com os alunos).

Isso! Exatamente! Ótimo! Então vamos agora lembrar as ações da história. Primeiro o meu cachorro ouviu o piar de um pássaro. Depois, ele olhou para os lados para descobrir de onde vinha aquele som e ele viu um pássaro e correu para pegá-lo, mas quando ele se aproximou o pássaro voou. Então, me digam quais são as ações da história?

Meu cachorro ouviu o piar de um pássaro ele olhou para os lados para descobrir de onde vinha aquele som ele viu um pássaro e correu para pegá-lo, mas quando ele se aproximou o pássaro voou.

E no final, o que acontece no final da história?

No final da história meu cachorro descobre que pássaros voam.

Me digam o que acontece no final da história? Meu cachorro descobriu que pássaros voam (professor responde junto com os alunos). ! (BRASIL, 2020, aula, 7.8)

4) Prática individual

Crianças, agora chegou às vezes de vocês! Agora vocês vão escrever a história, mas antes lembre-se toda a história precisa começar com um título. vocês precisam colocar um parágrafo iniciar cada frase com letra maiúscula, ao final das frases colocar um ponto final e, não se esqueçam de escrever cada parte da história o cenário os personagens as ações e o fim da história.

Bom, vamos lá então crianças! começa a

Escrever! mãos à obra! (BRASIL, 2020, aula, 7.8)

Após orientações para a escrita do texto, a aula é finalizada. Portanto, fica claro que o objetivo em promover a autonomia na escrita não é contemplado nessa aula. Não há espaço para interação professor/aluno, nem leva-se em consideração a complexidade da escrita de um texto.

Diferentemente do exemplo dado na aula 7.7, a docente, na aula 7.8, utilizou um gênero comum no cotidiano das crianças, o relato pessoal. No entanto, apresenta um único exemplo pessoal, que repete durante a aula, com ênfase na apresentação de conceitos de textos narrativos: cenário, tempo, personagens, ações. Durante toda a aula, busca que os estudantes identifiquem esses elementos no relato exposto. Tem a concepção de que, ao aprenderem tais conceitos e verem uma situação em que é produzido um relato, as crianças tornar-se-iam autônomas na escrita de relatos, já que essa foi a única aula destinada a tal gênero e seguida pela proposta de que eles repetissem os mesmos procedimentos para a escrita deles. Por fim, o exemplo ilustra uma situação em que o texto é produzido sem um projeto que implique na delimitação da finalidade do texto, destinatários, suporte textual, dentre outros aspectos que

implicariam em uma escrita para interlocução com outras pessoas para promover efeitos de sentido significativos para os estudantes.

Enfim, neste curso citado apenas duas aulas continham exemplos e conteúdos relativos ao ensino de produção de textos, evidenciando uma visão reducionista deste eixo curricular e uma concepção que se afasta das proposições da BNCC.

7.3 Curso ABC

O curso ABC (Alfabetização Baseada na Ciência) tem “o objetivo de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação brasileira que atuam na área de alfabetização” (Manual curso ABC, p. 8), além de prever, para os próximos anos, a ida de professores brasileiros a Portugal para realizarem um curso presencial, e assim conhecer de perto a didática de um dos países que inspirou o curso.

Oferecido na modalidade online, com 180h de carga horária, está disponível no ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC). Fruto de Cooperação Internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAB), é exposto que o curso leva em consideração as experiências que contribuíram para Portugal alcançar boa posição nas avaliações internacionais e fundamenta-se em práticas baseadas em “evidências científicas” nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência.

Além do curso online, o ABC conta com dois manuais autoinstrucionais, o primeiro, contém 557 páginas, nele encontra-se a íntegra dos conteúdos teóricos apresentados no curso. O segundo, com 108 páginas, é específico da unidade ABC e é nomeado como “ABC na prática: construindo alicerce para a leitura”. Apresenta atividades para serem desenvolvidas na sala de aula. Este segundo manual é uma sistematização de dois programas Portugueses de intervenção para o ensino da leitura. O público alvo são alunos do último ano da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Todos os materiais foram elaborados com a contribuição de mais de 30 especialistas de instituições Portuguesas, dos Estados Unidos e do Brasil. Os componentes teóricos agrupam-se em quatro partes: Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização; Parte B: Literacia emergente; Parte C: Aprendizagem da leitura e da escrita; Parte D: Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita. Cada parte é constituída por várias unidades com diferentes conteúdos. O tópico ABC na prática, no entanto, é dividido por módulos.

O curso ocorre da seguinte maneira: cada unidade tem um vídeo introdutório apresentado pelo professor especialista (do Brasil ou Portugal), que explica de modo geral o conteúdo que será estudado. Logo após, o cursista tem acesso a uma apresentação de slides sobre o assunto. A unidade só é registrada como concluída quando o cursista realiza uma avaliação, cujo critério de conclusão exige nota mínima de 0,6.

Foram analisadas todas as unidades do curso na tentativa de encontrar possíveis orientações para o ensino da produção de textos escritos, no entanto, o curso aborda o ensino do “código alfabético” e a aprendizagem da leitura. Não há orientações sobre o ensino da produção de textos escritos. Vejamos no quadro abaixo como o curso está organizado:

Quadro 15 – Organização do curso ABC

Unidades Parte A	Conteúdos
Noções fundamentais sobre alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos fundamentais (leitura (alfabetização, literacia, alfabetização funcional, hábitos ou práticas de leitura). • Principais políticas de leitura desenvolvidas no século XXI.
As bases neurobiológicas da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas sobre o cérebro e seu funcionamento. • Sistemas neurais que suportam a leitura e nas alterações associadas a défice leitores. • As influências genéticas nos défices leitores • O potencial contributo das neurociências para as práticas educativas

Conhecimento da Língua: Fonologia e Ortografia do Português do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • O sistema alfabético • A relação letra - som, • A fonologia, a ortografia e o conhecimento dos professores.
Ensino e aprendizagem da leitura: fundamentos e aplicações	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos e técnicas do domínio da didática para o ensino da leitura • O papel do reconhecimento das palavras, da fluência e da compreensão, dentre outros. • Métodos mais eficazes de ensinar a ler
O modelo RTI de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Componentes essenciais do modelo RTI • Intervenções aos alunos em risco, seguindo as orientações do modelo.
Do Som à Linguagem: perspectiva neurocognitiva Entre a Faculdade Universal da Linguagem e Diferenças Interlinguísticas no Processamento	<ul style="list-style-type: none"> • Neurofisiologia da linguagem • Diferenças interlinguísticas no processamento cerebral • Interação da teoria linguística com as ciências cognitivas
Parte B	Conteúdos
Literacia emergente em contexto familiar	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento da literacia no contexto familiar • Estratégias formais e informais de literacia no contexto familiar • Estratégias práticas para promover a literacia emergente em conexão familiar.
Literacia emergente no Jardim da infância	<ul style="list-style-type: none"> • A competência das crianças e o papel dos contextos nas oportunidades de contato com a linguagem escrita. • O processo de apropriação da linguagem escrita e as concepções precoces das crianças • Ambiente educativo rico para o desenvolvimento da literacia
O desenvolvimento do vocabulário	<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento do vocabulário e sua relação com a aprendizagem da leitura e escrita.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões do vocabulário: amplitude e profundidade. • Estratégias práticas para proporcionar o desenvolvimento do vocabulário.
Aprender a escrever palavras	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem das palavras pelas crianças e como elas devem ser ensinadas. • Como as crianças adquirem a competência da escrita. • A importância do ensino explícito na ortografia.
Consciência fonológica e conhecimento das letras	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições da Consciência fonológica para aquisição da leitura e da escrita • Atividades práticas para o desenvolvimento da consciência fonológica na sala de aula.
Parte C	Conteúdos
Fluência na leitura oral	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de caráter teórico e empírico que permitem a compreensão dos processos envolvidos na fluência em leitura. • Estratégias práticas para a fluência da leitura
Métodos fônicos sistemáticos no ensino da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Características e o papel dos métodos fônicos. • Importância da integração das ciências na prática letiva.
Compreensão na leitura: investigação e ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos chave sobre compreensão da leitura. • Linhas orientadoras para o ensino explícito da compreensão.
Compreendendo o ato de ler: a perspectiva do modelo simples de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Principais características e pressupostos do modelo simples de leitura, proposto oficialmente por Goug e Tunmer (1986). • Compreensão sobre a natureza das avaliações e orientações sobre a escolha de métodos de instrução mais adequado e eficaz.
Aprendizagem da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem da ortografia e de como contribuir para a qualidade da escrita. • Características dos sistemas alfabéticos de escrita

	<p>com implicações nas formas do como se aprende a ler e a escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características do sistema de escrita do Português. • Modelos de aprendizagem da ortografia – conjunto de fatores que influenciam a sua aprendizagem. • Estratégias pedagógicas para serem utilizadas na sala de aula e ajudar os alunos no processo de aprendizagem da ortografia.
O feitiço das formas das palavras	<ul style="list-style-type: none"> • A regularidade da ortografia inglesa baseada em princípios fonológicos, ortográficos e morfológicos e como a ortografia pode ser ensinada de forma explícita, sistemática e direta. • Princípios de instrução a serem ensinados em vários níveis de ensino. • Aprendizagem sobre a palavra e sobre a língua para melhorar da ortografia, bem como da leitura e a habilidade de escrita.
A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • A caligrafia enquanto integração do gesto motor com o conhecimento ortográfico. • Reconhecer os benefícios da caligrafia para o desenvolvimento da literacia. • Sugestões para alavancar a entrada das crianças no mundo da linguagem escrita.
A importância da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • A relação causal entre a consciência fonêmica e a aprendizagem da leitura. • Sugestões de como auxiliar as crianças a adquirir uma noção da estrutura da linguagem e da natureza dos constituintes fonológicos básicos.
Módulo ABC práticas	Conteúdos
	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 1 apresentação do Cilaríco • Módulo 2 - consciência fonológica (sílabas) • Módulo 3 – consciência fonológica (rima)

	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo 4 – fonema inicial (consonânticos prolongáveis) • Módulo 5 – fonema inicial (consonânticos não prolongáveis) • Módulo 6 – segmentação e contagem fonêmica • Módulo 7 – Fusão fonêmica manipulação fonêmica • Módulo 8 – Manipulação fonêmica • Módulo 9 – apresentação do Programa de Promoção precoce nas competências de leitura • Módulo 10 – Princípio alfabético • Módulo 11 - descodificação alfabética • Módulo - 12 descodificação ortográfica
Unidades parte D	Conteúdos
A dislexia e a alfabetização: da evidência científica à sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • O que é dislexia • Principais manifestações comportamentais típicas • Estratégias de intervenção
Compreendendo a disgrafia: das evidências científicas à sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Sinais, sintomas e características da disgrafia • Intervenções e instruções explícitas para dar conta das fragilidades manifestadas pelas crianças.
Perturbação do desenvolvimento da linguagem (PDL): terminologia, caracterização, e implicações para o processo de alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Perturbações acerca do desenvolvimento da linguagem • Estratégias para potencializar as condições para aprendizagem da e leitura e da escrita, e das aprendizagens escolares de uma forma geral.

Fonte: A autora (2022).

Em síntese, assim como os outros dois cursos “práticas de produção de textos” e práticas de alfabetização, o eixo de ensino produção de textos não é considerado como dimensão da alfabetização, pode-se inferir que o curso ABC considera a aprendizagem do SEA como pré-requisito para a inserção dos alunos nas práticas de produção de textos escritos de variados gêneros. Baseados no método fônico, não trazem oportunidades de interação. Os alunos

são considerados tábulas rasas e os professores meros transmissores do conhecimento.

CONCLUSÕES

Considerando os debates sobre o ensino da produção de texto na alfabetização (SILVA, PIMENTEL E LEAL 2016, LEAL, BRANDÃO, ALMEIDA E VIEIRA, 2014) e os impactos de documentos oficiais, neste estudo, ao tomarmos como objetos de análise a BNCC, a PNA e o PTA, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Quais são as concepções e orientações do documento oficial aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – BNCC em relação ao ensino de produção de textos? Quais são as concepções e orientações na PNA relativas ao ensino de produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Estão em consonância com a BNCC? Quais são os objetivos de aprendizagem da BNCC em relação a produção de textos? E da PNA? O Programa Tempo de Aprender está em consonância com a BNCC e com a PNA? Quais concepções e orientações relativas ao ensino de produção de textos estão presentes no Programa Tempo de Aprender?

Com base nesses questionamentos, nos propomos a analisar as concepções de produção de textos escritos e as orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas especificamente para o 1º e 2º ano, presentes na BNCC, na PNA e PTA.

Embora apresente oscilações, pelos conceitos mobilizados, identificamos que a BNCC tem como base a perspectiva sociointeracionista da linguagem, e sinaliza para o rompimento com uma visão descontextualizada de ensino da produção de textos escritos (SCHNEUWLY, 1988). São explicitadas orientações, competências gerais, dimensões do ensino e habilidades que indicam a necessidade de planejamento da escrita considerando os parâmetros de interação (finalidade, interlocutores, circulação, suporte, dentre outros) e orientam a necessidade de abordar diferentes campos de atuação humana (cotidiano, artístico-literário, vida pública, estudo e pesquisa). Desse modo, a concepção de produção de texto e ensino de produção de textos assumida no documento aproxima-se da perspectiva sociointeracionista e da abordagem denominada alfabetização na perspectiva do letramento, ao defender que desde o início da alfabetização os alunos sejam colocados diante de situações significativas de produção de textos, concomitantemente às situações com foco na aprendizagem do SEA (SOARES, 2004).

No entanto, também evidenciamos que prevalecem habilidades voltadas para os anos 1 e 2 que induzem à ideia de que na alfabetização devem ser mobilizados gêneros “mais simples”, que demandam menor variação de elementos linguísticos para lidar com parágrafos e períodos maiores e poucos recursos coesivos para a progressão textual e continuidade. Parece estar subjacente que os gêneros “mais complexos” devem ser utilizados após o domínio do SEA, tal como era preconizado nas abordagens tradicionais. Apesar disso, aparecem, sobretudo no campo artístico-literário, campo da vida pública e campo de estudo e pesquisa, proposições que favorecem outras aprendizagens para além das relativas ao Sistema Alfabético de Escrita.

Em relação às habilidades/objetivos de aprendizagem expostos na BNCC identificamos que, apesar de contemplar diferentes habilidades, assim como orientações para trabalhar com situações diversificadas para lidar com textos de diferentes campos de atuação, há oscilações em relação a algumas dimensões do ensino de produção de textos discutidas no referencial teórico, sobretudo quanto aos complexos processos cognitivos que envolvem a atividade de escrita, que implicam em ações de planejamento e revisão em processo a partir de um componente de monitoração focado na base de orientação que é modificável no processo de escrita, tal como é defendido por Schneuwly (1998).

Em suma, a BNCC fundamenta-se em postulados que se aproximam da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, mobilizando conceitos e pressupostos de perspectivas sociointeracionistas. Por outro lado, tanto à PNA quanto o PTA, mobilizam conceitos e postulados próprios da perspectiva fônica de alfabetização, que vai na direção oposta dos estudos sobre o letramento e, conseqüentemente, da concepção de linguagem como interação e do texto como enunciado concreto e dialógico (BAKHTIN, 1997).

Ao conceber a linguagem como código, a PNA corrobora para a ocorrência de um processo de ensino da produção de textos mecânico, repetitivo e descontextualizado. Há subjacente a todo o texto a pressuposição de que os alunos só sejam colocados diante de situações de produção de textos escritos após terem se apropriados do SEA. Esse princípio pode ser depreendido nas orientações dos cursos Práticas de produção de textos, Práticas de alfabetização e ABC, que se baseiam nos pressupostos teóricos da PNA e têm o objetivo de orientar os professores quanto aos conhecimentos, habilidades e estratégias que

os auxiliem, segundo a proposta do material, a “lidar com os desafios do ensino da escrita na pré-escola e no 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

As análises evidenciaram que são raras as referências ao ensino de produção de textos nesses cursos. Como foi dito, embora um deles explicita no título que o foco é em produção de textos, o conteúdo é voltado para “ensinar os professores a produzir textos” e não a formar professores alfabetizadores a ensinarem os estudantes a produzirem. No curso Práticas de alfabetização só aparecem dois exemplos, em um módulo, com atividades de escrita de textos e o curso ABC não trata em nenhum momento sobre este eixo curricular. Há, portanto, implicitamente, a concepção de que não há necessidade de ensinar a escrever textos na alfabetização, na contramão do que aparece na BNCC.

É importante também frisar que nos raros momentos em que há referências a produção de textos prevalece uma concepção de textos com agrupamento de frases descontextualizadas com a finalidade de ensinar convenções ortográficas. Não se consideram os parâmetros de interação. Não há apresentação de conceitos importantes, como texto, gênero e nem uma teoria sobre os processos cognitivos de produção de textos. Enfim, os cursos pautam-se em abordagens empiristas de ensino da escrita e concepção de linguagem apartada das teorias enunciativas e da BNCC. As análises evidenciaram que esses cursos foram elaborados a partir de uma visão superficial ao equiparar escrita de palavras a escrita de textos e desvalorização das singularidades de cada um desses processos (SOARES, 2004, 2020).

Em síntese, levando em consideração algumas políticas de alfabetização destinadas à formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como o PNAIC e o Pró-letramento, que defenderam um ensino sistemático da leitura e escrita; identificamos que o PTA é pautado na negação de importantes constructos teóricos da história da alfabetização, como por exemplo, os estudos sobre o letramento. Desse modo, representa descontinuidades com uma proposta de formação reflexiva.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. O contexto escolar de produção de textos. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C (orgs.). **Produção de texto na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.99 -118.

ALBUQUERQUE, Eliana Correa Borges. **Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso Recife**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, Eliana Correa Borges. **Apropriação de propostas oficiais de ensino da leitura por professores: o caso Recife**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALFARES, M. A.; MAINARDES, J. F. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma avaliação do Programa Pró-Letramento. **Meta avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 1-27, mai/. 2012.

ALFERES, Maria Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2009.

ALFERES, Maria Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa: uma análise contextual da produção da Política e dos processos recontextualização**. Tese (Doutorado em educação) Universidade Estadual de Ponta grossa, Paraná, 2017).

ANDRADE M, M. LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens técnicas de pesquisas**, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ARAGÃO, S. S. A.; MORAIS, A.G. **Crianças com hipótese alfabética ensinadas pelo método fônico, não conseguem resolver tarefas de consciência fonêmica**. In: congresso Latino-americano para el Delsarollo de La Lectura y La Escritura,12., 2013, Puebla, México. **Analles [...]**. Puebla: Red de Cultura y comunidades discursivas, 2013, v.1.p. 1-11.

ARROYO, G. M. **Currículo, território em disputa**. ed. 5. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. ed. 70. São Paulo: Almeida edições, 2016. **bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislação . Acesso em: JAN. 2020.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, 1987.

BERNARDIN, J. **As crianças e a cultura escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. BOEING, R. F. R. **As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2016.

BORDIGNON, L. H. C.; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momentos**. v. 24. n. 1. 89 -117, jan/jun, 2015.

BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p. 119 – 134.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, Ana C. P.; A. C. P; ROSA, E. C. S. (orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27- 43.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. In: BRANDÃO, A. C. P.; In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27- 43.

BRASIL. **Constituição da República Federativa (1998)**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: Abr. 2021.

BRASIL. Decreto n 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Diário Oficial da União: seção 1 - extra, Brasília, DF, Edição 70-A, p. 15, 11 abr. 2019.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos. **Orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/ SEB, 2006c.

BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: Mar.2021.

BRASIL. **Lei 10. 172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: Fev. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 11. 274, de 6 de Fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 20.Jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. **PCN - Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: 1998.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Tempo de Aprender**, 2020b. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: Jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº **280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: Jul. 2020.

BRASIL. **Resolução Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: Jan. 2021.

BUNZEN, C. **Um breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)**. In: Revista Brasileira de Alfabetização-ABALF, v.1, n. 10, Edição Especial, 2019.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007.

DA SILVA, M. D.; LEAL, T. F. **Concepções e práticas de professores alfabetizadores: dilemas do cotidiano docente e impactos sobre a formação continuada do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**.

In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2016, RECIFE. **Anais...** Congresso de Iniciação Científica UFPE, 2016.

DA SILVA, M.D.; LEAL, T. F. **Concepções e práticas de professores alfabetizadores: dilemas do cotidiano docente**. In: Congresso de Iniciação Científica-CONIC, 2015, Recife. **Anais...** Congresso de Iniciação Científica UFPE, 2015.

FERRARO, A. R. **A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas 1990 e 2000**. In: Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 989-1013, 2011.

FERREIRA, Vinícius Varella. **A construção de autoria em situações de produção coletivas de textos na escola**. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Produção coletiva de texto na escola: Estratégias didáticas de ensino e aprendizagem de produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. **Identifying the organization of writing processes**. In: L.W. Gregg, E.R. Steinberg (Ed). A cognitive process theory of writing. 1. ed. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980. p. 3-30. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes> Acesso em: 27 de Jun. 2021.

FRADE, S. A. C. I. **Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, Características e Modos de Fazer de Professores**. In: Caderno do Professor – Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2005.

FREITAS, A. S. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.(orgs) Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 33-49.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. In: Trem de Letras, v.3, n.1, Alfenas, MG, 2017, p. 56-80. Disponível em: <<file:///C:/Users/mdani/Downloads/691-Texto%20do%20artigo-2581-1-10-20180131.pdf>>. Acesso em: 07 de set. 2022.

GONÇALVES, Marilene de Fátima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos escritos**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

GUERRA, Severina Erika Morais Silva. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professora/alunos**. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

Guia geral do Pró-Letramento. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: OUT.2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Relatório do 2 ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2018. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: Jun. 2021.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais brasileiras: Educação Infantil e é Fundamental**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 06 jun. 2021.

LEAL, T. F. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Linhas** (Florianópolis online). v.23, p.160 - 189, 2022.

LEAL, T. F. **Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, p. 23-44. 2015.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: **o ensino da escrita alfabética na escola**. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). *Alfabetização: Apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F., BRANDAO, A. C. P., SANTANA, J.S., FERREIRA, V.V. **O ensino da produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras** In: *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, v.1, p. 51-68.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, E. S. **Reflexões sobre o ensino do sistema de escrita alfabética em documentos**

curriculares: implicações para a formação de professores. Olh@res, v. 1, p. 69-99, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; ALMEIDA, F. B. S.; VIEIRA, É. S. **Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores.** In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (orgs). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2013.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; SANTANA, J. S.; FERREIRA, V. V. O ensino de produção de textos em documentos curriculares de redes públicas brasileiras. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica: reflexões sobre o currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p.51- 68.

LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autentica, 2007. p.11-28.

LEAL, T. F.; SILVA, K. V. N. G.; COSTA, P. R.; PIMENTEL, R. C. S. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. In: **Debates em educação**, Alagoas, v. 12, p. 40-56. 2020.

LEAL, T. F.; SILVA, M.D.; PIMENTEL, R.C.S. Produção de textos: concepções e práticas de professoras alfabetizadoras. In: NORBERG, M.; MAURÍCIO, A.; TERRA, C. (Orgs.) **Alfabetização e áreas do conhecimento: ensino, aprendizagem e formação de professores.** 1 ed. Porto Alegre: Evangraf, 2018, v.1, p. 71-114.

LIMA, I; HYPÓLITO, A. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira.** Educação e Pesquisa, v. 45, p. 1-15, 2019.

LIMA, Leila Britto de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros.** Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2020.

LUNA, E. A. A.; LIMA, H. K. C. Oralidade e análise linguística na BNCC: Concepções e relações. In: LEAL, T.F, RODRIGUES. S. G. C. (Orgs). **A BNCC em foco: discussões sobre o ensino da língua portuguesa.** 1 ed. Campinas: Pontes editores, 2021, V. 1, p. 137 -154.

MACEDO, E. **A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo.** In: Revista e-Curriculum, v.17, n.3, p. 1101-1122, 2019.

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. **Oficialização de novas concepções para o ensino de Português no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, SP: 2001.

MELO, K. L. R.; SILVA, A. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p.81-98.

MENDONÇA, M. LEAL, T. F. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS. C. F.; MENDONÇA. M. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-72.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise lingüística na escola. In: LEAL, T. F.; BRANDAO, A. C. P. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.p. 135 – 150.

MORAIS, G. A. **Sistema de Escrita Alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o seminário “alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOGUEIRA, G. M; LAPUENTE, J. S. M. **Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil**. In: Revista brasileira de alfabetização, (edição especial), n 16, p. 117-133, 2022.

OLIVEIRA, A.D. **Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões Sobre a Atual Agenda Educacional Brasileira**. Educação e Sociedade., Campinas, v. 32, n. 115, 2011.

PIETRI, E. **Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais**: Análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: Currículo sem fronteiras, v.7, n.1, p.263-283, 2007.

ROJO, R. **Revisitando a produção de texto na escola**. In: VAL. M. G. C.; Rocha (orgs.) Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, B, C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 95-110.

SANTOS, M. I. M. **Continuidades nos conceitos de alfabetização e letramento dos programas de formação continuada de professores: pró-letramento e pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. In: XXII Seminário de Iniciação Científica, 2014, Unijuí. **Anais...** Seminário de Iniciação Científica, IJUÍ, 2014.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant - La production des textes informatifs et argumentatifs**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1988.

SILVA, Kátia Virgínea das Neves Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimento sobre o ensino do itema de Escrita Alfabética: um estudo da prática docente**. **Dissertação (Mestrado em educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino da produção de textos**. **Dissertação (Mestrado em educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIEGAS, E. R. S.; REBOUCAS, V. M. . **As políticas de alfabetização no Brasil no contexto do ensino fundamental: aspectos normativo-legais**. LAPLAGE EM REVISTA, v. 4, n.2, p. 142-152, 2018.

VIEIRA, L.S. Política(s) e **Gestão da Educação Básica**: revisitando conceitos simples. RBPAE – v.23, n.1, p. 53-69, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.