

CURRÍCULO NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM EM DISCUSSÃO

Telma Ferraz Leal¹

Resumo

O objetivo deste artigo foi analisar as aproximações e os distanciamentos entre as tendências presentes em propostas curriculares brasileiras e as orientações presentes nos materiais de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foi realizada análise documental do material de formação do Pacto pela Alfabetização, com base na qual foram feitas as comparações com os dados obtidos em uma pesquisa anterior coordenada por Leal e Brandão, em 2012, de análise de propostas curriculares. Os resultados evidenciaram aproximações entre o que é proposto nas propostas curriculares e as orientações do Programa analisado. No entanto, foram encontradas diferenças relativas, sobretudo, à ênfase dada às finalidades da alfabetização. No programa de formação a concepção de alfabetização aparece como processo de apropriação da leitura e da escrita em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo.

Palavras-chave: Alfabetização. Currículo. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

¹ Professora Adjunta do Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Doutora em psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco.

Neste artigo, objetivamos discutir sobre as orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante denominado Pacto pela Alfabetização), com foco na reflexão sobre as relações entre as proposições do Programa e as tendências dos documentos curriculares oficiais brasileiros².

1 O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO: INFORMAÇÕES GERAIS E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

O Pacto pela Alfabetização é o programa com maior abrangência do Governo Federal no atual contexto, com número expressivo de participantes: 327.325 professores, em 2013 (Quadro 1).

Como material de suporte para as ações de formação foram distribuídos 4 conjuntos de cadernos, contendo textos de reflexão sobre os temas, relatos de professores, sugestões de uso de materiais didáticos, sugestões de leitura e de estratégias formativas para os encontros de estudo dos docentes. Cada conjunto de cadernos era formado por um caderno de apresentação, um caderno sobre formação de professores, um caderno sobre Educação Especial, 8 cadernos destinados ao estudo dos temas da formação (Quadro 2).

Os oito cadernos de cada conjunto foram propostos para estudo em dez encontros coordenados por orientadores de estudo (profissionais vinculados às secretarias de educação), que participavam de uma formação ministrada por 38 universidades públicas brasileiras.

² Os dados relativos aos documentos curriculares foram obtidos com base em uma pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012), na qual foram analisados 26 documentos curriculares de secretarias estaduais e de capitais brasileiras.

Quadro 1 – Dados sobre os participantes que acessaram o sistema e preencheram o TERMO DE COMPROMISSO para formação no âmbito do Pacto pela Alfabetização.

Faixa Etária:			Sexo :		
Faixa Etária	Total	%	Sexo	Total	%
30-40	11.8980	36,35	F	307243	93,86
40-50	11.8582	36,23	M	20082	6,14
50-60	46605	14,24	Totais:	327.325	100
20-30	34494	10,54			
60+	6146	1,88			
19-	2518	0,77			
Totais:	327.325	100			

Formação:			Área de Formação:		
Formação	Total	%	Formação	Total	%
Superior Completo Pedagogia	103251	31,54	Pedagogia - Licenciatura	208333	63,65
Especialização	87300	26,67	Outro Curso de Formação Superior - Licenciatura	12466	3,81
Superior Completo Licenciatura	45659	13,95	Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	12090	3,69
Superior Incompleto	39009	11,92	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura	9464	2,89
Médio Completo	30370	9,28	História - Licenciatura	7905	2,42
Superior Completo (outro)	18168	5,55	Geografia - Licenciatura	4632	1,42
Mestrado	1882	0,57	Matemática - Licenciatura	4257	1,3
Fundamental Completo	670	0,20			
Médio Incompleto	564	0,17			
Doutorado	360	0,11			
Fundamental Incompleto	92	0,03			
Totais:	327.325	100			

Fonte: Sis Pacto 2013. (<http://simec.mec.gov.br/sispacto/sispacto.php?modulo=relatorio/relatoriopersonalizados&acao=A>)

Quadro 2 – Ementas dos cadernos de formação do Pacto pela Alfabetização, organizados por unidades temáticas.

Unidade	Ementa
Unidade 1 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
Unidade 2 (08 horas)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
Unidade 3 (08 horas)	O funcionamento do sistema alfabético de escrita; reflexão sobre os processos de apropriação do sistema alfabético de escrita e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do sistema alfabético de escrita.
Unidade 4 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de

continua...

... continuação

	apropriação do sistema alfabético de escrita e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 5 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
Unidade 6 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
Unidade 7 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
Unidade 8 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

No Pacto pela Alfabetização há a adoção do princípio de direitos de aprendizagem. É proposto que é dever da escola promover a aprendizagem de alguns conhecimentos e habilidades fundamentais, o que constitui uma defesa de currículo mínimo. Tal defesa aparece já nos objetivos do Programa presentes no Caderno de Apresentação (Brasil, 2012, p. 31):

Os objetivos dos cursos são formar professores, contribuindo para que possam:

(...)

2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento.

Nos demais objetivos, é possível identificar algumas dimensões da alfabetização tomadas como centrais: (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. Essas quatro dimensões do ensino são tratadas como direitos de aprendizagem em uma perspectiva de currículo inclusivo:

Os princípios da inclusão, tendo em vista a realização de um currículo calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, podem nos ajudar no trabalho pedagógico. O termo esforço neste texto é bastante apropriado uma vez que a tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada e que precisa ser constantemente retro-informada, ou seja, necessita de avaliação frequente para que seja possível re-encaminhamentos que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita. (BRASIL, 2012, unidade 1, ano 3, p. 8).

Tal defesa tem sido recorrentemente feita pelos educadores e pesquisadores ao tratarem da escolarização de pessoas com deficiência. No Pacto, a ideia de inclusão aparece como uma abordagem mais ampla, que contempla todos os sujeitos aprendizes, sejam ou não pessoas com deficiências específicas. Está em consonância, portanto, com o que é refletido por Oliveira e Martins (2011, p. 311):

Nessa perspectiva, a diferença é vista como algo inerente à condição humana e à relação entre todas as pessoas. Ao mesmo tempo em que há o reconhecimento de que existem características comuns a todos, também há o reconhecimento de que cada ser humano é único e apresenta características e necessidades específicas. Os alunos e alunas, de uma maneira geral, têm diferentes estilos, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. A escola inclusiva surge, exatamente, para fazer esse reconhecimento, discutindo as diferenças, respondendo à heterogeneidade, valorizando a diversidade e incentivando a autonomia.

A ideia de currículo inclusivo nos cadernos de formação do Pacto, portanto, está estritamente relacionada à defesa de um sujeito de direitos:

Os princípios de um currículo inclusivo incluem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando-se as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais. (BRASIL, 2012, unidade 1, ano 3, p. 8).

Apesar de defender que há conhecimentos e habilidades a serem garantidos a todos os estudantes, há, também, nos cadernos, a explicitação da necessidade de estimular a definição de temas / conhecimentos relevantes para cada comunidade escolar:

Reafirmamos, portanto, que o acesso e a compreensão de alguns direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos é uma forma de auxiliar cada escola a ter uma ação mais inclusiva. É importante que essa difusão seja feita de

modo que também sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais. (BRASIL, 2012, unidade 1, ano 3, p. 9).

Há, nos documentos do Programa analisado, portanto, uma concepção de imbricamento entre universalismo e singularidade, de modo semelhante ao que é exposto por Escarião e outros (2011, p. 594):

o movimento das políticas de currículo se realiza de forma imbricada entre o universal e o particular. De um lado elas são universalizantes se constituindo o horizonte de todo o processo de construção da identidade curricular nacional ou global. De outro são articuladas em cadeias equivalenciais de particularismos identitários curriculares ou de micro políticas, que se concretizam de forma associada aos sistemas federal, estadual e municipal, a partir da diferença que as constituem ou da falta ou a ausência que as hegemonomizam contingencialmente.

Como elemento do universalismo, aparece no Programa a defesa da alfabetização como direito, tendo-se como ponto de partida o pressuposto de que,

A necessidade de tal defesa decorre da constatação de que, no Brasil, há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes. (Brasil, 2012, unidade 1, ano 3, p. 7).

Nos cadernos orientadores do estudo de cada unidade do curso, os direitos de aprendizagem são discutidos por meio de análise de relatos e depoimentos de professores, discussão teórica sobre currículo e nas discussões sobre as concepções de alfabetização. Em relação aos direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, há, na unidade 1, além dos textos da Seção Aprofundando, já citados anteriormente, exposição de quadros organizados em eixos de ensino. O primeiro quadro traz alguns direitos gerais:

Quadro 3 – Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa.

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Caderno de formação do Pacto pela Alfabetização (BRASIL, 2012, unidade 1, ano 3, p. 30).

Como pode ser observado no Quadro Geral, há como norte central a ideia de contemplar a inserção da criança em diferentes situações, nas quais ela possa produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos.

Nos demais quadros, são detalhados conhecimentos e habilidades organizados por eixo de ensino da língua materna: Leitura; Produção de textos escritos; Oralidade; Análise Linguística: discursividade, textualidade, normatividade; Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética. Os conhecimentos e habilidades expostos nos quadros são discutidos de modo simultâneo ao debate sobre a organização do trabalho pedagógico e a articulação entre os diferentes componentes curriculares.

Os demais componentes curriculares aparecem de modo transversal nos cadernos, nas reflexões feitas das experiências docentes relatadas. No entanto, em alguns cadernos a articulação entre os componentes curriculares, sobretudo com Língua Portuguesa, é discutida com ênfase em componentes curriculares específicos. Nesses casos, há comentários mais específicos relativos ao componente curricular nos textos da seção Aprofundando e quadros com direitos de aprendizagem específicos desses componentes. Na Unidade 2, por exemplo, o componente curricular História é referenciado explicitamente por meio da apresentação de quadros de direitos de aprendizagem e de reflexões sobre práticas docentes. Nos cadernos da Unidade 4 o ensino da Matemática é priorizado. Na unidade 5, Ciências e Geografia são priorizados. E na unidade 7, alguns conhecimentos curriculares da área de Arte são expostos.

É evidente, nos documentos, portanto, que a alfabetização está sendo concebida em sentido amplo, agregando direitos de aprendizagem relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, e direitos de aprendizagem relativos aos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

Em diferentes textos aparece a explicitação de que o Programa assume a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. No entanto, há nuances quanto a tal

entendimento que revelam algumas tensões teóricas. No caderno da Unidade 1, ano 1, são expostas as distinções de Magda Soares (2004) acerca dos termos alfabetização e letramento, associando a expressão alfabetização com o domínio do sistema de escrita. No caderno da Unidade 1, ano 2, tal abordagem também aparece:

Ao tratarmos da necessidade de consolidação da alfabetização, procuramos pensar em sua definição e nas relações que se estabelecem entre a apropriação do SEA pela criança e os eixos de leitura e produção de textos. Inicialmente trazemos para a discussão a necessidade de mantermos o equilíbrio necessário entre os processos de alfabetização e letramento. (BRASIL, 2012, Unidade 1, ano 2, p. 15).

A leitura atenta do caderno da Unidade 1, ano 3 mostra o uso do termo alfabetização em sentido ampliado, com referência ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética como uma das dimensões da alfabetização.

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (BRASIL, 2012, Unidade 1, ano 3, p. 15-16).

Apesar dessa diferença conceitual, há em comum um princípio pedagógico claro segundo o qual a alfabetização

na perspectiva do letramento é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Outra dimensão da alfabetização subjacente ao material, como já foi evidenciado, é a ideia de que a alfabetização é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida. Por meio de diferentes exemplos, emerge a preocupação da formação do aluno com foco nos valores e atitudes sociais. Fica subjacente ao material que a leitura, a escrita e a oralidade seriam meios pelos quais interações garantem a construção do sujeito social. Em suma, a leitura integral dos cadernos aponta para a existência de quatro dimensões da alfabetização:

- 1- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética / ortografia.
- 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 e compreensão de textos.
- 4 - Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos.

2 OS CURRÍCULOS BRASILEIROS: APROXIMAÇÕES COM OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM PROPOSTOS NO PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013), com base na pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012), expuseram, de modo resumido, as principais tendências encontradas em documentos curriculares brasileiros, quanto às concepções de alfabetização encontradas. No referido estudo, a partir da metodologia da análise de conteúdo proposta por Bardin

(2007) vinte e seis propostas curriculares foram investigadas, sendo 14 documentos curriculares de secretarias estaduais de educação (Amazonas, Maranhão, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná) e 12 de secretarias municipais de capitais brasileiras (Rio Branco, Natal, Recife, Teresina, Campo Grande, Cuiabá, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo, Vitória, Florianópolis, Curitiba).

Foram apresentadas três tendências. A tendência 1 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como “alfabetização por imersão”. As orientações presentes nos documentos priorizam a imersão dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita, sem defender explicitamente a necessidade de realização de um trabalho voltado para a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético.

A tendência 2 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como “alfabetização como aprendizagem do código alfabético”. As orientações presentes nos documentos priorizam o ensino do código alfabético, com grande influência dos métodos sintéticos, sobretudo, da abordagem fônica. A leitura e a produção de textos de circulação social aparecem no documento de modo periférico.

A tendência 3 agrupou os documentos curriculares que vamos identificar como “alfabetização na perspectiva do letramento”. São encontradas nos documentos orientações acerca da importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização, para atender a diferentes propósitos de interação, mas são inseridas também orientações acerca da necessidade de promover um ensino sistemático do sistema alfabético de escrita. Tais orientações, no entanto, distanciam-se das perspectivas sintéticas na medida em que priorizam a dimensão mais conceitual, com ênfase na compreensão dos princípios do sistema e não de treino de famílias silábicas ou de segmentação fônica.

Os autores evidenciaram que no cenário nacional atual prevalecem as tendências 1 e 2:

Tabela 1 – Tendências quanto à concepção geral de alfabetização nos documentos municipais e estaduais analisados.

Categorias	Documentos Municipais	Documentos Estaduais	Total	Percentual (%)
Tendência 1	03	05	08	30,8%
Tendência 2	00	01	01	03,8%
Tendência 3	09	08	17	65,4%
Total	12	14	26	100 %

Fonte: Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013, p. 93).

Em vários documentos curriculares há reconhecimento da necessidade de abordar as especificidades do sistema de escrita alfabética, mas alguns documentos explicitam de modo muito geral a necessidade do ensino da base alfabética. Provavelmente, isso seja decorrência de um esforço para não haver uma interpretação de que o documento tenha filiação às perspectivas “tradicionais” de alfabetização, ou seja, às perspectivas sintéticas ou analíticas. Mesmo defendendo uma perspectiva de alfabetização problematizadora, reflexiva, distinta das abordagens ditas tradicionais, no material do Pacto pela Alfabetização são listados vários conhecimentos que, integrados, compõem o sistema de escrita. Há, portanto, ampliação em relação ao que é dito nas propostas curriculares.

Em relação ao eixo de produção de textos escritos, Leal e outros (2014) constataram que ele é bastante valorizado nos documentos curriculares, embora nuances das perspectivas sociointeracionistas não sejam enfatizadas em todas as propostas:

embora a perspectiva sociointeracionista seja assumida nos documentos oficiais e, de fato, seja mobilizada por meio dos conceitos e fundamentos explicitados, certos princípios fundamentais dessa abordagem não aparecem de modo mais consistente. São as orientações gerais relativas à promoção de comandos claros, com indicação das finalidades e destinatários, que figuram de modo mais

reincidente. As reflexões mais aprofundadas acerca das práticas de linguagem, dos papéis sociais assumidos no ato da escrita, da natureza das situações geradoras do problema a ser resolvido com a produção do texto aparecem de forma menos evidente. Por outro lado, a alta frequência de orientações relativas às prescrições gramaticais e à revisão do texto (que também favorece o atendimento à norma gramatical) revela que tradições curriculares misturam-se às novas proposições teóricas. (LEAL, BRANDÃO, SANTANA E FERREIRA, 2014, p. 67).

As análises dos materiais de formação do Pacto mostram que, assim como está posto nos documentos curriculares, há defesa de que as atividades de produção de textos precisam estar inseridas em situações em que os alunos tenham destinatários e finalidades significativos para as crianças, como pode ser ilustrado no trecho a seguir:

Salientamos, no entanto, que é preciso tomar alguns cuidados:

1. escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito), em relação aos temas trabalhados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita;
2. propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais;
3. escolher os gêneros a serem trabalhados com base em critérios claros, considerando-se, sobretudo, os conhecimentos e habilidades a serem ensinados; relações entre os gêneros escolhidos e os temas/conteúdos a serem tratados;
4. abordar os gêneros considerando não apenas aspectos composicionais e estilísticos, mas, sobretudo, os aspectos sociodiscursivos (processos de interação, como as finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaços de circulação...). (BRASIL, 2012, Unidade 5, ano 2, p. 9).

Vê-se, assim, que há aproximação entre as tendências curriculares e o Programa proposto. No entanto, quanto às reflexões sobre os contextos de escrita, embora não tenham sido contempladas nos documentos curriculares, estão

subjacentes aos variados exemplos de projetos didáticos e seqüências didáticas expostos nos cadernos de formação do Pacto. No caderno da Unidade 5, ano 2, por exemplo, ao expor uma experiência com o tema alimentação saudável e saúde bucal, a professora-autora salienta que refletiu com as crianças sobre o conteúdo trabalhado e sobre o gêneros que iriam produzir para que eles percebessem a importância do texto a ser construído:

O 6º momento iniciou com uma discussão sobre **cartaz educativo**, preparando a turma para essa produção textual com o tema proposto: **hábitos alimentares e saúde bucal**. A professora começou a aula fazendo junto com os alunos uma síntese oral das temáticas abordadas durante as aulas, levantando pontos importantes sobre a alimentação saudável e cuidados com a higiene bucal. Em seguida, apresentou três **cartazes educativos** da área da saúde e fez a leitura deles com a turma. Aprofundando as reflexões sobre a finalidade desse gênero textual, num primeiro momento a professora questionou para que servem esses tipos de cartazes. Uma das crianças falou que ele ensinava a cuidar da saúde. A partir da fala desse aluno a professora procurou chamar a atenção da turma sobre os usos e contextos de usos do **cartaz educativo**. Destacou que a sua função é educar, ensinar alguma ação e torná-la visível a todos, ou seja, mostrar algo para diversas pessoas. Essas reflexões foram importantes para que as crianças entendessem o papel das suas produções serem expostas para toda a escola. (BRASIL, 2012 Unidade 5, ano 2, p. 24).

Também como distanciamento entre documentos, foi possível constatar que, diferentemente do que ocorre nas propostas curriculares, não há, nos cadernos do Pacto, recomendações acerca das prescrições gramaticais. Na realidade, há um apagamento de tal discussão, o que pode representar uma fuga às tensões acerca desse tema denunciadas por autores como Morais (2002).

Quanto ao eixo de leitura, Leal e Brandão (2012) compararam as análises realizadas por Marinho e Carvalho (1996), na década anterior, com as relativas a 16 documentos produzidos ou reformulados no início do Século XXI.

Foram evidenciadas diferenças marcantes. Nos documentos da década de 1990, segundo Marinho e Carvalho (1996), havia muitas contradições teóricas, prevalecendo ainda uma ênfase em vários documentos no ensino prescritivo da língua. Nos documentos analisados por Leal e Brandão (2012), os textos assumem papel central, com orientações diversas de como tratá-los. A perspectiva do gênero é referenciada. Foi identificada a presença, nas propostas, de orientações acerca da necessidade de se utilizar textos autênticos, variando-os quanto aos gêneros e suportes, e da importância de se estabelecer finalidades variadas para as atividades de leitura.

Diferentes dimensões do ensino da leitura foram contempladas. As dimensões mais enfatizadas foram a reflexão sobre o contexto de leitura (81,25%) (reflexão sobre as finalidades, destinatários, suportes, contextos de produção dos textos lidos) e a exploração dos recursos linguísticos dos textos (75%). Nos documentos em que tais dimensões do ensino apareceram, as orientações foram recorrentes e abarcaram diferentes aspectos desse trabalho didático. As habilidades cognitivas de leitura foram objeto de atenção em 10 documentos (62,5%), evidenciando-se menor atenção quanto a tal dimensão. Embora nesses documentos as recomendações tenham sido enfatizadas, via de regra, em diferentes momentos das propostas, os comentários eram generalistas sem argumentos que garantam a defesa da relevância de tal dimensão do ensino.

O tratamento das temáticas, não obstante tenha ocorrido um pouco mais do que o das habilidades de leitura (68,75%), é a dimensão menos enfatizada. Falta, conforme foi exposto, um aprofundamento acerca do papel da leitura como constituição de subjetividades e de reflexão sobre os valores sociais.

Em consonância com as recomendações encontradas nos documentos curriculares quanto ao eixo da leitura, são encontradas, nos cadernos de formação do Pacto, orientações acerca da necessidade de diversificar os materiais de leitura, estabelecer finalidades para ler na escola, refletir

sobre os contextos em que os textos foram produzidos, realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de leitura e de reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados nos textos, como está ilustrado no trecho a seguir:

No eixo da leitura, três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o domínio dos conhecimentos linguísticos.

A dimensão sociodiscursiva está relacionada mais diretamente com os aspectos da interlocução, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros. Essa dimensão diz respeito às capacidades de refletir sobre os contextos que geraram os textos lidos, ou seja, o que motivou a escrita dos textos. Mas inclui também as reflexões sobre os motivos que nos levaram a ler o texto e o papel que desempenhamos na leitura do texto. Tal dimensão pode ser contemplada em situações em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma, ou seja, em que a criança pode ler sozinha.

(...)

A segunda dimensão é relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas. Saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido “faz sentido”, dentre outras estratégias, são essenciais para lidar com os textos.

A terceira dimensão diz respeito aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação. (BRASIL, 2012, Unidade 2, ano 3, p. 15-16).

Em relação ao tratamento/ampliação das temáticas tratadas nos textos, diferentemente do que foi identificado nas análises dos documentos curriculares, há ênfase na

reflexão sobre a relevância dos assuntos a serem selecionados nas atividades escolares e da necessidade de abordar a leitura como meio para a compreensão da realidade e ação sobre ela, como pode ser verificado no trecho a seguir:

Desse modo, por um lado, propomos a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.

Para tal, é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. A escola pode se enriquecer, nesse sentido, ao viabilizar projetos em que as crianças possam inter-agir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos. (BRASIL, 2012 Unidade 1, Caderno do Campo, p. 10).

3 CONCLUSÕES

As comparações realizadas entre os resultados relativos às tendências curriculares brasileiras obtidos na pesquisa coordenada por Leal e Brandão (2012) e as análises dos documentos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa revelaram aproximações entre o que é apresentado nas Propostas Curriculares e as orientações do Programa analisado, sobretudo quanto ao que é proposto no documento introdutório do Pacto:

desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (BRASIL, 2012, p. 22).

As diferenças referem-se, principalmente, à ênfase dada às finalidades da alfabetização. Nos documentos curriculares o foco principal é no uso dos textos na perspectiva de ampliação das habilidades / capacidades para produzir e compreender textos de diferentes gêneros. No programa de formação analisado, além dessa defesa há maior abrangência das discussões, com defesa de que a alfabetização também é o processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriem, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida, em uma perspectiva de ampliação cultural e de ação sobre o mundo. Desse modo,

surge uma demanda cada vez mais clara e evidente entre os educadores, a necessidade de se promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizada e mais humana. (LÜCK, 2009, p. 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA. 2007.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, 2012.

ESCARIÃO, Glória Dutra; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; SANTOS, Gabriela Maria dos; FIRINO, Daiane da Silva; LOPES, Sawana Araújo. Currículo: processo de construção Compartilhada. In: *Espaço do currículo*, v. 3, n. 2, pp. 591-600, Setembro de 2010 a Março de 2011. 591-600.

LEAL, Telma Ferraz, BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi, ALMEIDA, Fabiana Belo Santos e VIEIRA, Érika Souza. 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, Telma Ferraz, BRANDAO, Ana Carolina Perrusi, SANTANA, Joselmo Santos, FERREIRA, Vinícius Varella. O ensino da produção de textos em documentos

curriculares de redes públicas brasileiras In: LEAL, Telma Ferraz, SUASSUNA, Livia. *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. 1 ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2014, v. 1, p. 51-68.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Pessusi. Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: investigando o currículo no Brasil. *Relatório de Pesquisa: CNPq*, 2012.

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARINHO, Marildes. CARVALHO, Gilcinei T. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. *Revista Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev 1996. p. 41-53.

MORAIS, Artur Gomes. Monstro à solta ou. In: Anais da 25a. Reunião Anual da ANPEd, 2002, Cacambu. *Anais da 25ª reunião Anual da ANPEd*, 2002. v. 01.

OLIVEIRA, Érika Soares; MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. *Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio/ago. 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE: LEARNING RIGHTS UNDER DISCUSSION

Abstract

The aim of this article is to analyze the approaching and developments between the tendencies present in Brazilian curricular proposals and the orientations present in the *Pacto Nacional pela Alfabetização*'s formation materials. It has been done a documental analysis of the *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*'s formation material, based on which were done comparisons with the data that

had been found in a former research, which took place in 2002 under Leal e Brandão's coordination. The results have shoed up similarities between what is advised in the curricular proposals and the orientations of the program. Nevertheless, it was found differences concerning, mainly, the emphasis on the finalities of alphabetization. In the formation program the conception of alphabetization appear in an wider way, in a perspective of cultural amplification and of action over the world.

Keywords: Alphabetization. Curriculum. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (National Pact for Literacy at the Right Age).

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014