

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA

ANA PAULA SANTOS DA SILVA

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DOS ESTUDOS SAUSSURIANOS**

VACARIA-RS
2024

ANA PAULA SANTOS DA SILVA

**ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A
CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DOS ESTUDOS SAUSSURIANOS**

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Orientadora: Dra. Carina Maria Melchior
Niederauer

VACARIA-RS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586a Silva, Ana Paula Santos da

Análise dos processos de alfabetização e letramento [recurso eletrônico] :
a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos / Ana Paula Santos
da Silva. – 2024.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2024.

Orientação: Carina Maria Melchiors Niederauer.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Linguística - Estudo e ensino (Ensino
fundamental). 4. Saussure, Ferdinand de, 1857-1913. 5. Escrita. I.
Niederauer, Carina Maria Melchiors, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.014.22

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DOS ESTUDOS SAUSSURIANOS

Ana Paula Santos da Silva

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura, Área de Concentração: Estudos de Linguagem, Literatura e Cultura. Linha de Pesquisa: Linguagem e Processos Culturais.

Caxias do Sul, 08 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Dra. Carina Maria Melchior Niederauer
Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná

Dra. Sabrina Bonqueves Fadanelli
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Tânia Maris de Azevedo
Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 MARCOS LEGAIS.....	11
2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO	11
2.2 ALFABETIZAÇÕES A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO 1988.....	13
2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)	21
2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001)	22
2.5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	24
2.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	27
2.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	34
2.8 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)	39
3 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA	42
3.1 OBJETO DA LINGUÍSTICA	42
3.2 A NATUREZA DO SIGNO LINGUÍSTICO	46
3.3 VALOR LINGUÍSTICO	49
3.4 RELAÇÕES SINTAGMÁTICAS E ASSOCIATIVAS.....	53
4 LINGUÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO	60
4.1 CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	60
4.2 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	63
4.3 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA.....	67
4.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES.....	72
4.4 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA PERSPECTIVA DE ARTHUR GOMES DE MORAIS	77
5 APLICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	83
5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
5.2 UNIVERSO DA PESQUISA	84
5.3 INSTRUMENTOS E APLICAÇÃO	87
5.3.1 Primeiro instrumento	88
5.3.2 Segundo instrumento.....	91
5.3.3 Terceiro instrumento	94
5.3.4 Quarto instrumento.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	113
ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
ANEXO C – FORMULÁRIO PLATAFORMA BRASIL	117
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	118
ANEXO E – ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	125

RESUMO: O objetivo deste estudo é propor situações de escrita pautadas especialmente nos pressupostos de Ferdinand Saussure, em especial na obra *Curso de linguística geral* (2006), a fim de colaborar com o processo de alfabetização, desenvolvendo essas habilidades de forma significativa em que os estudantes possam fazer conexões com suas vivências e conhecimentos, refletindo sobre o funcionamento da língua. Para tanto, revisamos as orientações para o desenvolvimento das habilidades de escrita previstas pela Base Nacional do Ensino Fundamental (BNCC), destacando os marcos legais para a alfabetização no Brasil. Em seguida, apresentamos as noções e conceitos saussurianos a fim de verificar quais deles poderiam colaborar no processo de aprendizagem da língua escrita; investigamos como se dá o processo de aquisição da linguagem de falantes nativos com estudos voltados à educação e de como a criança aprende. Por fim, visando a colaborar com os processos de alfabetização e letramento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aliando aspectos da área da Educação a aspectos da área da Linguística, aplicamos alguns instrumentos de escrita pautados nos pressupostos de Ferdinand Saussure para estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, observando a participação e o desempenho deles nos exercícios de escrita propostos. Trata-se de uma pesquisa-ação, cujo *corpus* conta com 38 estudantes, em processo de alfabetização, matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental no ano de 2023, todos com faixa etária entre sete e oito anos. Foram selecionadas duas turmas, uma delas, grupo de aplicação/testagem e um grupo de controle. Os resultados revelaram que os pressupostos saussurianos podem colaborar no desenvolvimento de habilidades de escrita para, em especial as noções de *valor* e de *relação*.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Pressupostos saussurianos. Habilidades de escrita.

ABSTRACT: The objective of this study is to propose writing situations based especially on the assumptions of Ferdinand Saussure, especially in the work *General Linguistics Course* (2006), in order to collaborate with the literacy process, developing these skills in a meaningful way and reflecting on the functioning of the language. To this end, we reviewed the guidelines for the development of writing

skills provided for by the National Base for Elementary Education (BNCC), highlighting the legal frameworks for literacy in Brazil. Next, we present saussurian notions and concepts in order to verify which of them could collaborate in the process of learning written language; We investigated how the language acquisition process occurs in native speakers with studies focused on education and how children learn. Finally, aiming to collaborate with the literacy and literacy processes of children in the initial years of Elementary School, combining aspects from the area of Education with aspects from the area of Linguistics, we applied some writing instruments based on Ferdinand Saussure's assumptions for second-year students. year of Elementary School, observing their participation and performance in the proposed writing exercises. This is action research, whose corpus includes 38 students, in the literacy process, enrolled in the second year of Elementary School, all aged between seven and eight years old. Two classes were selected, one of which was the application/testing group and a control group. The results revealed that saussurian assumptions can collaborate in the development of writing skills, especially the notions of value and relationship.

KEYWORDS: Literacy. Saussurean assumptions. Writing skills.

1 INTRODUÇÃO

Ao pensarmos alfabetização, deparamo-nos com um universo complexo e singular, pois são muitos os aspectos que interferem no sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas no ambiente escolar. Para que os docentes tenham segurança sobre os conhecimentos a serem construídos em aula, é importante que compreendam os mecanismos que envolvem o processo de aprendizagem da língua escrita, não só métodos e práticas escolares, mas o funcionamento da língua por meio de de teorias linguísticas.

É perceptível que o sistema educacional brasileiro ainda está longe de atingir os objetivos almejados para a alfabetização. De fato, isso pode comprometer, em alguma medida, toda a vida escolar de crianças e adolescentes. De acordo com avaliações nacionais e internacionais como SAEB e Pirls, alguns concluem etapas de ensino sem ao menos compreender e associar a leitura à prática da vida cotidiana, nas mais simples situações comunicativas.

Aprender a ler e a escrever é apropriar-se de uma ferramenta eficaz para a comunicação, isto é, para que haja interação em sociedade, ler e escrever são atos linguísticos necessários para a interação nesse meio.

Diante disso, o que se busca investigar é se os estudos de Ferdinand de Saussure poderiam colaborar para o ensino da língua escrita no processo de alfabetização. Para isso, pretende-se estudar algumas noções e conceitos saussurianos, tais como: *língua, fala, linguagem, sistema, valor, relações associativas e sintagmáticas*, que se considera potenciais para esse processo de ensino, a fim de verificar como eles poderiam contribuir com a alfabetização de crianças nos anos iniciais no Ensino Fundamental.

Além disso, serão revisitadas as orientações previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa etapa do ensino e investigar como se dá o processo de construção da aprendizagem da língua escrita.

A hipótese central é a de que essa questão requer, ou melhor, exige maior aprofundamento teórico por parte dos professores alfabetizadores, uma vez que a capacidade de refletir sobre a natureza dos signos linguísticos e as propriedades da linguagem, pode se tornar uma alternativa eficaz para o aprimoramento de práticas alfabetizadoras.

Buscando então, responder de que maneira os pressupostos saussurianos podem colaborar para o ensino da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo geral de propor possibilidades de ensino da língua escrita nos primeiros anos a partir dos estudos saussurianos, a fim de qualificar o desenvolvimento dessa habilidade.

Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório, pois, de acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias familiarizam o problema, tornando-o explícito e permitindo a elaboração de hipóteses. Lüdke (2013) amplia essa definição, apresentando dentro das abordagens qualitativas a pesquisa etnográfica, propondo que as pesquisas na escola devem considerar o que é aprendido dentro e fora dela.

Assim, frente aos critérios propostos por esses dois autores, em que o pesquisador deve ter ele próprio experiência com o fato, observando diretamente a situação em estudo e relacionando a duração do trabalho de campo com o ano escolar, podemos caracterizar este estudo como uma pesquisa etnográfica.

Formada em pedagogia com especialização em docência na educação básica, trabalho com turmas de alfabetização há dezoito anos, acompanhando as diferentes políticas de governo para a área e as diferentes concepções pedagógicas desse período de ensino. A pesquisa desenvolve-se em duas turmas de segundo ano nas quais atuo como professora titular, sendo uma turma de aplicação e uma turma de controle.

Tem-se como participantes do *corpus* de estudo 38 estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental, matriculados em duas turmas de uma escola municipal do estado do Rio Grande do Sul, e a professora dessas turmas assume, nesse momento, o papel de pesquisadora.

Para tanto, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCS (CEP/UCS), que é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. O desenho do estudo respeita a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula especificidades das pesquisas nas ciências humanas e sociais; tendo sido acolhido e enviado à relatoria para elaboração do Parecer Consubstanciado, via Plataforma Brasil.

A escolha do tema tem por justificativa aproximar as áreas de Letras e de

Educação (linguagem e alfabetização), o que permite que se possa discutir questões relevantes para a Educação, em especial para a alfabetização.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nos pressupostos saussurianos e no ensino da língua escrita como possibilidade de expressão da visão de mundo que constitui cada estudante. Tais conhecimentos possibilitam práticas de leitura e de escrita mais assertivas, uma vez que se entende que a linguagem possibilita o desenvolvimento de um processo que é ao mesmo tempo social e individual.

Para se chegar ao objetivo proposto, a dissertação está organizada da seguinte maneira: o capítulo dois apresenta a construção social da língua escrita, a partir dos marcos legais da educação no Brasil, explicitando as direções tomadas desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabelece a educação como sendo direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade, até os documentos mais recentes, uma vez que a alfabetização é pedra angular para que a educação formal aconteça. São abordadas também as políticas públicas nacionais para a educação, principalmente as que mais implicam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as quais regulam o processo de alfabetização dos estudantes e orientam a prática docente.

A primeira delas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, cuja finalidade é disciplinar a educação escolar; a segunda diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, que orientam aspectos referentes às disciplinas escolares e estabelecem objetivos e metas por meio dos quais os professores devem direcionar suas atividades docentes. A terceira, que surge em 2013, são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) que já apresenta uma tentativa de estabelecer uma base nacional comum para orientar e articular o desenvolvimento e avaliação do ensino em todas as redes de ensino. A quarta política educacional tem início em 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento de planejamento que procura respeitar o estado democrático de direito, incentivando conferências para que seja avaliado e reestruturado a cada dez anos. A quinta política é implantada em 2017. Trata-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca atender ao que estabelece o Artigo 210 da Constituição Federal, o Artigo 26 da LDB, e as Metas 2 e 7 do PNE, que instituem que é dever da União, em colaboração com Estados, Distrito Federal e

Municípios, “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais assegurar formação básica comum” (Brasil, 1988). Por fim, em 2019, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), são colocados em pauta aspectos exclusivos do processo de alfabetização e, mesmo em meio a polêmicas e debates, sobre sua base teórica, passam a garantir um espaço destinado exclusivamente para pensar a alfabetização no País. A partir disso, são apresentadas a trajetória da alfabetização, suas práticas e avanços metodológicos que instrumentalizam docentes para desenvolver suas práticas no ambiente escolar.

Depois de contextualizar a educação dentro da legislação vigente e refletir sobre algumas teorias voltadas ao ensino, parte-se, no capítulo três, para o aporte teórico deste estudo, que considera o signo linguístico ponto central para a efetivação da aprendizagem. Considerando que é pouco a pouco que a criança aprende o funcionamento da língua e que, em especial, é pelo uso que internaliza convenções sobre seu sistema linguístico e consegue colocá-lo em prática, assumindo como base teórica os pressupostos de Ferdinand de Saussure conforme apresentados na obra *Curso de Linguística Geral*.

Feito isso, no capítulo quatro, direcionamos os estudos para o campo individual, em que acontecem as abstrações, que são validadas pelo coletivo, estruturando o sistema da língua e possibilitando sua fixação pela escrita. Apresenta-se, também, como metodologicamente é desenvolvida a pesquisa, já sinteticamente descrita anteriormente nesta introdução. Nele também são apresentadas as atividades elaboradas e aplicadas aos estudantes que compõem o *corpus* deste estudo, a partir do aporte teórico de Saussure, e os resultados desta intervenção pedagógica.

Ainda neste capítulo, são abordados estudos voltados ao processo de alfabetização que partem das proposições de Piaget (1973) e de suas pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Posteriormente, são apresentadas as proposições das autoras contemporâneas Magda Soares (2018) e Maria Regina Maluf (2013) que tratam das questões dos métodos de ensino e de como se aprende a ler e escrever no século XXI.

Em suma, busca-se com este estudo o aperfeiçoamento de situações pedagógicas direcionadas à alfabetização. A proficiência almejada é base para o

verdadeiro exercício da cidadania, uma vez que o conhecimento do código escrito é para a sociedade atual meio de promoção individual e social, pois utilizar a língua escrita de modo eficiente colabora para a inserção do sujeito na sociedade.

2 MARCOS LEGAIS

Este capítulo tem por objetivo fazer um percurso histórico dos marcos legais da educação, tais marcos trazem consigo marcas políticas e ideológicas de determinados períodos do contexto social brasileiro que, pretendemos, auxiliem para a compreensão do momento atual da educação.

2.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO PÚBLICO SUBJETIVO

A trajetória da educação sempre se deu em campo de muitos debates e disputas ideológicas. As primeiras escolas públicas visavam apenas ao ensino da leitura e da escrita. Nagle (1976) reflete como a década de vinte foi marcada por ideais políticos e sociais, os quais colocaram a escolarização no centro dos debates, conferiram enorme importância para a instrução do povo Brasileiro e visaram a aceleração histórica influenciada por tendências liberais, dentre mudanças na estrutura social que começa a decair do agrário-comercial para o sistema urbano-industrial, ameaçando a sociedade estamental e criando bases para o início de uma sociedade de classes, desencadeando no país o que Jorge Nagle chamará de “*entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico*” (Nagle, 1976, p.95).

A partir das reflexões sobre o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, Nagle (1976) mostra um novo olhar sobre as questões educacionais da década de vinte, quando se expandem as escolas primárias na busca por alfabetizar o maior número possível de cidadãos. Nessas escolas, não existia a estrutura que encontramos hoje, tanto em seus aspectos físicos, como também em seus recursos humanos, bem como uma legislação própria para esse fim.

O autor retoma questões políticas e ideológicas daquele momento histórico e instiga-nos a pensar para além do campo educacional, compreendendo a necessidade e a intencionalidade de medidas adotadas, que, para além da instrução do povo, buscava atender a demandas sociais e políticas da época, assim como, ainda hoje, as ações educacionais são advindas do contexto social, político e cultural da época em que vivemos.

Desse período, em que escolas primárias foram amplamente difundidas pelo Brasil, visando acelerar a alfabetização da população menos favorecida, até a

elaboração do Plano Nacional de Alfabetização em 2019, a educação nacional teve muitos avanços, e o percurso histórico implica diretamente nas práticas adotadas por docentes de toda a rede pública de ensino, mais especificamente, os dos primeiros anos da educação básica, etapa em que inicia o processo de alfabetização, objeto deste estudo. Ao apresentar os marcos legais para a alfabetização, consideramos contextos socioculturais que envolvem as práticas escolares e expectativas da sociedade em diferentes momentos. Dessa forma, buscamos aprofundar conhecimentos sobre a legislação para a alfabetização nacional.

Quando falamos em alfabetização, não podemos ignorar seu contraponto que é o analfabetismo. Assim, ao revisitar a história da Educação Brasileira, podemos compreender que o analfabetismo sempre se apresentou como um problema na sociedade, instigando diversas ações na busca para superar esse desafio.

De acordo com Corti e Vóvio (2007), o analfabetismo emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica. Essa segunda dimensão só seria levantada mais tarde, a partir do segundo pós-guerra, com as teorias de desenvolvimento que dariam sustentação teórica e ideológica ao período do Estado Keynesiano (do bem-estar).

No início do século XX, começou-se então a prestar mais atenção na necessidade da escolarização e vê-la como uma forma de desenvolvimento do País. Nesse período, o analfabetismo passou a ser encarado como o culpado pelo não desenvolvimento nacional, segundo estudos de Nagle (1976). Em razão disso, surgiram movimentos de expansão da rede escolar e das chamadas “ligas contra o analfabetismo”, as quais visavam à imediata eliminação do analfabetismo.

Conforme Neagle (1976), a partir dessas ações, houve queda no índice de analfabetismo que, em 1920, havia sido reduzido em 10%, estando no patamar de 75% da população. Nesse período, foram realizadas campanhas de alfabetização que objetivavam a erradicação do problema. Essas campanhas assumem um caráter político, uma vez que buscam aumentar o número de eleitores.

Com o governo de Getúlio Vargas, a educação de adultos passou a ser entendida como política educacional. Em busca da redução do índice de analfabetos, o Estado criou o Plano Nacional de Educação. A partir dessas ações, em 1940 o índice de analfabetos no Brasil teve uma redução.

Em 1958, aconteceu o II Congresso Nacional de Erradicação do Analfabetismo, quando as atenções se voltaram para o educador Paulo Freire que apresentava uma metodologia diferenciada, dedicada à alfabetização de adultos, além de chamar atenção para as causas sociais do analfabetismo, buscando uma nova concepção das questões sociais que envolviam educação.

Com ele, surge uma nova forma de compreender a escola, de caráter mais popular, respeitando a visão de mundo do educando, utilizando-se da realidade em que ele se encontra inserido. Freire (2005) propõe que o analfabeto se integre à sociedade, tornando-se parte dela por meio do desenvolvimento de uma consciência cidadã e da participação política voltada à transformação social.

A história da alfabetização brasileira é fortemente marcada por discussões sobre a melhor metodologia para se alfabetizar e por altos índices de analfabetismo, culpando-se, em geral, os métodos utilizados pela ineficácia das ações desenvolvidas pela escola, caracterizada pelo chamado “fracasso escolar”(Mortatti, 2010, pag. 334). Percebemos, ao retomar a história da alfabetização, que grande parte dessa ineficiência pode estar na inconstância de metodologias propostas pelos documentos oficiais. Desse modo, de tempos em tempos, velhos modos de ensinar reaparecem como novas abordagens e como promessa de solução.

Ao buscarmos nos aprofundar na trajetória da educação, aproximamos os pensadores e intelectuais da Escola Nova, movimento que impulsionou a educação pública e gratuita para todos. Foi a partir do movimento dos escolanovistas que hoje temos direito a uma educação básica, gratuita e laica (Darius; Darius, 2018). Ainda assim, não se pode pensar em alfabetização no Brasil sem refletir sobre os processos complexos de desigualdades sociais e exclusões na busca do conhecimento e na garantia da escolaridade básica para a população socioeconomicamente menos favorecida (Morais, 2012).

Considerando as questões políticas apresentadas, buscamos um olhar para além das questões teórico-metodológicas aplicadas em sala de aula, e apresentamos o percurso da construção social das ações políticas direcionadas para a educação.

2.2 ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO 1988

Na busca pela garantia da educação pública, a Constituição Federal de 1988,

considerada como a “Constituição Cidadã”, estabelece em seu Artigo 205, que a educação é um direito fundamental que deve ser compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 166).

De acordo com o que é estabelecido no artigo 205, compreende-se que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo um direito humano universal. Vista dessa forma, a educação é de interesse coletivo, pois é um direito social para a superação de desigualdades, por meio da instrução e do conhecimento.

Dessa forma, quando a Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, que “a educação é um direito de todos, dever do Estado e da Família” (Brasil, 1988), amplia o acesso da população menos favorecida ao ambiente escolar, pois assegura que o Estado deve proporcionar a todos a educação pública.

Já em seu artigo 214, a Constituição estabelece como meta o Plano Nacional de Educação, dando um grande passo para avanços educacionais que surgiram mais tarde, como, por exemplo, a reformulação da Educação Nacional pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que define e regulariza a educação baseada nos princípios estabelecidos por essa Constituição.

O inciso I desse artigo regulamenta que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009)” (Brasil, 1988, p.167).

A partir dessa legislação, a educação brasileira passa a ser organizada em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, respeitando princípios e deveres estabelecidos constitucionalmente como, por exemplo: igualdade de condições para o acesso e permanência na instituição escolar; liberdade e pluralismo de ideias; ensino público e gratuito; gestão democrática na escola; padrão de qualidade no ensino; inclusão e respeito aos portadores de necessidades especiais; disponibilização de ensino noturno; garantia de alimentação, transporte e

atendimento à saúde dos alunos; e ensino religioso facultativo.

Consideramos então, a Constituição de 1988 como o primeiro passo para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a qual passou a fazer parte da Política Nacional de Educação, estabelecendo proposta curricular e apresentando conteúdos básicos, comuns e diversificados, considerando competências e diretrizes como parte comum e currículos diversos, colocando-os a serviço do desenvolvimento de competências para aprendizagens essenciais, as quais devem ser desenvolvidas ao longo das etapas da educação básica.

A LDB/1996 não aborda diretamente a palavra alfabetização, mas está subentendida na forma da lei, uma vez que o Art. 1º §2º regulamenta que – “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” e, em seu Art. 32, estabelece que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei n. 11.274, de 2006).

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno **domínio da leitura, da escrita** e do cálculo; (Brasil, 1996, Art. 32, grifo nosso).

No sentido da alfabetização, Mortatti (2004) salienta a direta associação entre escola, ensino e aprendizagem da leitura e escrita, atribuindo à escola o papel de agente de esclarecimento das “massas”, as quais são consideradas iletradas. Diante desse contexto, ler e escrever tornou-se o fundamento para a escola obrigatória, gratuita e laica.

Nessa perspectiva, de associação entre escola, ensino e aprendizagem, apontamos os quatorze princípios basilares presentes na LDB/96.

O primeiro princípio, *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola* (Inciso I, art. 3º, LDB): garantia para que todos os estudantes tenham asseguradas as possibilidades de frequentar uma escola, sabemos, no entanto que essa igualdade ainda depende de muitos fatores sociais e ações políticas que possam contribuir, como alimentação e transporte escolar.

O segundo princípio trata da – *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; (Inciso II, art. 3º, LDB): cabe ao educador ensinar a aprender e ainda respeitar a liberdade de aprender. Esse princípio valoriza a liberdade no processo de aprendizagem, pois ele só tem sentido,

na escola, quando a liberdade orienta a ação de aprender.

Quanto ao terceiro princípio, do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, (Inciso III, art. 3º, LDB): compreende-se que cabe aos docentes, o zelo pela aprendizagem do ensino, sendo um compromisso profissional e ético. Assim, quando o aluno deixa de aprender, a Escola deixa de cumprir o seu papel na sociedade. Todavia, é assegurada ao docente a escolha sobre o aporte teórico que fundamentará sua prática, uma vez que não existe uma única ideia ou concepção pedagógica, pelo contrário, existem várias concepções que podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem, em que o professor, escola, ou até mesmo a secretaria de educação podem se utilizar do que melhor atenda aos interesses de aprendizagem dos estudantes, pois, consideramos que uma determinada concepção possa efetivar a aprendizagem de um determinado grupo de estudantes e não ser tão eficaz para outro grupo.

O quarto princípio garante respeito à liberdade e apreço à tolerância (Inciso IV, art. 3º, LDB): esse princípio é muito direto e simples, pautando a educação oferecida pelo Estado em atributos essenciais à convivência da comunidade escolar. O quinto princípio trata da *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino* (Inciso V, art. 3º, LDB), enquanto o sexto princípio traz a *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais* (Inciso VI, art. 3º, LDB): ambos são objetivos e de ordem prática, dispensando maiores reflexões sobre. No entanto, o conteúdo do sétimo princípio, que trata da *valorização do profissional da educação escolar*; fomenta discussões e debates, uma vez que na sociedade em geral percebemos a desvalorização desses profissionais, não se tratando apenas do docente, mas de todos os profissionais que atuam na educação. Essa valorização é subjetiva e dependente de muitos fatores, como exemplo condições de trabalho, acesso por meio de concurso público com provas e títulos.

O oitavo princípio, *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino* (Inciso VIII, art. 3º, LDB): busca aproximar a comunidade escolar por meio da participação coletiva na tomada de decisões visando assegurar o inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal, que garante a educação como processo social, sendo assim, construído pela participação dos sujeitos envolvidos e concretiza-se pela organização de conselhos de classe com a participação de estudantes, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, que

se reúne em assembleias, e compõem o Conselho Escolar, que tem função consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora junto à direção escolar.

O nono princípio refere-se à *garantia de padrão de qualidade*; (Inciso IX, art. 3º, LDB): segundo ele é responsabilidade do poder público, por meio dos governos, possibilitar a oferta de um ensino de qualidade. Essa qualidade de ensino somente poderá ser medida sob a ótica da aprendizagem. Dessa forma, compreende-se que não há qualidade de ensino se o aluno deixa de aprender.

Em relação ao décimo princípio, *valorização da experiência extraescolar* (Inciso X, art. 3º, LDB): reconhece-se que o estudante não tem acesso à informação e conhecimento apenas dentro da escola. Quando ingressa no ambiente escolar, traz consigo uma bagagem de experiências e vivências pessoais que, por esse princípio, devem ser valorizados.

O décimo primeiro princípio, *vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais* (Inciso XI, art. 3º, LDB); respalda a proposta deste estudo, que procura valorizar e estimular vivências e reflexões que aproximem o conhecimento escolar de práticas sociais e experiências pessoais, ampliando o repertório e construindo sentido para o trabalho que é realizado nas salas de aula.

O décimo segundo princípio foi incluído no ano de 2013, não fazendo parte da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, *consideração com a diversidade étnico-racial* (Inciso XII, art. 3º, LDB). Esse princípio evidencia como as políticas são resultado de construções coletivas, visando atender às demandas sociais que caracterizam cada período distinto da sociedade. No momento em que a LDB foi promulgada (1996), essas questões étnico-raciais não eram tão latentes nos debates sociais e políticos, o que, no entanto, torna-se um princípio necessário para a realidade atual das escolas. Dessa forma, esse e os próximos princípios que serão apresentados, surgem das novas conjunturas da sociedade.

O décimo terceiro princípio, *garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida* (Inciso XIII, art. 3º, LDB); incluído em 2018, *garantindo o direito à educação para que todas as pessoas que desejarem, independente da idade, possam ter acesso*. Preconiza que ninguém nasce aprendiz, ainda que todo indivíduo nasça para aprender. Nesse sentido, a capacidade de aprender necessita ser estimulada e desenvolvida desde os primeiros anos escolares e se estende ao longo da vida.

O princípio educacional acrescido mais recentemente na LDB, em 2021, é o décimo quarto e refere-se *ao respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva* (Inciso XIII, art. 3º, LDB). A mesma lei que inclui este princípio, também estabelece duas novas sessões na LDB, garantindo o direito aos estudos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes que necessitarem.

Além dos princípios citados acima, a LDB também garante que a educação básica possa ser organizada de forma flexível, a fim de atender interesses do processo de aprendizagem (art. 23, LDB): é preciso priorizar formas eficazes de aprendizagem em detrimento de uma estrutura fixa de organização. Como exemplo, apresentamos as nomenclaturas: séries, anos e ciclos escolares, além de novos modelos organizacionais como os defendidos pelo educador José Pacheco (2017), em que estudantes de diferentes níveis compartilham do mesmo espaço para aprendizagem.

A LDB/96, também estabelece que a educação brasileira divide-se em dois níveis distintos: a educação básica e o ensino superior. Naquela, temos a Educação Infantil - creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), passando pelo Ensino Fundamental - anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), modalidade obrigatória e gratuita e sob responsabilidade dos municípios. A Educação Básica ainda compreende o Ensino Médio - sob responsabilidade dos Estados. Essa modalidade pode ser técnico-profissionalizante, ou não.

Nessa divisão de responsabilidades da Educação Nacional, a que compete à União é a oferta do Ensino Superior.

Quem acompanha as mudanças na legislação, percebe sua evolução e aperfeiçoamento com a finalidade de atender demandas atuais, que por muito tempo foram negligenciadas, uma vez que seu debate não era considerado prioridade frente a outras demandas. Em sua organização, A LDB/96 destina um capítulo específico para a Educação Especial – que atende aos alunos com necessidades especiais, de preferência na rede regular de ensino. A Educação a distância, que ganhou notoriedade em virtude da pandemia do ano de 2020, garantindo acesso à educação de muitos estudantes também já estava garantida pela Lei de 1996, que estabelecia como Educação a distância aquela que atende aos estudantes em tempos e espaços diversos, utilizando-se de meios e tecnologias de informação e

comunicação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação orienta, ainda, sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que visa preparar os estudantes para que exerçam atividades produtivas, atualizem e aperfeiçoem conhecimentos tecnológicos e científicos. Para isso, foram implantados os Institutos Federais, que se consolidaram pela Lei nº 11.892/2008. Há também a Educação Indígena, que objetiva atender às comunidades indígenas, respeitando a cultura e a língua materna de cada etnia. Ressaltamos aqui que, embora tenham se passado quase trinta anos da promulgação dessa Lei, ela segue adaptando-se às novas demandas que se apresentam na sociedade.

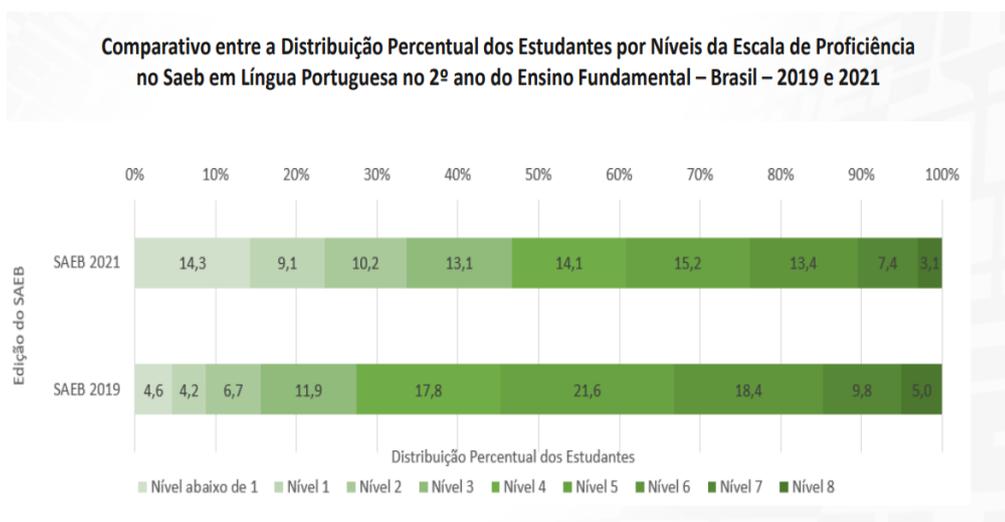
Delimitando para o tema desta pesquisa, salientamos as mudanças e alterações que a LDB sofre com relação à alfabetização, tendo sido incluído em seu texto, o compromisso da educação básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura, de acordo com o estabelecido pela Lei 14.407, de 2022. As mudanças em virtude dessa Lei já podem ser percebidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes que contribuíram para a realização desse estudo, já percebem em sua rotina aulas direcionadas à fluência leitora preparando-os para as avaliações externas aplicadas no ano de 2023. Essas avaliações resultam do movimento que os sistemas educacionais precisam fazer para adaptar-se à lei acrescida em 2022 na LDB. Com isso, ações voltadas especificamente para a alfabetização surgem com mais força. Os resultados apresentados nas últimas pesquisas realizadas pelo MEC e INEP, no ano de 2023, acenderam um alerta e desencadearam ações imediatas, acelerando debates entre agentes políticos que buscam elaborar estratégias conjuntas que possam amenizar os próximos índices de alfabetização.

A Lei nº 14.407/22 não trouxe alterações, mas sim acréscimos nos Art. 4 e 22 da LDB. O Art. 4, em sua nova redação, preconiza “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. No artigo 22, foi acrescentado o parágrafo: “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo”.

Em abril de 2023, a nova gestão do Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizaram uma pesquisa intitulada Alfabetiza Brasil na qual foram ouvidos professores das cinco regiões do País. Os resultados foram divulgados no final do mês de maio e apontam para dados ainda mais alarmantes sobre a realidade dos alunos de turmas de segundo ano do ensino fundamental, objeto desse estudo.

A figura 1, que apresentamos a seguir, mostra o comparativo entre os resultados obtidos nas avaliações pelo Sistema de avaliação da educação básica (Saeb), em fluência leitora dos anos de 2019 e 2021, e podemos observar oito níveis de escala de proficiência, sendo os tons mais claros para os níveis inferiores, em que os estudantes apresentam maior dificuldade para ler e compreender o que leram e os tons mais escuros para caracterizar os níveis mais avançados de leitura e compreensão. A queda em relação ao nível de proficiência leitora é perceptível, chegando a quase cinquenta por cento dos estudantes nos quatro primeiros níveis em 2021, significando uma piora nos resultados.

Figura 1- Proficiência no Saeb em Língua Portuguesa.



Fonte: Inep

Todavia, definir entre esses níveis apresentados um limite para o que é estar ou não alfabetizado não é tarefa fácil, uma vez que os estudantes variam entre

reconhecimento de grafemas, fonemas, compreensão leitora e em estágio mais proficiente, identificando a finalidade do texto lido. Assim, a partir dessa pesquisa e analisados os dados apresentados, o Inep determina o ponto de corte para a alfabetização no segundo ano do ensino fundamental, estabelecendo cinco pontos que caracterizam um estudante alfabetizado. Os próximos passos previstos se referem à *“incorporação de novas descrições nos níveis da escala; definição de novos pontos de corte; alinhamento com avaliações subnacionais”* (INEP, 2023, p. 14):

- Leem palavras, frases e pequenos textos;
- Localizam informações na superfície textual;
- Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos;
- Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras;
- Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.

Percebemos que, nesse momento, o MEC busca alinhar padrões de avaliação para a alfabetização. Segundo publicações já disponibilizadas pelo Ministério da Educação, a avaliação constituirá um dos pilares do programa de governo que será lançado em breve, mobilizando para um novo compromisso assumido pelos entes federados em favor da alfabetização nacional.

2.3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

No âmbito da educação, cada documento tem sua especificidade, colaborando para mudanças estruturais importantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados em 1997, como consequência da promulgação da LDB, guiaram a educação por um longo período, e sua contribuição não pode ser questionada, no entanto com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, surgem alguns pontos de divergência em que esta se sobrepõe aos PCN.

Os PCN nada mais são do que diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, visando orientar os educadores por meio de uma normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem a rede pública e a privada de ensino, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos. A meta dos PCN é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997). Ainda que não sejam

obrigatórios, são documentos norteadores para professores, coordenadores e diretores, os quais devem adaptá-los às características locais, sendo referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino (Brasil, 1997).

Geraldi (2015) afirma que os PCN foram criados para atender à necessidade de preparar os alunos para a nova ordem neoliberal. O autor relata que “foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram” esses documentos (Geraldi, 2015, p. 383).

Segundo Geraldi:

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino (Geraldi, 2015, p. 383).

No que tange à alfabetização, os PCN defendem que esta etapa não deveria se restringir ao conhecimento das letras do alfabeto e à codificação e decodificação desses grafemas, mas deveria priorizar o uso feito nas práticas de linguagem (Brasil, 1997)

Destaca-se que as principais rupturas que foram trazidas pelos parâmetros estão relacionadas às críticas feitas à metodologia de alfabetização e aos questionamentos quanto aos exercícios de prontidão e ao ensino do silabário das cartilhas (Brasil, 1997).

As mudanças trazidas pelos PCN no modo de alfabetizar não foram suficientes para promover a diminuição dos problemas com a alfabetização. Observa-se que mesmo passadas mais de duas décadas depois de seu surgimento, o Brasil ainda permanece com os mesmos entraves em relação à leitura e à escrita (Mortatti, 2010).

2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001)

Seguindo na retomada dos marcos legais da alfabetização Brasileira, cabe

apresentar o Plano Nacional de Educação – PNE, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, com duração plurianual e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina que a União, deveria, no prazo de um ano, a partir da publicação da Lei, encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, postulando diretrizes e metas a serem atingidas nos dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O PNE aprovado no ano de 2001 tem como objetivo assegurar que, até o ano de 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tenham acesso e permanência nas escolas públicas do País. Nota-se que os setores organizados da sociedade civil que participaram da construção do PNE defendiam que ele deveria ser um plano de Estado e não de governo.

Um dos desafios que se apresentou para o cumprimento das metas do PNE é reconhecer a educação como direito de cidadania e refletir os objetivos e metas como prioridades estabelecidas pelos entes federados à educação.

De acordo com as metas que foram definidas no PNE, era esperado um grande impacto no quadro de matrículas, repercutindo assim em outros segmentos do setor educacional. Para que essas metas pudessem ser alcançadas seria necessário que houvesse um expressivo investimento financeiro além de mudanças na gestão de sistemas. Os maiores desafios apontados nessas metas seriam “alcançar a expansão do atendimento escolar nos diversos níveis de ensino, melhorar a formação acadêmica do corpo docente e da infraestrutura da escola, revertendo o quadro atual predominante em boa parte das unidades escolares do país” (INEP, 2004, p. 43).

Para a educação infantil, as metas do PNE previam o atendimento das crianças de modo escalonado: 30% das crianças de até 3 anos de idade, em cinco anos; 50% das crianças de até 3 anos de idade, em dez anos; 60% das crianças de 4 a 6 anos de idade, em cinco anos; 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade, com 100% de atendimento na idade de 6 anos, em dez anos. (Brasil, 2001).

O PNE ainda indica os padrões mínimos de estrutura que as escolas deveriam atingir em cinco anos. Metas para a formação dos professores da educação básica, também foram estabelecidas, a fim de garantir docentes com, no mínimo, formação em nível de ensino médio (Normal), em cinco anos, e a formação em nível superior, em dez anos. Projetavam instalar, em 100% dos municípios, uma

estrutura de supervisão, no período de três anos; garantir alimentação escolar para todas as crianças matriculadas e, progressivamente, passar a oferecer atendimento em tempo integral (Brasil, 2001).

Uma ação que impactou diretamente as salas de alfabetização de todo o País foi quando o Plano Nacional de Educação modificou o tempo do ensino fundamental, ampliando a duração dessa etapa para nove anos, e as crianças ingressando em turmas de alfabetização aos seis anos de idade. O PNE também aponta para o Programa de Garantia de Renda Mínima para famílias carentes, possibilitando a oferta do ensino público e gratuito também no período noturno, além de estimular o oferecimento de escolas com dois turnos diurnos, ampliando, progressivamente, a jornada escolar para sete horas/dia (Brasil, 2001).

2.5 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A alfabetização é base fundamental para todo o sistema educacional. Dessa forma, no ano de 2012, o Ministério da Educação assume o compromisso formal, juntamente com estados e municípios, para o cumprimento da Meta 5 do PNE, que busca alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Estabelecendo a alfabetização como prioridade e movimentando estados e municípios em colaboração com universidades, constituiu um conjunto integrado de ações, visando o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores por meio de materiais e suporte teórico.

As universidades tiveram papel importante para o desenvolvimento desse programa, oferecendo formação presencial aos professores municipais formadores, possibilitando que todos os profissionais em exercício nas turmas de alfabetização tivessem acesso tanto à formação teórica quanto aos recursos pedagógicos enviados pelo Ministério da Educação, capacitando-os para a utilização dessas ferramentas.

Nesse contexto, a alfabetização torna-se prioridade, e o professor alfabetizador ganha destaque na função de contribuir para o exercício da cidadania, uma vez que o programa atua na perspectiva do letramento, a partir de textos do cotidiano e de situações familiares. Além disso, há o reconhecimento de que é imprescindível que o estudante domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que, para além do domínio do sistema, ele saiba como utilizá-la nas mais diversas situações comunicativas.

A alfabetização na idade certa faz parte da primeira etapa da vida escolar e do convívio social da criança, o que é determinante para a formação de indivíduos ativos na sociedade. Logo, identificar pontos favoráveis e desfavoráveis com os quais os professores se deparam durante o processo de ensino e de aprendizagem, é relevante para que se compreenda como se dá o desenvolvimento da consciência fonológica, o desenvolvimento ortográfico e da leitura, com base na formação continuada dos professores alfabetizadores através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Dentre as ações direcionadas aos professores alfabetizadores e aos gestores, o PNAIC (Brasil, 2012, s/p) propõe:

- Formação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos: materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais compondo o conjunto de materiais específicos para a alfabetização;
- Avaliações: avaliações internas e externas visando aferir o nível de desenvolvimento dos alunos;
- Gestão e controle social: articulação entre Coordenações Institucional, Estadual e Municipal, visando assegurar a organização e funcionamento do programa.

Para a disseminação e efetivação dessas ações, o Pacto constitui-se como um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, tendo como principal função a formação continuada de professores alfabetizadores.

Compreendemos que o grande diferencial do Pacto em relação a outros programas semelhantes que foram desenvolvidos em experiências anteriores, encontra-se no pagamento de bolsas de estudos para os professores participantes, os quais as recebiam, na oportunidade em que o programa vigorou, como incentivo para engajamento no novo processo de alfabetização. A concessão dessas bolsas do Pacto foi assegurada pela portaria nº 1.458/2012 (Brasil, 2012).

De acordo com essa proposta, professores alfabetizadores deveriam dedicar-se ao estudo e ao planejamento de ações dentro das escolas para além de seu horário semanal de trabalho, a fim de contemplar as metas previstas pelo Programa. Com encontros semanais e presenciais, professores se reuniam em grupos de estudos para aprofundamento teórico dos cadernos enviados pelo MEC.

Para atender à formação dos professores alfabetizadores o PNAIC estabelece

que o governo federal proporcione formação específica e remunerada para aqueles que atuam, de acordo com Gomes (2013), nas classes alfabetizadoras, de 1º a 3º anos do Ensino Fundamental, e que atuam de acordo com os objetivos e orientações norteadoras do referido Pacto.

Outra questão que emerge, conforme Gomes (2013, p. 10), é que em 2009 e 2011, as Resoluções sobre o PNLD, publicadas pelo MEC (Res. nº 60, de 20/11/2009, e Res. nº 10, de 10/03/2011), estabeleciam a “aquisição de livros didáticos, seriados e consumíveis, para 1º, 2º e 3º anos, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática e Letramento e Alfabetização”.

Destaca-se, porém que livros didáticos não devem ser a única forma de trabalho do professor, mas, sim, auxiliar no processo de ensino e na didática de cada docente a partir de suas concepções sobre alfabetização. Gomes (2013, p. 16) sugere que “o livro didático pode ser usado como material de suporte específico para o desenvolvimento de estratégias e ações adquiridas através do PNAIC, mas ele por si só não basta, outras estratégias devem ser pensadas para a melhoria objetiva da educação”.

Para além da formação dos professores, materiais didáticos e recursos como caixas de jogos e livros literários, o Programa trouxe para as escolas uma forma de mensurar os resultados das ações propostas por meio de avaliações, que reúnem três componentes: a) as avaliações processuais: processo que o professor deve desenvolver com os alunos continuamente em sala de aula; b) a realização de uma avaliação maior, a Provinha Brasil, que deve ser aplicada aos alunos no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental a fim de que os professores avaliem o progresso no processo e desenvolvimento cognitivo dos alunos; e c) a responsabilidade geral é do Ministério da Educação, que deve aplicar junto aos estudantes no término do 3º ano do Ensino Fundamental uma avaliação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de avaliar o programa e proporcionar ajustes se caso necessário (Brasil, 2012).

Essa política para alfabetização na idade certa também trouxe o aspecto do Controle Social e Mobilização, que, conforme o Manual do Pacto (2012) traz uma proposta institucional para o comando do PNAIC sendo agrupado em quatro

instâncias:

Um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede” (Brasil, 2012, p.14).

Esse eixo diz respeito à questão burocrática da implantação do PNAIC, envolvendo os setores políticos da sociedade e integrando diversos setores e campos sociais desde o governo federal até o estadual e os municípios.

Com o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, ampliou-se a concepção a respeito de alfabetização, considerando a capacidade de interagir por meio de textos escritos nas mais diversas situações da vida cotidiana, reconhecendo a função social do texto escrito e estimulando práticas interdisciplinares que respeitassem o contexto social das comunidades escolares. O programa vigorou entre 2013 e 2017 com cinco edições. No entanto, no ano de 2016, com a crise política e institucional que o País passou, o Programa sofreu reformulações até ser extinto. Outros programas de governo voltados à alfabetização surgiram, porém nenhum obteve o alcance e a duração do referido Programa.

2.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Para compreendermos melhor sobre o que é e como foi estruturado o atual Plano Nacional de Educação estabelecido para o decênio 2014-2024, recorreremos aos estudos apontados por Dermeval Saviani (2018), pesquisador sobre o assunto desde a década de 60, com o projeto *Fundamentos para um sistema educacional*. O autor apresenta sua análise sobre a questão no Brasil, destacando que, em 2010, percebe uma mudança de cenário, quando o MEC convoca a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e apresenta como eixo central a “Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”, abrindo amplo debate. Estados e Municípios mobilizaram-se e iniciaram estudos e discussões, participando ativamente desse processo. Outro ponto a ser destacado é a participação da sociedade civil organizada nessas conferências. Historicamente, as conferências aconteciam paralelamente, as organizadas pela iniciativa governamental e as organizadas pela

sociedade civil.

Saviani (2018) reflete sobre o significado de Sistema Educacional, chamando atenção para a noção do termo “sistema”. Termo aplicado neste estudo em diferentes contextos, como exemplo ao tratarmos do Sistema Linguístico ou, posteriormente, quando abordamos o Sistema de Escrita Alfabética. O autor é categórico ao afirmar que independentemente do contexto em que for empregado, quando utilizamos o termo “sistema”, precisamos considerar que não é um dado natural, mas uma construção humana.

No que tange à existência do homem, considera um processo de transformação em que ele age no mundo, com o mundo e sobre o mundo. A princípio essas ações acontecem de forma natural e espontânea, até que ocorram situações denominadas pelo autor como “problema”, em que inicia um processo de reflexão e sistematização da realidade vivida. Consequentemente, o caráter espontâneo dá lugar a ações e atividades intencionais e sistematizadas.

O ato de sistematizar, uma vez que pressupõe a consciência refletida, é um ato intencional. Isso significa que, ao realizá-lo, o homem mantém em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido; em outros termos, trata-se de um ato que concretiza um projeto prévio. Esse caráter intencional não basta, entretanto, para definir a sistematização. Esta implica também uma multiplicidade de elementos que precisam ser ordenados, unificados, conforme se depreende da origem grega da palavra “sistema”: reunir, ordenar, coligir. Sistematizar é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade. E o resultado obtido, eis o que se chama “sistema”. Este é, então, produzido pelo homem a partir de elementos que não são produzidos por ele, mas que a ele se oferecem na sua situação existencial. (Saviani, 2018, s/p)

O autor ainda conceitua que “‘Sistema’ é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante.” (Saviani, 2018, s/p), salientando que o sistema sempre está inserido em uma estrutura maior, considerando acarretar transformações intencionais ao que lhe é externo. Saviani considera ainda que se o sistema nasce da tomada de consciência sobre uma problemática, precisa operar transformações sobre ela e caso isso não aconteça, ele será “ineficaz, inoperante, um dos quesitos necessários (a coerência externa) isso significa que, rigorosamente falando, ele não terá sido um sistema.” (Saviani, 2018, s/p).

Para Saviani (2018), a palavra “sistema” também pode ocorrer de forma menos categórica em situações cotidianas de uso, quando uma dona de casa, ou

cozinheira refere-se à outra dizendo: “meu sistema é diferente do seu”, ao tratar da organização da casa, ou referindo-se ao método adotado. Em educação também utilizamos o termo “sistema”, ao referir certos procedimentos metodológicos ou didáticos. É bem comum encontrarmos empresas educacionais que criam pacotes de aplicação para comercialização inclusive para redes públicas sob a nomenclatura de “sistema”, como o “Sistema Montessori”, “Sistema Positivo”, entre outros. Contudo, ao tratarmos do Sistema Nacional de Educação, estamos no plano mais abrangente que o termo “sistema” pode referir.

Diante disso, Saviani (2018) considera importante, para a compreensão do Sistema Nacional de Educação, a concepção que temos do termo “estrutura”, que também se refere a um conjunto de elementos. No entanto, não cabe nesse texto utilizá-lo como sinônimo da palavra “sistema”, uma vez que o termo vem do latim *‘structura’*, uma derivação de *‘struere’*, construir. Assim, “estrutura” associa-se à construção, tanto na forma com que algo é construído quanto na própria coisa que foi construída.

O autor considera então que, a partir dessas observações, é possível considerar a palavra “estrutura” como a matriz fundamental pela qual são construídos modelos, permitindo estabelecer parâmetros estruturais, evidenciando elementos e analisando como se relacionam entre si, possibilitando também sua modificação para a formação de novas estruturas. Conclui que o termo designa *“totalidades concretas em interação com seus elementos que se contrapõem e se compõem entre si dinamicamente”* (Saviani, 2018, s/p, grifos do autor).

Abordamos aqui a concepção que o autor traz sobre dois termos distintos com a finalidade de evidenciar a impossibilidade de utilizá-los de formas sinônimas neste estudo, uma vez que significam diferentes conceitos e, no que se refere à educação, por vezes, expressões como “sistema educacional” e “estrutura educacional” são utilizadas como equivalentes.

Saviani (2018) afirma que na educação, a preferência é pelo uso do termo “sistema”, contudo reconhece a utilização e aplicação do termo “estrutura”, justificando por meio do nome de uma disciplina de cursos superiores “Estrutura e Funcionamento do Ensino”, a analogia com a biologia, em que a *‘estrutura’* indica a anatomia do Ensino, com os órgãos que o constituem e principais características, implicando na forma com que as coisas se inter-relacionam.

Saviani (2018) considera que *“sistema é uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos coletivos. É, pois, um produto da práxis intencional coletiva.”* (Saviani, 2018, s/p, grifos do autor). Dessa forma, a teoria, sozinha, não faz o Sistema. Ele é feito quando a teoria é assumida por homens e mulheres que a colocam em prática. Logo, segundo Saviani, o Sistema Educacional é feito pelos educadores quando sua prática educativa é direcionada teoricamente de modo explícito. A partir desse ponto de vista, podemos considerar a “Estrutura do Sistema Educacional”, assumindo, como diz Saviani, “O sistema educacional como produto da educação sistematizada” (Saviani, 2018, s/p).

Encontramos educação em todas as sociedades e, considerando que ela se dá na palavra e pela palavra, as pessoas se comunicam por objetivos diversos que não só educar-se, todavia, nesse ato, educam e educam-se. Quando a atividade educativa ocorre de modo não intencional, está-se diante de uma educação assistemática. No entanto, quando o ato de educar passa a ser explícito, de forma intencional, temos uma educação sistematizada. A passagem da primeira para a segunda é marcada pelo surgimento de uma problemática. Quando a educação aparece como uma problemática, em que o homem precisa fazer, mas ainda não sabe como, toma consciência dessa situação e começa a refletir sobre ela.

Saviani (2018) considera que, para que haja uma educação sistematizada, é preciso cumprir com alguns quesitos que vão desde a tomada de consciência sobre o problema, a reflexão, estabelecimento de objetivos, organização de meios para alcançá-los até o movimento constante de ação-reflexão-ação. Logo, da mesma forma que o sistema é produto da atividade sistematizadora, a educação quando sistematizada, constitui o “Sistema Educacional”, resultante da prática intencional coletiva, que só é possível por meio de uma teoria.

No Brasil, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tínhamos o Sistema Federal de Ensino, responsável pelo ensino superior, enquanto a educação básica ficava a cargo dos Sistemas Estaduais e Distrital. Após a LDB, passam a ser considerados os Sistemas Municipais de Ensino, em que os municípios podem *“legislar sobre assuntos de interesse local”* (art.30 CF) além de *“suplementar a legislação federal e estadual no que couber”*. Diferente de outros países, em que já existe um Sistema Nacional de Educação, visando assegurar interesses e

necessidades comuns, o Brasil se abre para o debate a respeito desse assunto quando o coloca em pauta no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024.

Saviani (2018) aponta, entre outros obstáculos para a elaboração de um Sistema Nacional de Educação, além de questões políticas, questões ideológicas, que insurgem controvérsias sobre a questão, dificultando uma normatização comum, validada em todo o território nacional, condição primeira para a implantação de um Sistema Nacional de Educação.

Conforme Saviani, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 já abria caminho para essa discussão quando reconhecia a falta de continuidade e de unidade para criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e anuncia diretrizes fundamentais para o “Plano de reconstrução educacional”. Durante a ditadura militar, o planejamento educacional ficou sob responsabilidade do Ministério do Planejamento, instituindo-se os “Planos Setoriais de educação e Cultura”. Em 1985, com a eleição de Tancredo Neves, o período reconhecido com “Nova República”, foi editado o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como base a Declaração Mundial de Educação para Todos advindo da reunião de Jontien em 1990, com foco para a educação básica, além da pré-escolar que corresponde à estudantes de 4 aos 6 anos de idade. No entanto, ainda prevaleceram mecanismos autoritários da época.

Em 1996, já na gestão de Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a LDB, que estipulava no §1º do artigo 87 o prazo de um ano para instituir a Década da Educação. Somente em janeiro de 2001, pela lei n. 10.172, o Plano Nacional de Educação foi instituído, porém, na ocasião, nove metas foram vetadas, incluindo a garantia de recursos, inviabilizando o cumprimento das metas aprovadas, não passando segundo Saviani (2018), de uma carta de intenções.

Por esse motivo, a CONAE de 2010, representou um importante movimento em busca do Plano. Ainda assim, o que ficou previsto para 2011-2020 está prevista para entrar em vigor no período de 2014 a 2024.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) tem por objetivo aproximar as políticas nacionais para orientar os planos estaduais, distrital e municipais para monitoria das metas que foram propostas, o Plano acrescenta o Sistema Nacional de Avaliação, incluindo avaliações específicas para cada nível ou etapa da

educação e, especificamente para alfabetização, através da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), além de mecanismos de avaliação de cada sistema de ensino (Brasil, 2014).

Na Lei nº 13.005/2014 que aprova o PNE (2014-2024), tem-se como diretrizes:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - Melhoria na qualidade da educação;

V - Formação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;

VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - Valorização dos (as) profissionais da educação;

X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 1).

Já as 20 metas trazidas pelo PNE (2014-2024) são as seguintes:

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4 - Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Meta 5 - A quinta meta do Plano Nacional de Educação é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica

Meta 7 - Outra meta do plano nacional de educação é fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) progressivamente.

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do PNE, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no

país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 - A décima meta do Plano Nacional de Educação é oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11 - Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13 - A meta do Plano Nacional de Educação de nº 13 é elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

Meta 14 - Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - A próxima meta do Plano Nacional de Educação é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino. Será tomado como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal

Meta 19 - Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20 - Por fim, a última meta do Plano Nacional de Educação é ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, s/d)

A meta 5 se refere à alfabetização: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, (BRASIL, 2014, p. 26). Determina os três primeiros anos do ensino fundamental, como ciclo de alfabetização, que são destinados ao processo de alfabetização e letramento. De

acordo com o PNAIC, esse processo é de responsabilidade dos entes federativos, os quais devem promover processos avaliativos periódicos para esse ciclo, a fim de se observar se estão sendo oferecidas as condições ideais às crianças para a sua alfabetização e letramento (Brasil, 2014, p. 26).

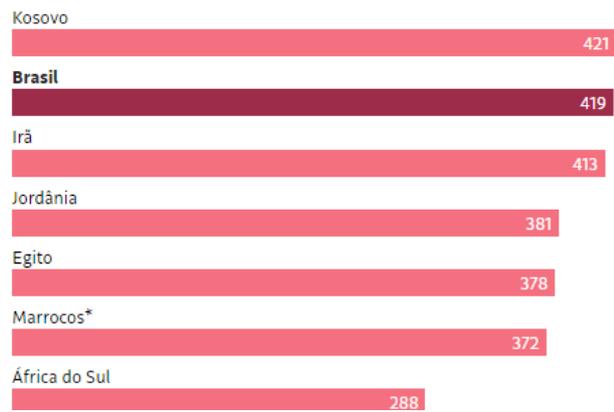
2.7 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular define habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. Algumas leis e documentos voltados à educação já consideravam a importância de uma base que atendesse todas as escolas públicas. Tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação já trazem essa questão. Na Constituição Federal o tema aparece com o estabelecimento de conteúdos mínimos nacionais e específicos em âmbito local e regional. Em 1996, na LDB, novamente aparece a necessidade de uma base nacional, respeitando a diversidade étnica, geográfica e cultural. O Plano Nacional de Educação elaborado em 2014 reitera essa questão por meio das metas estabelecidas. Alguns estudiosos do currículo, como Maria Valnice da Silva e Jean Mac Cole Tavares Santos, refletindo sobre a supremacia da BNCC em detrimento de outras legislações que já previam a oferta de um currículo mínimo nacional, questionando se as legislações anteriores não seriam suficientes para suprir essa demanda.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, as crianças devem ser alfabetizadas e letradas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, contrariamente ao que é proposto no PNE que é de no máximo, até o final 3º ano do Ensino Fundamental.

O Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), de iniciativa do IEA (Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional) testa habilidades leitoras de estudantes matriculados no quarto ano do ensino fundamental coletando informações sobre os contextos de aprendizagens. No ano de 2012, o Brasil participa pela primeira vez dessa avaliação ficando entre as piores colocações. De acordo com o sumário executivo disponibilizado pelo Inep, os estudantes Brasileiros ficaram entre os últimos colocados, como mostram os gráficos abaixo:

Figura 2 - Avaliação internacional de alfabetização –

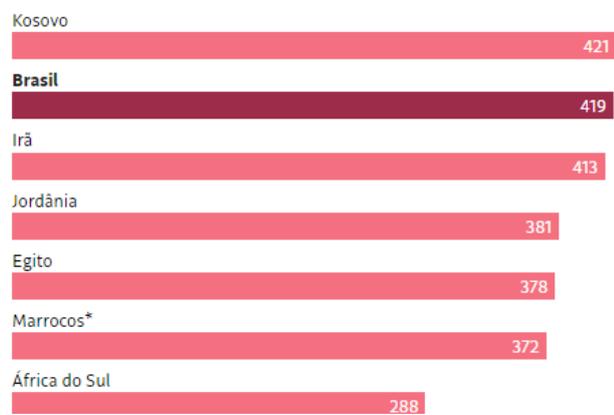


Fonte: Pirls (2021) – IEA

Figura 3 - Média dos primeiros colocados



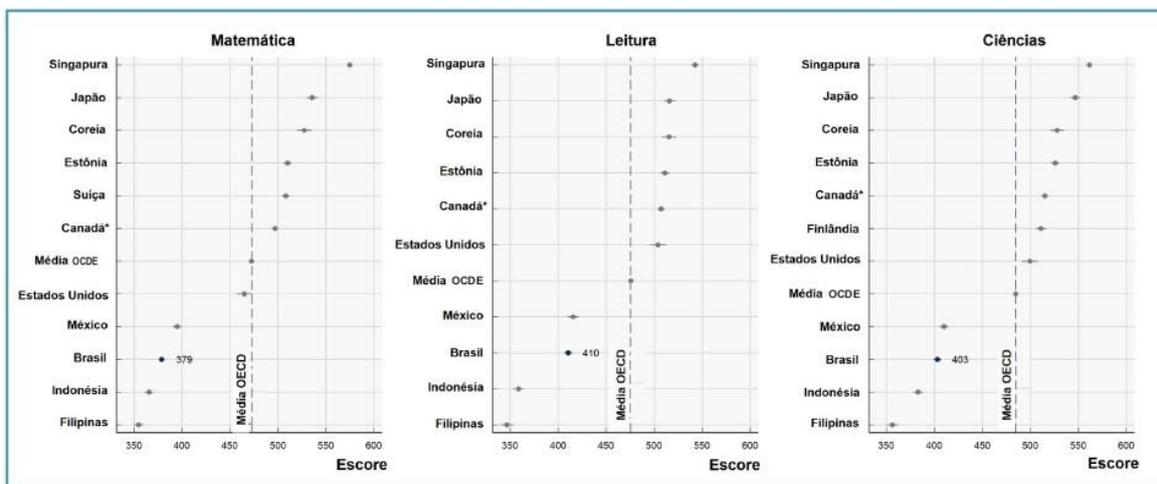
Fonte: Pirls (2021) – IEA

Figura 4 - Avaliação internacional de alfabetização –
Média dos últimos colocados

Fonte: Pirls (2021) - IEA

Outra avaliação externa importante para medir os avanços educacionais é o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que compara a educação de diferentes países, gerando informações de desempenho dos estudantes na faixa etária de quinze anos. Os resultados do ano de 2022 colocam o Brasil na 64ª posição, com 410 pontos em leitura, 379 pontos em matemática e 403 pontos em ciências. Os primeiros lugares são ocupados por Singapura, Japão e Coreia.

Figura 5 – Pontuação do Brasil no PISA



Fonte: PISA (2022).

Esses dados mostram que estudantes Brasileiros obtiveram pontuação inferior à média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Diante desses resultados, que colocam o Brasil em uma posição de desvantagem em comparação com outros países, a BNCC refere sobre o caminho que a educação Brasileira deve seguir para derrotar as fragmentações das políticas educacionais. Nesse sentido, em relação à alfabetização, a BNCC afirma que “alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (Brasil, 2017, p. 90).

Neste sentido a BNCC é contraditória, pois ao mesmo tempo em que diz entender que a alfabetização como processo de construção é longa, diz que espera

que os alunos se alfabetizem nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Diante disso, os professores precisam atentar para a promoção e desenvolvimento de habilidades de codificação e de decodificação dos alunos. Dito de outro modo:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90).

De acordo com a BNCC, o caminho para a alfabetização tem início no conhecimento do alfabeto, além da compreensão de que a leitura e a escrita funcionam por meio dos sons do material escrito (Brasil, 2017). Assim, as competências que devem ser desenvolvidas para a alfabetização são diversas e mais diversos ainda são os desafios, uma vez que em grande parte as crianças vêm de uma Educação Infantil que não as preparou e que tornou a vida escolar cansativa e obrigatória. Fatores como esses empecilhos para a alfabetização, tornando-se uma tarefa difícil tanto para os professores quanto para os alunos (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica necessita ter a alfabetização como prioridade, de modo que se possam garantir oportunidades para que os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabética de forma articulada, desenvolvendo habilidades de leitura e de escrita e, em consequência disso, práticas de letramento (Brasil, 2017).

O documento define que as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização são a (de) codificação, que envolvem:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil 2017, p. 93).

Observa-se que é comum que os professores considerem a alfabetização como sendo um processo difícil para a prática docente, sendo que são encontrados muitos desafios, porém o processo de alfabetização precisa levar em consideração aspectos que influenciam a sua efetivação (Brasil, 2017).

De acordo com a BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (BRASIL 2017, p.58).

Na perspectiva de desenvolver as habilidades de codificação e decodificação abrangidas pela alfabetização, conforme propõe a BNCC, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, as atividades que podem ser desenvolvidas nesse sentido são:

- Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- Perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; - Até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2017, p. 89).

Observa-se que os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam são, de acordo com a BNCC, no que diz respeito aos dois anos iniciais são: vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, e vida pública (Brasil, 2017).

Segundo Carvalho, Bernardo e Lopes: *“A partir do discurso curricular, os(as)docentes posicionam-se (e são posicionados) no interior de certas regras, através das quais podem vir a conduzir os outros e a si mesmos, fundamentados no que consideram exercício adequado da docência.”* (Carvalho, Bernardo, Lopes, 2021, p.37, grifos dos autores). Assim, os principais impactos da BNCC para a educação foram a reestruturação e adaptação dos currículos nas escolas. Esses

agora, ancorados em direitos de aprendizagens, campos de experiências para a educação e habilidades para o ensino fundamental.

2.8 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, definindo metodologias de pesquisa adequadas para subsidiar as políticas públicas de alfabetização. Em seu art. 1º, o decreto determina que: “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (Brasil, 2019, s/p).

A PNA é voltada para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de escolas das redes públicas, municipais e estaduais, com o objetivo de implantar uma metodologia de alfabetização baseada em estudos da ciência cognitiva da leitura e no método fônico. Esse método, compreende a alfabetização centrada no ensino das relações entre fonemas e grafemas (Brasil, 2019).

O documento propõe a ênfase do ensino em seis componentes: Consciência fonêmica; Instrução fônica sistemática; Fluência em leitura oral; Desenvolvimento de vocabulário; Compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019). As diretrizes da PNA defendem a inclusão das famílias como participantes no processo de alfabetização e do estímulo a hábitos de leitura e de escrita. Propõe, também, que a alfabetização seja iniciada ainda na Educação Infantil, sendo completado o processo até o 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2019).

Dessa forma, a PNA visa melhorar a qualidade do ensino Brasileiro e ao mesmo tempo combater o analfabetismo. Além disso, a Política busca complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2019).

Em seu Art. 2º, o Decreto considera:

- I - Alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - Analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - Analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - Consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - Instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - Fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e

prosódia;

VII - Literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - Literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - Literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - Numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - Educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (BRASIL, 2019, s/p).

Ao analisar o texto do decreto é possível perceber que a concepção de alfabetização apresentada pela PNA não faz referência ao termo letramento. Buzen (2019, p. 2) corrobora esse entendimento ao dizer que “existe no decreto um total apagamento do conceito de letramento e de seus desdobramentos”. Ressalta-se que estudos sobre letramento têm muitas implicações na área da alfabetização, especialmente, nas políticas públicas para a formação de professores promovida pelo Ministério da Educação desde 2005 (Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) (Teixeira, 2021).

Compreende-se que o objetivo maior dessa Política é a ampla promoção da literacia no ambiente da família, na qual os pais são reconhecidos como os primeiros educadores ou “professores” de seus filhos e a eles é proposta a literacia familiar (Teixeira, 2021).

Finalmente, em relação à importância da alfabetização para a sociedade, cabe destacar o que diz Cagliari (1989, p. 10):

A alfabetização é um elemento importante, pois, saber ler e escrever é condição necessária à participação na sociedade letrada em que vivemos. A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade.

Assim, ainda que trinta e cinco anos da Constituição Federal de 1988 tenham se passado, observa-se que a Educação Brasileira continua reforçando o discurso de investimentos para a fase da alfabetização e isso é evidenciado no decreto que implementa o PNA, pela Lei 14.407 de 2022, que altera a LDB, acrescentando a alfabetização plena e melhoria na leitura e, em 2023, com o lançamento dos dados da pesquisa Alfabetiza Brasil, que irá direcionar a nova política de governo para os

dois primeiros anos da educação básica. Diante do exposto, percebemos que o tema *alfabetização* permanece como problemática, mobilizando e articulando mecanismos e estruturas na busca de soluções coletivas que possam amenizar e superar essas questões.

3 LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

Este capítulo visa a discutir as bases teóricas que norteiam esta pesquisa, as quais servirão para prospectar possibilidades de ensino de língua na fase de alfabetização, mais especificamente, para estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental.

3.1 OBJETO DA LINGUÍSTICA

O entendimento de Ferdinand de Saussure (2006) de que o objeto da Linguística é a *língua* põe à mostra uma importante distinção dessa ciência em relação às outras, pois favorece a constatação de que enquanto outras ciências apresentam objetos previamente dados, seu objeto é ao mesmo tempo o modo pelo qual é descrito, isto é, estuda-se a língua por meio dela mesma.

Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que o pesquisador estuda a língua, também é usuário dela. Assim, percebe-se que, enquanto todas as outras ciências utilizam a língua para descrever seus objetos de estudo, na linguística não ocorre da mesma maneira.

Outra afirmação relevante feita pelo linguista é a de que “é o ponto de vista que cria o objeto” (2006, p. 15). Podemos tomar como exemplo a palavra ‘casa’, que pode ser descrita a partir do ponto de vista de seu aspecto nominal ou verbal, tornando-se um ou outro objeto de análise a partir do ponto de vista adotado. Seja qual for a maneira escolhida para se examinar o objeto, é preciso considerar que o fenômeno linguístico apresenta duas faces em que uma constitui a outra. Saussure (2006) explica isso da seguinte maneira: a *linguagem* tem como suas faces um lado individual, ‘*fala*¹’ e outro social, ‘*língua*’, e não há como imaginar a linguagem com apenas uma dessas faces.

Para explicar esse fenômeno, o linguista sustenta que as sílabas são impressões acústicas percebidas pelo ouvido, porém os sons não existiriam sem os órgãos vocais. Não se pode reduzir a língua ao som, nem a separar da articulação vocal. Não é o som que faz a linguagem, ele é instrumento do pensamento e não existe por si só, mas forma, com a ideia, um todo complexo, psicológico e mental.

¹ Fala, para Saussure, é o uso da língua tanto oral, quanto escrita.

A língua, distinta da linguagem, é tomada como objeto de estudo, por ser repetível, isto é, por ser o que permanece. Como fenômeno linguístico, na língua, sílabas se articulam a partir de impressões acústicas identificadas pela audição, mas ela não se limita ao som, tampouco, dissocia-se da articulação vocal. Precisamos de duas faces para compor o fenômeno linguístico. No caso do som, por exemplo, este é o instrumento utilizado pelo pensamento para expressão das ideias, no entanto ele só existe em função da necessidade de comunicação, logo, som e ideia constituem, segundo Saussure (2006, p. 16), “uma unidade complexa”, por compreender tanto o aspecto fisiológico quanto o mental e um não existir sem o outro.

No que se refere à linguagem, esta também se apresenta ao mesmo tempo no domínio individual e no domínio social, implicando um sistema já constituído e uma constante evolução. O domínio individual é caracterizado pela fala de cada membro de uma comunidade linguística, quando a coloca em funcionamento de acordo com suas escolhas e necessidades. O domínio social da linguagem é caracterizado pela língua. Ela não é função do falante, mas do coletivo que a estabelece por meio de uma convenção. Dessa forma, o sistema da língua nos é dado pelo meio no qual se está inserido, e pela prática aprende-se, pouco a pouco, o seu funcionamento. Não cabe a um único indivíduo sua modificação, é somente pela prática social que as mudanças vão acontecendo gradativamente, em uma evolução natural e nunca de maneira imposta.

Saussure (2006) entende que para compreender a linguagem é preciso, antes de tudo fixar-se na língua, tomando-a como central nas diferentes manifestações da linguagem.

Logo, de forma alguma se pode confundir língua com linguagem. As pessoas nascem dotadas de linguagem, que irá se desenvolver de acordo com as condições que forem dadas a elas. Já a língua é um produto social, que advém de convenções acordadas dentro de uma comunidade linguística, possibilitando o exercício e desenvolvimento da faculdade de linguagem pelos indivíduos, isto é, a língua não pode ser confundida com a linguagem, pois esta é uma faculdade inerente ao ser humano enquanto aquela, é adquirida e convencionada socialmente. É pela faculdade da linguagem que se torna possível construir um sistema de signos, a fim de expressar ideias e pensamentos humanos e possibilitar a comunicação no seio

de uma comunidade linguística, constituindo a língua e colocando-a em primeiro lugar nos estudos de linguagem uma vez que é um “instrumento criado e fornecido pela coletividade” (Saussure, 2006, p. 18).

Saussure (2006, p. 22), então, apresenta a outra face da linguagem, a *fala*, que diferente da *língua*, é individual, isto é, “um ato individual de vontade e inteligência”, sendo que a língua é repetível, a fala não. A fala, é o uso individual da língua, e mesmo que as mesmas palavras sejam proferidas, cada circunstância é única tornando o ato da fala irrepetível.

Um sistema linguístico só é estabelecido socialmente pelas marcas que são sensíveis a todos, convencionadas pelo processo receptivo que torna possível criar significações, associando imagens acústicas a conceitos. Ao ser exposto à sua língua materna, o indivíduo será condicionado a estabelecer certas associações que, embora sofram interferências subjetivas e possam variar em determinado grau, solidificam a estrutura da língua, fazendo com que esse sujeito compartilhe de uma espécie de sistema gramatical virtual, comum à sua comunidade, que jamais estará completo em nenhum indivíduo, mas que assume sua totalidade na massa.

Além disso, como afirma o linguista: o indivíduo precisa aprender a língua para entender seu funcionamento; “somente pouco a pouco a criança a assimila.” (Saussure, 2006, p. 22).

Afirma ainda Saussure (2006, p. 22) que a língua “é objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo”, e mesmo os signos linguísticos sendo essencialmente cognitivos, não são abstrações, tanto que a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, como no caso dos dicionários em geral, que funcionam como depósitos de imagens acústicas fixadas pela escrita, que serão ativadas no psíquico de cada leitor, que irá associá-las aos conceitos internalizados atribuindo-lhes significações. Em suma, a língua “é o depósito das imagens acústicas e a escrita a forma tangível dessas imagens” (2006, p. 23).

Outra questão considerada por Saussure é que a língua é uma instituição social, ela apresenta características próprias que a difere de outras instituições que também apresentam caráter social.

Nessa perspectiva, pode-se localizar a língua no conjunto da linguagem, analisando e refletindo sobre o circuito da fala sendo que, para completá-lo, faz-se necessário pelo menos dois interlocutores. O início do circuito da fala se dá no

cérebro de um deles, onde estão os fatos da consciência que desencadeiam a necessidade de comunicação e expressão de ideias, associados a imagens acústicas. Esse primeiro movimento é cognitivo, caracterizado pelo autor como psíquico. Um segundo movimento, agora fisiológico, acontece ativando os órgãos de fonação que produzem ondas sonoras, seguindo da boca do enunciador até o ouvido do enunciatário. Essas ondas sonoras caracterizam a parte física do processo. Ao receber o estímulo sonoro, o inverso acontece. Os sons percebidos pelo enunciatário constituem uma imagem acústica que suscita o conceito no cérebro desse interlocutor.

Para que a língua seja concretizada na fala, necessita-se não somente do aspecto psíquico, como também do físico e fisiológico, logo, o som por si só não constitui a língua, tampouco o psíquico sozinho consegue exprimir o pensamento.

No entanto, a comunicação só se estabelece se os dois interlocutores compartilharem do mesmo sistema linguístico, associando, na medida do possível, as mesmas imagens acústicas aos mesmos conceitos, numa espécie de “contrato social”. Dessa forma, organizam a língua como sistema, que somente pelo seu uso, chegará a todos os indivíduos pertencentes ao grupo linguístico, possibilitando sua cristalização.

A língua, entendida dessa forma, não é responsabilidade do falante individualmente, mas um produto social que deve ser apreendido e transmitido às futuras gerações que internalizarão esse conhecimento, pois o sistema já está constituído e em funcionamento na sociedade, não lhe cabendo a função de criá-lo ou modificá-lo. Por esse motivo, a língua torna-se objeto bem definido nos fatos da linguagem, possibilitando seu estudo, uma vez que não muda totalmente a cada nova geração, mas repete-se constituindo-se em “uma imagem visual constante” (Saussure, 2006, p. 23).

Há que se considerar ainda que, na perspectiva saussuriana, a língua é essencial para que a fala produza sentido, já a fala é necessária para que a língua se constitua como tal. É a fala que faz a língua evoluir; aprendemos a língua materna ouvindo os outros e precisa ser praticada constantemente para que então essa língua seja registrada em nosso repertório individual.

A partir da reflexão de língua como fato social, que exige no mínimo dois interlocutores que entendam e compartilhem do mesmo sistema de signos, é

possível considerar sua classificação entre os fatos humanos e compreender porque Saussure propõe uma ciência para estudar a vida dos signos em funcionamento no âmbito da vida social: a *Semiologia*. O linguista também afirma que essa ciência é responsável pelos estudos de todos os sistemas de signos, que incluem ritos e costumes, sendo que a língua é o principal deles, pois para expressar esses outros sistemas, também precisamos da língua, e todas as leis descobertas por essa ciência serão empregadas na linguística. O autor postula que, para “*descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem em comum com todos os outros sistemas da mesma ordem*” (Saussure, 2006, p. 25, grifos nossos), portanto, será necessário agrupá-la na *Semiologia* e interpretá-la pelas leis da ciência.

3.2 A NATUREZA DO SIGNO LINGUÍSTICO

Como referido anteriormente, ao estudarmos a linguística, encontramos uma realidade própria e característica desse campo de pesquisa, em que utiliza a língua para analisar a própria língua, tornando-a ao mesmo tempo, objeto de estudo e metodologia de pesquisa. Ferdinand Saussure deu início a essa análise refletindo que, quando entendemos a língua como objeto de estudo, é possível questionar conhecimentos superficiais que internalizamos sobre a língua, sua natureza, seu objeto e tudo que a constitui. Esse questionamento deve acontecer já nos primeiros movimentos para o estudo da língua, uma vez que tendemos a pensar que a língua representa todas as coisas existentes no mundo, e não é dessa forma que ocorrem as constatações em um estudo mais aprofundado.

Compreende-se assim que a menor unidade de significação da língua é ainda menor que a palavra, dessa forma, não existe relação paritária entre cada palavra com tudo que está posto no mundo, mas a significação depende da relação, tanto dessas unidades menores que se articulam entre si, quanto dos outros termos que compõem o sintagma.

Apresentam-se então questões primordiais, propostas por Saussure (2006), para o entendimento da língua como sistema, pois, como refere o linguista, muitas vezes, um estudo superficial da língua pode levar a crer que o signo linguístico estabelece uma relação direta da língua com o mundo, como, por exemplo, quando

se diz 'bola', ou se faz o gesto que significa este objeto na língua de sinais, está-se compartilhando um signo, um código, próprio da língua, e estar-se-ia relacionando-o com um objeto no mundo, no entanto, não é exatamente dessa maneira que acontece.

Ao se falar 'bola', os sons emitidos e recebidos irão ativar o conceito que remete ao objeto, mas não será o objeto em si, será uma referência ao objeto, pois o conceito de bola poderá variar de acordo com o conhecimento e as necessidades comunicativas de cada indivíduo, divergindo do conhecimento superficial que entende tudo como nomenclatura, um conjunto de nomes das coisas no mundo. Porém, nem todas as palavras que constituem a língua estão diretamente relacionadas a um objeto, pois nem tudo que está na língua está no mundo e nem tudo que está no mundo está na língua.

Assim, esse entendimento de que existiria um nome específico para cada coisa no mundo não se sustenta, logo, a natureza do signo linguístico do senso comum não funciona e não esclarece se o signo tem natureza vocal ou psíquica. Por exemplo, se associar-se mentalmente a imagem acústica 'livro', entendendo que esse grupo de sons refere o conceito de *livro*, para cada sujeito pode haver uma forma diferente de referi-lo.

Saussure argumenta que essas subjetivações na construção do conceito acontecem porque se tivéssemos que ser bem específicos, com um significante para cada concepção diferente da palavra 'livro', talvez a língua não desse conta. Portanto, tem-se um conceito de *livro* e, tanto a imagem acústica quanto o conceito não necessariamente está ligado a cada livro existente no mundo.

Em vista disso, caso se queira referir um objeto, não é preciso referir cada objeto que existe no mundo, mas fazer associações que levem a uma imagem e esta imagem ativará o conceito de todos os objetos.

Voltando à palavra 'livro', a título de exemplo, o som emitido ou os sinais das línguas de sinais levarão ao conceito que cada pessoa, individualmente, tem de livro. O livro não representa o livro de uma ou outra pessoa, mas se refere a todos os livros.

Consoante Saussure (2006), de certa forma, um conhecimento menos aprofundado da língua, em que se acredita ter um nome para cada coisa, não está de todo errado ao associar às palavras as coisas no mundo, contudo, ao retomar o

circuito da fala, destaca que os signos são de natureza psíquica e estão unidos no cérebro por um vínculo de associações que não possuem relação direta com aquilo que nomeia, mas unem um conceito a uma imagem acústica.

Como imagem acústica, o linguista considera a impressão psíquica dos sons da fala, como quando se pensa, recita-se mentalmente um poema, imagina-se falar conosco mesmo ou ainda quando se canta mentalmente uma canção, sem a necessidade de mover os lábios ou produzir os fonemas que expressam os pensamentos.

Na concepção de Saussure (2006), o signo apresenta duas faces, que se separam apenas para fins didáticos, estando intimamente unidos, um reclama o outro. O linguista, tendo em vista tornar mais claras as definições de *conceito* e *imagem acústica*, isto é, as duas faces do signo, passa a nomear esses conceitos respectivamente de *significado* e *significante*.

O signo linguístico, esclarece Saussure, apresenta dois princípios essenciais. O primeiro princípio trata da arbitrariedade do signo. Significa dizer que o significante é imotivado e não guarda nenhuma relação com aquilo que nomeia. Convencionou-se que determinada coisa teria um nome, mas nada nessa coisa exige que seja um significante e não outro, tanto que um mesmo objeto recebe denominações diferentes dependendo da língua (idioma) que se fala. No entanto, mesmo que seja de caráter imotivado e sem nenhuma relação direta, o indivíduo não é capaz de criar, modificar ou estabelecer novas associações porque nasce em uma determinada coletividade linguística, já estruturada, e que, portanto, aprenderá as convenções de seu grupo para conseguir comunicar-se.

O segundo princípio é o da linearidade do signo linguístico. A linearidade diz respeito ao significante, à imagem acústica que, por ser sonora, mesmo que não se tenha a materialização do som, apresenta-se em sucessão, comparável a uma linha em que os signos sucedem uns aos outros, no interior da palavra e no sintagma.

Distinguindo mais uma vez o signo linguístico de outros signos, como por exemplo, sinais visuais ou marítimos, que podem se apresentar simultaneamente, incidindo dois sinais visuais ao mesmo tempo, o mesmo não ocorre com o som; o som é produzido, pensado e organizado um de cada vez, evitando certas complicações para o entendimento. Esse caráter torna-se muito mais perceptível e quando se pensa na possibilidade da escrita.

Quando se estuda a natureza do signo linguístico, além dos dois princípios apresentados anteriormente, é importante também ter consciência a respeito da imutabilidade do signo linguístico que está relacionada ao caráter social da língua, dado pela comunidade linguística.

A questão da imutabilidade do signo é importante para compreender a noção de sistema trazida por Saussure, que, por ser social, não pode submeter-se aos interesses de uma parte apenas do grupo linguístico, o que dificultaria o entendimento, a comunicação e não se constituiria em um sistema. A imutabilidade do signo linguístico constitui-se então em uma barreira para as vontades e liberdades individuais quanto à utilização da língua.

Este sistema, não é de livre escolha, é imposto pelo meio social ao qual o indivíduo pertence, acarretando consequências importantes nas relações sociais, pois, dessa forma, acompanha diferentes gerações, permanecendo como herança. Logo, se pensarmos em épocas passadas ter-se-ia sempre a língua transmitida da geração anterior para a geração que a sucede, e nenhuma sociedade conhece a língua de outro modo senão aquela que é dada pelas gerações que a precederam.

A língua é sempre produto de fatores históricos que a fixam e lhe concedem caráter imutável, possibilitando que permaneça como sistema, mesmo que ocorram algumas substituições causadas pelas forças sociais que atuam com o passar do tempo. No entanto, ela continuará estruturada e em funcionamento no seio da comunidade. A língua evolui, sofre variações que não dependem do indivíduo, mas do próprio sistema, portanto a convenção pode mudar, estabelecendo novas associações entre significantes e significados.

A isso, Saussure (2006, p. 86) nomeia imutabilidade do signo linguístico, que está ligado a seu caráter individual, em que um único membro da comunidade linguística não será capaz de mudar as associações entre significado e significante aceitas e cristalizadas socialmente. No entanto, a língua pode sofrer modificações com o passar do tempo, por um processo histórico e lento, o que dificilmente uma mesma geração conseguirá presenciar, configurando assim a mutabilidade do signo linguístico.

3.3 VALOR LINGUÍSTICO

Quando tomamos os pressupostos saussurianos para fundamentar o ensino de língua, é essencial compreender a noção de *valor* estabelecida por Saussure. Essa noção busca entender a língua como pensamento organizado na matéria fônica em que seu aspecto conceitual e material constitui o signo. Ver-se-á que o valor linguístico é resultado das relações entre signos, com todas as suas associações entre significante e significado que acontecem internamente, em relação aos demais signos dentro de um sistema.

Considerando as ideias e os sons como elementos fundamentais para o funcionamento da língua, é possível compreendê-la como um sistema de valores puros, visto que, segundo o autor, “não existem ideias pré-estabelecidas e nada é distinto antes do aparecimento da língua” (Saussure, 2006, p. 130). Ela faz intermediação entre o pensamento e o som, unindo pensamento e matéria fônica.

É pelo domínio dessas articulações, em que cada parte fixa uma ideia a um som, que a língua se constitui. A substância fônica, os sons, constitui-se em fonemas, matéria plástica, que se divide em partes distintas, fornecendo significantes e possibilitando associar a língua a uma série de subdivisões marcadas simultaneamente sobre o plano das ideias e dos sons, em que cada termo linguístico é uma pequena parte da ideia que fixada pelo som constitui o signo.

Para exemplificar o que é dito, Saussure (2006, p. 131) compara a língua com uma folha de papel em que de um lado está o pensamento e do outro o som, sendo indissociáveis, pois um lado só existe em função do outro.

Apresentando esse arquétipo, o autor simplifica o entendimento de que o signo linguístico se apresenta no campo das ideias e dos sons, uma vez que é pelo som que expressamos nossas ideias, porém só fará sentido para quem consiga associá-lo a uma ideia. Saussure deixa claro, assim, que a língua se apresenta no terreno em que essas duas ordens se combinam e produzem uma forma.

O autor considera que esse é justamente o ponto central para a compreensão do sistema linguístico como fato social, pois somente pelo consenso da coletividade essa relação se estabelece. Um falante sozinho jamais poderá fixar essa relação de valor, que deve ser assumida e validada pela comunidade linguística.

Para não incorrer no risco de reduzir a língua a uma simples nomenclatura, torna-se necessário refletir sobre seu aspecto conceitual em que o valor linguístico constitui um elemento de significação e não de representação das ideias.

Saussure (2006) destaca um paradoxo entre o conceito e a imagem auditiva com o signo que une esses dois elementos que também fazem parte de outros signos da língua. A língua é um sistema, logo, seus termos se relacionam e cada termo assumirá um determinado valor a partir da presença de outros, não são valores fixos, mas construídos de forma solidária. Saussure aponta para a questão paradoxal do signo, em que esse princípio parece reger a relação entre os signos e a construção do valor que irão assumir. Esse paradoxo se compõe por *coisas dessemelhantes e coisas semelhantes*.

Em linguística, pode-se relacionar *coisas semelhantes*, as palavras ou conjuntos de palavras que substituídas entre si, mantêm aproximadamente os mesmos valores, enquanto *coisas dessemelhantes* são entendidas como palavras que adquirem seu valor apenas pela relação de sentido que existe fora delas, em dependência com os outros signos, como esclarece o autor: “Assim, o valor de qualquer termo que seja está determinado por aquilo que o rodeia; nem sequer da palavra que significa ‘sol’ se pode fixar imediatamente o valor sem levar em conta o que lhe existe ao redor; línguas há em que é impossível dizer ‘sentar-se ao sol’” (Saussure, 2006, p. 135).

Sendo assim, quando se diz que o valor de um signo reside no fato de ser o que os outros signos não são, o valor diz respeito à relação entre os signos. Seu sentido é dado pela relação entre os termos, ainda que possamos associar imagem acústica e conceito para afirmar que uma palavra significa alguma coisa, não corresponde ao fato linguístico na sua essência e amplitude.

A materialidade do signo linguístico também se assemelha com a parte conceitual do valor, pois o som, sozinho, não permite identificação, é somente pela distinção entre os sons que se obtém a significação.

Além disso, o som assume caráter secundário na língua, pois os valores não se confundem com elementos concretos que lhes servem de suporte; como o valor de uma moeda não é dado pelo material com que ela é feita, o valor do signo também não é atribuído pelo som que lhe torna possível a concretização. A importância do som está em ser uma entidade *opositiva, relativa e negativa* que separa sua imagem acústica de todas as outras, exigindo apenas que o som apresente uma qualidade invariável, pois o fonema pronunciado com pequenas variações pode dificultar ou modificar a compreensão em determinados idiomas.

Além do som, a escrita também contribui para a análise da materialidade do signo. Compreender essa questão possibilita confirmar fatos importantíssimos sobre os estudos saussurianos que podem colaborar com processos do ensino da língua escrita, uma vez que é necessário ter presente que não existe relação motivada entre letra e fonema, mas uma convenção que deve ser aprendida em um processo lento e gradual.

As letras apresentam valor negativo e diferencial, isto é, ser o que as outras não são e garantir essa diferença por sua grafia. Apenas dessa forma se estabelecem os valores da escrita dentro de um determinado sistema com número de letras definido.

Assim, a forma das letras assume caráter secundário, funcionando apenas como suporte para a construção do valor, uma vez que este só se estabelece em oposição recíproca dentro do sistema, logo a cor, o tamanho, a forma não implica na modificação do sentido.

Pode-se acreditar, portanto, que na língua tudo que se tem são diferenças. Porém, essa percepção só se sustenta quando se pensa significado e significante, isolados um do outro. Em sua totalidade, não se encontra algo que irá negar ou mostrar a diferença, mas o primeiro aspecto positivo na ordem da língua. Para o funcionamento da língua, as diferenças de sons, que constituem os signos, combinadas às diferenças de ideias, que constituem as divisões feitas no pensamento, formam um sistema de valores que unem no interior do signo, os elementos fônicos e psíquicos. Lembrando que os elementos fônicos colaboram para a criação das imagens acústicas, chamadas de *significantes* e os conceitos ativados por eles pelas divisões são chamadas de *significado*.

O signo é um fato positivo que a língua comporta, enquanto a linguística mantém seus estudos na ordem das diferenças, pois a troca acidental ou proposital entre dois fonemas distintos provoca diferenças na construção do significado. Cabe salientar que, ao considerar o signo em sua totalidade, não se tem diferença, mas oposição e tomar-se-á o signo com *tudo o que o constitui* (Saussure, 2006, 141).

Diante disso, quando se tiver fatos gramaticais, tomar-se-á sempre os signos por oposição. Os signos, fazendo parte de um sistema, dependem uns dos outros para a construção de sentido que se dá a partir de relações de oposição. Para o autor, “num estado de língua, tudo se baseia em relações” (Saussure, 2006, p. 142).

No entanto, Claudine Normand (2009), em seu livro *Convite à Linguística*, alerta para observações importantes que passam despercebidas em uma primeira leitura sobre questões do valor apontadas por Saussure. Segundo ela, precisa-se atentar para as ambiguidades presentes no texto do linguista e constatar que ao partir da noção comum de que existe uma palavra para cada coisa no mundo, Saussure, implicitamente, faz referência e crítica às noções tradicionais de língua, indicando um novo percurso para esse estudo.

As contradições presentes no texto de Saussure não são explícitas, mas com uma leitura atenta, buscando compreender pelo viés de Normand, encontra-se os três percursos contraditórios por ela percebidos.

Um deles seria o procedimento empírico, quando o autor analisa, no segundo capítulo do *Curso de linguística geral*, por exemplo, as entidades concretas da língua, que são reconhecidas pelo som ou, ainda, quando afirma que para delimitar suas unidades é preciso “colocar-se a pessoa no campo da fala” (Saussure, 2006, p. 121), porém depois afirma que: “A língua apresenta, pois, este caráter estranho e surpreendente de não oferecer entidades perceptíveis à primeira vista”(Saussure, 2006, p. 124), abandonando, segundo Normand, o procedimento empirista sem fazer uma ligação ou explicitar a mudança para *procedimento discursivo*. Além de caracterizar procedimento dedutivo em alguns momentos, gerando confusão e inconstância de vocábulos ao decorrer do texto.

3.4 RELAÇÕES SINTAGMÁTICAS E ASSOCIATIVAS

Ao estudar Saussure, aprende-se que as *relações sintagmáticas* e *associativas* acontecem dentro e fora do discurso, caracterizando duas esferas responsáveis pelas ordens de valores e que, para melhor entender cada uma delas, é necessário colocá-las em oposição, pois, mesmo que ativem de forma diferente nossa atividade mental, ambas são imprescindíveis para a manutenção da língua.

Dentro do discurso, tem-se as *relações sintagmáticas*, o caráter linear da língua, que impossibilita a pronúncia de dois fonemas ao mesmo tempo e conforme o autor, “os alinha um após o outro na cadeia da fala” (Saussure, 2006, p. 142).

O discurso, assim organizado, caracteriza o *sintagma*, que sempre terá pelo menos duas unidades de sentido, por exemplo: *dia feliz* ou *amigo do peito*. Para

Saussure, estando no sintagma, o termo só terá valor por estar em oposição a todos os outros do sintagma. Fora do discurso, e não tendo outro termo para se opor, estabelecendo a diferença que contempla a identidade de cada um, as palavras se associam a algo comum na memória, por exemplo a palavra 'florista' que desencadeia inconscientemente outras palavras com as quais pode estar associada, como 'flor' e 'floricultura' que estão situadas no cérebro de cada indivíduo, constituindo a língua e caracterizando as *relações associativas*.

As *relações sintagmáticas* dizem respeito a todos os grupos de palavras que possam compor um sintagma, no entanto, apenas considerar as relações entre os termos não é suficiente, precisa-se também considerar o que une o todo com as partes (Saussure, 2006).

Embora, consoante o linguista, as frases possam constituir um sintagma, elas situam-se na fala e não na língua, uma vez que dão liberdade para diferentes combinações, enquanto há sintagmas constituídos por frases feitas, que não podem ser modificados ou improvisados.

Entendido assim, os sintagmas regulares fazem parte da língua e não da fala, por estarem no âmbito coletivo, não dependerem da liberdade individual. De outra forma, as relações associativas que acontecem fora do discurso, estabelecem-se pela relação mental de cada indivíduo que, além de aproximar termos em comum, percebe a natureza de suas relações, podendo evocar uma série de outras palavras da mesma família associativa. Enquanto nas relações sintagmáticas, a quantidade de termos é bem definida, nas relações associativas não se pode mensurar quantos outros termos serão desencadeados pelo primeiro, que é o único que se pode definir.

Colomer e Camps (2002), que trabalham com o ensino da leitura nos anos iniciais, destacam que a significação de um texto não está na soma das significações de palavras, mas na relação estabelecida entre seus termos e no domínio do código linguístico definindo a compreensão. Para elas, essa é uma relação dialética entre leitor e texto, uma vez que é a partir dos conhecimentos já adquiridos que o leitor poderá fazer relações, reorganizando e construindo novos conhecimentos a partir de sua leitura. Essa capacidade de ativar os esquemas cognitivos determina a compreensão do texto.

As autoras consideram que se atribui significação à leitura a partir das

relações sintáticas estabelecidas entre as unidades da língua, corroborando com os pressupostos de Saussure que afirma que a significação acontece pelas relações sintagmáticas. O autor defende que o valor de um signo se define em oposição aos outros signos. Utiliza o termo valor, para categorizar que na língua, a forma não significa, mas assume um valor, quando posta em relação aos demais termos, implicando a existência de outros valores para a mesma forma quando utilizada em outros contextos discursivos.

Para compreender melhor essas questões trazidas por Colomer e Camps, no que tange à construção de sentido a partir das relações estabelecidas dentro do contexto discursivo, cabe voltar à teoria de Ferdinand de Saussure, que estabelece a língua como objeto de estudo, tomada como um *sistema de valores*, constituída pela coletividade, e a fala como sendo um ato individual que concretiza a língua. Assim, podemos considerar que “[...] a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos” (Saussure, 2006, p.95).

Sendo a língua um sistema de valores puros, cabe que se recorra à fala para estudar a língua e seu funcionamento, pois é apenas pelas relações que os valores se estabelecem. Pode-se considerar então as oposições frase/enunciado, texto/discurso, significação/sentido para orientar a análise dos processos de alfabetização e letramento na construção de sentido, pois, para Saussure, a significação só é estabelecida pela relação com outros signos. Logo a significação de uma palavra não é estabelecida pelo dicionário, mas a partir do contexto enunciativo de seu uso. É a partir das relações associativas e sintagmáticas que seu sentido é estabelecido, não existindo fora do indivíduo, mas somente pelo seu uso, relacionando as palavras, dentro de um enunciado ou discurso que assumirá seu valor. O autor, em seu *Curso de Linguística Geral*, postula que é pela relação solidária e interdependente entre os termos que os valores se estabelecem. Porém não só pela relação entre os termos o sentido é constituído, mas também pelas relações associativas entre as partes que constituem o termo. como, por exemplo, a palavra ‘desejoso’ em que pela relação solidária entre radical e sufixo é possível atribuir sentido à palavra.

Em sua tese, Niederauer (2015), traz que A Teoria da Argumentação na Língua, estudada por Azevedo (2006), também apresenta o princípio de relação

apontada por Saussure, que tomado como base para novos estudos, respaldam Azevedo (2006) para sua teoria dos subencadeamentos. Nessa teoria, o discurso assume sua totalidade a partir das relações estabelecidas entre suas partes. Assim, os conhecimentos desenvolvidos pelo linguista continuam guiando discussões e estudos sobre a língua.

Outro ponto importante da teoria de Saussure destacado por Niederauer (2015), é que se deve considerar que o professor ao trabalhar com ensino da língua, é ao mesmo tempo usuário desse sistema, portanto, antes de ensinar, precisa desenvolver, ele próprio, habilidades linguísticas que possibilitem a compreensão do funcionamento desse sistema e somente depois seja capaz de organizar esses saberes e utilizá-los para orientar os aprendizes no desenvolvimento de seus conhecimentos.

A pesquisadora também reflete sobre os conceitos de aprendizagem e conhecimento, e postula que as diferentes teorias de aprendizagem contribuem cada uma a seu modo, na busca de respostas sobre a natureza do homem na sociedade, destacando três paradigmas epistemológicos fundamentais para esse entendimento.

Segundo a autora, a primeira teoria de que se tem registros é o Racionalismo, em que o conhecimento apenas reflete ideias inatas, não sendo relevante para o processo de aprendizagem, servindo apenas para possibilitar reflexões que emergem conhecimentos que já estão no espírito humano.

Após essa corrente teórica, surge o Empirismo, com sua tese de que se nasce desprovido de conhecimento, como uma *tábula rasa*, em que experiências sensoriais causariam impressões e, assim, aos poucos, o verdadeiro conhecimento seria construído. Outra teoria de aprendizagem referida pela pesquisadora é o Behaviorismo que se utiliza da técnica de estímulo-resposta na condução da aprendizagem.

No entanto, para questões contemporâneas, essas duas correntes não bastam para responder as questões de aprendizagem. Uma nova corrente filosófica aponta para a construção do conhecimento como um processo social, em que não se desprovidos de conhecimento, mas estes podem ser reformulados e ampliados a partir de novas informações e experiências, que se dão pela interação com a cultura, a linguagem e pela relação estabelecida entre professor e estudante no contexto escolar.

Nessa perspectiva construtivista, a relação pensamento/linguagem assume um importante papel. A língua organiza o pensamento em um movimento constante entre palavra e pensamento. É pela palavra que se manifesta nosso pensamento, refutando ideias iniciais de que apenas o ensino pautado no processo de estímulo/resposta daria conta do processo de aprendizagem e colocando em pauta o termo “mediação”. Nesse pensamento, entre o estímulo e a resposta, existe o processo de mediação, que estabelece a relação entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conhecimentos que reformularão e ampliarão as aprendizagens já existentes. Logo, é pela mediação que a realidade é transformada e cada estudante internaliza de forma particular os saberes desenvolvidos.

Crê-se que, dessa forma, isto é, que é pela mediação que o conhecimento é construído, bem como entender o funcionamento da língua é fundamental para propor situações que cumpram a função de ensinar. Compreender o processo de construção de sentido pela ótica da linguística torna-se uma importante ferramenta nesse processo que busca um ensino para além de aprendizagens automatizadas, resultado de atividades de repetição e memorização, que visa a instrumentalizar os estudantes para a prática social da língua, oportunizando situações em que se faça necessário a utilização de habilidades linguísticas nas mais diversas situações enunciativas. Para tanto, é necessário antes, o professor ter ele próprio, como usuário da língua, essas habilidades desenvolvidas, pois só se pode ensinar algo de maneira prática quando se tem segurança e conhecimento.

Não se pode esperar que o educador crie situações mediadoras para o uso da língua sem antes conhecer os pressupostos que fundamentam tais percepções. Estudando termos e conceitos de forma isolados torna-se mais morosa a construção de sentido pelo estudante, interferindo no resultado do conhecimento que deveria ser potencializado pelas práticas educativas.

Quando pensamos a educação sob a ótica da linguística, ampliamos as possibilidades de discussão e avanços nas práticas de ensino de língua, uma vez que todas as relações humanas se dão na linguagem e pela linguagem. Assim, no ambiente escolar não seria diferente, portanto torna-se primordial a compreensão dos estudos da língua e de seus pressupostos para um aprofundamento teórico sólido na busca de qualificar principalmente quem tem a pretensão de instruir outros indivíduos a utilizar a língua escrita.

Ensinar é mais complexo do que imagina a maioria das pessoas, pois não basta boa vontade e amor à profissão. É necessário conhecimento, estudos e pesquisas para definir quais estratégias auxiliam ou retardam a aprendizagem. Também é preciso ter consciência de que todos nós somos sujeitos dotados de linguagem, visto que ela faz parte da natureza do homem. É por ela que compreendemos o mundo e nos reconhecemos como seres humanos, estabelecemos relações dentro do contexto social no qual estamos inseridos, tomamos consciência de quem somos nós no mundo e, a partir dela, conhecemos e construímos nossa história, individual e coletiva.

Qualquer estudante que inicia seu processo de alfabetização já aprendeu a falar e a compreender a língua sem precisar de um ensino formal para isso, pois já foi exposto ao mundo linguístico ao qual pertence, traçando seu próprio caminho e construindo seu repertório linguístico de acordo com as condições e possibilidades que lhe foram oferecidas. Contudo, esse processo evolutivo de aprender a falar, nem sempre é simples e lógico, estando sempre de acordo com as práticas e costumes de seus pares.

Dessa forma, segundo Cagliari (1989) por volta dos três anos de idade, a criança já possui vocabulário suficiente para ser considerado um falante nativo da sua língua. Em vista disso, ao ingressar na escola, já traz um repertório vocabular, produto do meio em que está inserido e conhece o sistema de funcionamento da sua língua materna.

Além disso, exerce de forma eficaz sua função comunicativa e quando não dá conta de expressar as palavras adequadas para certas circunstâncias, pois fogem ao seu repertório, encontra outras que exprimem e explicam de alguma forma o que pretende comunicar. Esse aprendiz nem sempre compreende todas as palavras apresentadas no contexto escolar, no entanto já possui ferramentas que lhe possibilitam comunicar sua dúvida e encontrar um significado para essa nova palavra, apoiado em outros conhecimentos que já foram construídos antes da vida escolar.

Isso se torna possível porque passa a compreender que as palavras podem ter sentidos diferentes. Pode-se dizer que, mesmo com um repertório linguístico reduzido, consegue compreender um número que vai além de suas palavras usuais. Assim, nem sempre procura aprender todos os termos desconhecidos uma vez que,

pelo contexto geral, compreende o que está sendo comunicado.

Por esse viés, que coloca as questões linguísticas na centralidade das relações pedagógicas para o ensino da língua escrita, é que se propõe este estudo na intenção de contribuir com ações docentes, na escolha de métodos e suportes pedagógicos, pois refletindo sobre a língua e compreendendo como esse sistema de significações é formado, pode-se repensar a forma de ensinar.

Para tanto, discorrer-se-á sobre as teorias analisadas, buscando pontos de convergência que justifiquem a importância de os professores alfabetizadores dedicarem maior atenção às questões linguísticas como, por exemplo, as apresentadas por Ferdinand de Saussure e aos resultados alcançados com práticas que priorizam a reflexão sobre o funcionamento da língua.

4 LINGUÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO

Este capítulo relaciona estudos das áreas da linguística e da alfabetização. Apresenta, inicialmente contribuições de Cagliari a cerca do assunto. Em seguida, as contribuições de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil, pois consideramos primordial entender como a criança aprende, para depois discorrer sobre a base teórica que adotamos para alfabetização, com autores que consideram, para além dos métodos alfabetizadores, o fato de como os estudantes aprendem e a importância de conhecer o funcionamento da língua na prática de alfabetização.

4.1 CONSTITUIÇÃO DE SENTIDO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para iniciar esta reflexão, parte-se do seguinte questionamento: por que falar de signos linguísticos nas práticas pedagógicas dos primeiros anos escolares se as crianças são tão pequenas e este tema é tão complexo? Uma possível resposta é porque ao refletirmos sobre a língua no intuito de compreender como esse sistema de significação funciona, poder-se-ia modificar a forma de o professor ensinar língua e de a criança aprender, valorizando as discriminações perceptivas do ver, ouvir e falar. Essa articulação entre ver, ouvir e falar possibilita a criança buscar formas para expressar suas ideias pela escrita. Primeiramente, a criança desenha, e faz isso de memória, isto é, não desenha o que está vendo no momento, mas o que conhece da sua realidade, fazendo traços que lembrem o objeto que procura desenhar sem a consciência de símbolo. Com o tempo, começa a desenhar sua realidade por observações e expressões por meio de representações de sinais simbólicos abstratos.

A partir daí, temos de compreender a natureza desse complexo sistema de representação do mundo em duas correntes, a aquisição do sistema de escrita e a efetiva possibilidade de uso no contexto social. Se considerarmos a alfabetização de um modo simplista, como a técnica de codificação e decodificação do sistema de escrita, as práticas pedagógicas serão direcionadas para um ensino da língua totalmente descolado de sua função social, no qual existem sujeitos não ativos, que apenas memorizam.

Nessa perspectiva, Cagliari (2009) defende que talvez a escola seja o único lugar onde se escreve, muitas vezes sem motivo, apenas como exercício de

escrever. Diz que são apenas desenhos de letras, sem o sentido da linguagem escrita, sem significado. Segundo o autor, por volta dos três ou quatro anos, quando a criança ainda não é capaz de escrever, mesmo que faça notações gráficas, correspondentes a frases e sintagmas, não será possível recorrer a esse registro para voltar a memória do que foi escrito, pois de fato, não atribui sentido ao que escreveu. Isso ocorre com frequência na alfabetização, em que acontece a decodificação do texto, mas não se constrói sentido ao que foi lido. Quando acreditamos que a aprendizagem se constrói dessa maneira, far-se-á um ensino de repetição, de memorização e de cópia de textos distantes da realidade linguística do sujeito falante. Todos os dias as mesmas atividades descontextualizadas e desmotivantes, ignorando as potencialidades das crianças.

Contudo, se considerarmos alfabetização como atribuição de sentido para a leitura e a escrita, tanto em relação aos seus usos quanto às suas funções sociais, o ensino passa por um processo de interação e de interdiscursividade, evidenciando quais são as funções sociais da escrita, para que se escreve, para quem se escreve, onde escrever, como se vai escrever, porque se vai escrever e que funcionalidade tem a escrita. Tendo essa consciência de que a língua escrita é uma forma de apropriação cultural do mundo, propomos um ensino com intencionalidade. A técnica, mesmo com listas de trabalhos com ortografia, virá a partir do cotidiano e de propostas reais que tenham sentido para a criança, evitando o ensino descolado da função social. Quando se pensa a aprendizagem da língua escrita como processo individual, singular de cada sujeito, é possível desenvolver atividades que significam conceitos e potencializam a leitura e a escrita, fazendo das crianças sujeitos não só alfabetizados, mas também interessados em fazer novas descobertas.

Com isso, torna-se importante conhecer o processo de como a criança aprende, e que as palavras escritas representam contrastes, como o formato das letras, combinações entre letras e entre sílabas, como estão ordenadas, seus significados e sons. Esse processo é lento e gradual, e a criança procura integrar esses conhecimentos àquilo que já sabe ou que pensa compreender a partir da sua forma de entender a realidade. Essa prática pode articular-se com outras, indicando de forma explícita a sistematização da alfabetização, a partir de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de

outras linguagens. Essas práticas não são estanques, mas articuladas entre si.

A própria Base Nacional Comum Curricular refere a necessidade de ensinar as especificidades das práticas de linguagem também nas *mídias digitais*, incentivando o uso pedagógico da tecnologia, considerando os aspectos *éticos*, *estéticos* e *políticos*. Volta-se aqui, ao princípio de que a linguagem tem um lado individual e um lado social, como propõe Saussure. Consideramos agora o lado individual como sendo aquele em que o estudante percebe que para comunicar pensamentos é preciso recorrer ao sistema linguístico, e que este é constituído por uma série de diferenças de sons combinados com uma série de diferentes ideias.

Visa-se, sob a luz dos pressupostos saussurianos, analisar as construções linguísticas que crianças em fase de alfabetização realizaram a partir de propostas de leitura e escrita, refletindo sobre a construção de sentido que as palavras permitem em diferentes situações discursivas, potencializando habilidades leitoras e de produção a partir do conceito de *signo linguístico*. Vislumbra-se, ao se propor atividades nesse viés teórico, oferecer possíveis ferramentas de intervenção pedagógica que poderiam contribuir de modo significativo no processo de letramento.

Para tanto, a análise inicia com um levantamento preliminar de dados a partir de registros de escrita produzidos pelos estudantes das duas turmas de segundo ano em que a pesquisa se desenvolve, verificando as hipóteses de escrita dos participantes da pesquisa e as relações que fazem entre as palavras nas construções linguísticas sugeridas.

Serão propostas situações de produção escrita e de leitura, tais como: (1) a partir da apresentação de uma palavra, será solicitado aos alunos que elaborem uma frase que contenha a palavra apresentada a eles. A partir daí serão exploradas atividades que evidenciem a mudança de sentido que uma mesma palavra assume em diferentes construções linguísticas; (2) constituição do sentido de diferentes palavras em narrativas infantis, jogos, entre outros. Para isso, serão analisadas as produções escritas dos alunos, anteriores à intervenção, e comparadas com as produções realizadas a partir das atividades formuladas com base nos fundamentos saussurianos, a fim de se verificar se esse aporte teórico tem potencial para o desenvolvimento de habilidades linguísticas no período de alfabetização e como isso ocorreu com cada um dos aprendizes.

4.2 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Embora não tenha sido pedagogo, Jean Piaget muito influenciou a pedagogia do século XX. Ele investigou a psicologia genética, abordando o desenvolvimento cognitivo da criança desde o nascimento até a adolescência. A teoria desenvolvida por ele ficou conhecida como a “Teoria da Epistemologia Genética”, ou seja, a teoria do conhecimento.

Para Piaget, o conhecimento é produzido a partir da ação do sujeito sobre o meio em que ele vive, só se constituindo com a estruturação da experiência que lhe permite atribuir significação, sendo a significação o resultado do processo de assimilação. Assim, conhecer consiste inserir o objeto em um sistema de relações, a partir de ações executadas pelo sujeito sobre o objeto (Cavicchia, 2010).

A proposta de Piaget é compreender como a criança constrói conhecimentos para que assim as atividades de ensino possam ser apropriadas aos níveis de desenvolvimento das crianças. Segundo ele:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (Piaget, 1974, p.13).

Piaget defende que a construção e compreensão do conhecimento se dão a partir de quatro determinantes básicos: a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem e a tendência ao equilíbrio.

Segundo Piaget (1973, p. 76), “*o desenvolvimento da criança implica numa série de estruturas construídas progressivamente*”. Aliado a isso, defende que as crianças desempenham papel efetivo em seu processo de aquisição de conhecimentos, porque aprendem quando são protagonistas. De acordo com Piaget (1973, p.54)

Conhecer consiste em operar sobre o real e transformá-lo a fim de compreendê-lo, é algo que se dá a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. As formas de conhecer são construídas nas trocas com os objetos, tendo uma melhor organização em momentos sucessivos de adaptação ao objeto. A adaptação ocorre através da organização, sendo que o organismo discrimina entre estímulos e sensações, selecionando

aqueles que irá organizar em alguma forma de estrutura. A adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. Segundo Piaget, o conhecimento é a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

De acordo com o pensamento de Piaget, os processos de aquisição do conhecimento dependeriam dos mecanismos de equilíbrio orgânico e o desenvolvimento cognitivo da criança se daria por meio de uma evolução gradativa, a qual vai se capacitando em níveis cada vez mais complexos, seguindo uma sequência lógica.

Por meio desse entendimento foi possível compreender que as etapas do desenvolvimento do pensamento na criança são fruto de um processo de movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou do que ele chama de equilíbrio. Nesse sentido, Piaget mostra a partir da observação de seus próprios filhos, que desde o nascimento até o aparecimento da linguagem, as crianças passam por um extraordinário desenvolvimento da inteligência (Piaget, 1976).

Logo após o nascimento, a vida mental do recém-nascido se reduz ao exercício de aparelhos reflexos que com o passar do tempo se transformam em hábitos, pontos de partida para a ajuda de novas condutas, resultantes do auxílio da experiência. Ainda que os reflexos originem os exercícios, eles incorporam novos elementos, possibilitando assim a construção de totalidades organizadas (estruturas) mais amplas (Piaget, 1976).

Essas estruturas serão a forma como se dará a organização do pensamento, e elas ocorrem, de acordo com Piaget, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual por um lado, e afetivo por outro, a partir de duas dimensões a individual e a social. Foi assim que ele estabeleceu os seis estágios de desenvolvimento, descritos no livro *Seis Estudos de Psicologia* (Piaget, 1985).

O primeiro estágio é o dos reflexos, o segundo, dos hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, e o terceiro, da inteligência sensório motora. Todos esses estágios ocorrem antes do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sendo perceptíveis desde o nascimento até por volta de dois anos. O quarto estágio é o da inteligência intuitiva e vai até por volta dos sete anos. O quinto é o das operações intelectuais concretas que ocorre entre sete e dez anos, e o sexto, o das operações intelectuais abstratas, ocorre no período da adolescência (Piaget, 1985).

Conforme Piaget (1972), as estruturas operacionais constituem a base do conhecimento, sendo que o problema central do desenvolvimento é compreender a formação, elaboração, organização e funcionamento dessas estruturas.

São quatro os estágios de desenvolvimento dessas estruturas, sendo eles:

Estágio sensório-motor (pré-verbal): dura, aproximadamente, os 18 primeiros meses de vida. É neste estágio que o conhecimento prático é desenvolvido, constituindo-se a subestrutura do conhecimento representativo ulterior. Por exemplo, para um bebê, um objeto não tem permanência, ao desaparecer de seu campo visual, não mais existe. A construção do objeto permanente virá quando o bebê tentar achá-lo e encontrá-lo por sua localização espacial. Logo, a construção do objeto permanente vem acompanhada da construção do espaço prático ou sensório-motor, além da construção da sucessão temporal e da causalidade sensório-motora elementar. Ou seja, será construída uma série de estruturas que serão indispensáveis para o pensamento representativo do próximo estágio.

Estágio da representação pré-operacional (início da linguagem e da função simbólica): desenvolve-se a capacidade de substituir o objeto pela sua representação simbólica. Mas, as ações sensório-motoras não são imediatamente transformadas em operações.

Estágio das operações concretas: ocorrem operações sobre os objetos concretos e não sobre hipóteses expressadas verbalmente. Por exemplo, há as operações de classificação, ordenamento, a construção da ideia de número, operações espaciais e temporais e todas as operações fundamentais da lógica elementar de classe e relações, da matemática elementar, da geometria elementar e até da física elementar.

Estágio das operações formais ou hipotético-dedutivas: cria-se a possibilidade de raciocinar com hipóteses e não só com objetos. A criança tem a capacidade de construir operações de lógica proposicional, e não simplesmente as operações de classes, relações e números (Gomes; Bellini, 2009, p. 2301-4/5).

A teoria piagetiana, enfim, procura responder à pergunta: *Como se passa de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento?* Nesse sentido, Piaget responde a esse questionamento por meio dos estágios de desenvolvimento, os quais determinam os fatores capazes de explicar o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outra. Para isso, Piaget enumera quatro fatores principais: a maturação biológica, o papel da experiência, a transmissão social e a equilibração ou autorregulação (Gomes e Bellini, 2009).

É importante destacar que, para Piaget, quando uma pessoa entra em contato com o novo conhecimento, ele passa por um desequilíbrio surgindo a necessidade de voltar ao equilíbrio (Piaget, 1985). O processo tem início com a assimilação do elemento novo, e sua incorporação às estruturas já esquematizadas, resultado da interação. Há muitas mudanças no sujeito, iniciando assim o processo de

acomodação, que aos poucos chega à organização interna, dando início à adaptação externa do sujeito e à respectiva internalização a seguir, um novo desequilíbrio acontece, podendo ser provocado por carência, curiosidade, dúvida, dentre outros fatores. Evidencia-se que esse movimento é dialético e o domínio afetivo acompanha o cognitivo (habilidades intelectuais) em um processo endógeno (Piaget, 1985).

Pode-se compreender que Piaget organizou o desenvolvimento humano da seguinte maneira: formação de: esquemas; assimilação; acomodação e equilíbrio. Nesse processo, a adaptação é a essência do funcionamento intelectual, tendência básica de todas as espécies (Gomes e Bellini, 2009).

Em qualquer dos estágios que os seres humanos se encontram, a aquisição de conhecimentos, de acordo com Piaget, acontece por meio da relação sujeito/objeto, relação esta que é dialética, num desenvolvimento sintético mútuo e progressivo (Gomes e Bellini, 2009).

Quanto à compreensão do conceito de esquemas, Wadsworth (1996) define-o como sendo estruturas mentais ou cognitivas, por meio das quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Dessa forma é possível compreender que os esquemas não são objetos reais, mas sim conjuntos de processos do sistema nervoso. Os esquemas não seriam observáveis, mas sim inferidos, uma vez tratarem-se de constructos hipotéticos.

Em relação à assimilação, Piaget a define como sendo (Piaget, 1996, p. 13):

[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação.

Significa que a criança, diante de um novo conhecimento, busca adaptar-se aos novos estímulos, tentando relacioná-los aos esquemas que possui. Quanto à acomodação, Piaget (1996, p. 18) diz que “chamaremos acomodação (por analogia com os "acomodatos" biológicos) toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) ao quais se aplicam”. Podemos compreender a acomodação como a estruturação de novos esquemas cognitivos, ou reestruturação de esquemas já existentes a fim de assimilar um novo conhecimento. acontece quando a criança não pode assimilar um novo estímulo, ou seja, não há

estrutura cognitiva que possibilite a assimilação da nova informação em razão das particularidades do novo estímulo.

Logo, para Piaget, as categorias de conhecimento não são estáticas, pois mudam durante o ciclo do desenvolvimento humano, pois para ele, no pensamento lógico formal, figura a possibilidade de conceber o conhecimento diante do estágio de desenvolvimento em que o sujeito se encontra.

4.3 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Por muitos anos, o alfabetismo foi simplesmente conceituado como o processo de aquisição de um código redigido e as habilidades de leitura e escrita. No entanto, a partir de contínuas pesquisas realizadas na área, o alfabetismo tornou-se um processo de compreensão do meio social por meio do sistema de notação da língua e de suas práticas sociais de leitura e escrita (Souza, 2012). A psicogênese, na psicologia, trata de estudar a origem, o início dos processos mentais que vão gerar mudanças de comportamento, e a aquisição da leitura e da escrita é uma mudança mental em que o indivíduo assimila algo novo, algo que ainda não domina.

Conforme leciona Souza (2012), a psicogênese é o estudo das causas psicológicas que podem explicar uma neurose ou uma psicose. Já no dicionário Aulete (2011) a palavra psicogênese é definida como o estudo da origem e desenvolvimento de processos mentais ou psicológicos na mente ou na personalidade.

Emília Ferreiro transformou o entendimento que muitos possuíam sobre o processo de alfabetização, por meio de suas pesquisas e investigações, tratando do processo de aquisição da linguagem escrita em crianças, a partir dos estudos de Jean Piaget, o que resultou no projeto "Psicogênese da linguagem escrita" (1986). Esse projeto tornou-se referencial teórico para muitos estudos na década de 80, nele, a autora revela o modo como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, ainda antes de compreender o sistema alfabético (Ferreiro, e Teberosky, 1986).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a psicogênese da linguagem escrita consiste em supor que uma série de processos reflexivos sobre a linguagem são necessários para a transição para a escrita, mas, por sua vez, a escrita constituída

abre novos processos de reflexão que dificilmente seriam possíveis sem ela.

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal-disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Conforme Mendonça & Mendonça (2011), em 1974, as psicolinguistas argentinas Ferreiro e Teberosky iniciaram um estudo baseando na ideia de que a aquisição do conhecimento é alicerçada na atividade do sujeito em interagir com o objeto do conhecimento e mostraram que antes mesmo de entrar na escola as crianças formulam ideias e hipóteses em relação ao código escrito. As pesquisadoras descreveram ainda as fases da linguagem pelas quais o sujeito passa até aprender a escrever e a ler. Nesse sentido, a teoria de Ferreiro e Teberosky ultrapassa modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor é que transmite seus conhecimentos aos alunos.

Os estudos de Ferreira e Teberosky (1986) demonstraram que tanto o analfabeto adulto como as crianças, sabem, ainda antes de frequentar a escola, que a escrita é um sistema de representação, e dessa forma desenvolvem hipóteses quanto a esse processo.

A partir desse estudo, o construtivismo é amplamente difundido como teoria de aprendizagem, no qual as crianças desempenham papel ativo no seu processo de aprendizado, ou seja, são elas as responsáveis pelo seu conhecimento através da sua interação com a leitura e escrita e da valorização de seus conhecimentos prévios (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Ainda de acordo com Ferreiro e Teberosky (1986), as crianças desenvolvem aspectos linguísticos da psicogênese da língua escrita, quando formulam hipóteses a respeito do código, perpassando por um caminho que pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

Esses níveis de alfabetização se caracterizam por esquemas conceituais que não são meras reproduções de informações recebidas do ambiente, mas, ao

contrário, são processos construtivos em que a criança leva em consideração parte das informações recebidas, introduzindo algo subjetivo. É importante ressaltar que a passagem de um nível para outro é progressiva e depende muito das intervenções feitas pelo professor (Ferreiro e Teberosky, 1986).

Para Ferreiro (1986), o indivíduo realiza a construção do conhecimento da leitura e da escrita a partir de uma lógica individual, que independe da escola, pois pode acontecer também fora dela. Diante desse entendimento, compreende-se que não é a escola que provoca a aprendizagem, mas sim a mente do próprio indivíduo.

De acordo com Mendonça & Mendonça (2011, p. 38), essa construção do indivíduo percorre uma linha regular, dividida em três momentos: “1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais)”; já o segundo seria o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias) (Mendonça & Mendonça, 2011, p. 38). Assim, esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; “No terceiro momento ocorre a fonetização da escrita, quando aparecem suas atribuições de sonorização, iniciado pelo período silábico e terminando no alfabético” (Mendonça & Mendonça, 2011, p. 38).

De acordo com Weisz (2006), a aprendizagem passa por um processo em que:

[a criança] começa diferenciando o sistema de representação escrita do sistema de representação do desenho. Tenta várias abordagens globais (hipótese pré-silábica), numa busca consistente da lógica do sistema, até descobrir - o que implica uma mudança violenta de critérios - que a escrita não representa o objeto a que se refere e sim o desenho sonoro do seu nome. Neste momento costuma aparecer uma hipótese conceitual que atribui a cada letra escrita uma sílaba oral. Esta hipótese (hipótese silábica) gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações 39 CONTEÚDO E DIDÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO que recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade mínima de caracteres construída pela criança. (Weisz, 2006, p. 73).

Ferreira leciona que essas novas informações que a criança consegue perceber:

[...] vão desestabilizando a hipótese silábica até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em seu novo processo de construção. O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em vias de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem

construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como unidade, mas que 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, se não basta uma letra por sílaba, também não 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 a identidade de letras, nem a identidade de letras a de som). (Ferreiro, 1985, p. 13-14).

Conseqüentemente, a psicogênese da linguagem escrita descreve como o aprendiz se apropria da leitura e escrita, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um caminho semelhante ao que a humanidade empregou até chegar ao sistema alfabético, ou seja, dizem que o aluno na fase pré-silábica do percurso que conduz à alfabetização não sabe que a palavra escrita representa a palavra falada, e não sabe como se processa essa representação (Mendonça & Mendonça, 2011).

Conforme Mendonça & Mendonça (2011), no nível pré-silábico, o aprendiz compreende que pode escrever a partir de desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra dessa forma inscrita representa aquilo a que se refere.

Para que aconteça a passagem para o nível silábico, é preciso que sejam desenvolvidas atividades que possibilitem a vinculação do discurso oral ao texto escrito, da palavra escrita à palavra falada (Mendonça & Mendonça, 2011). Nesse estágio, o aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada e ele acredita que se grafar uma letra poderá pronunciar uma sílaba oral, no entanto, somente entrará para o nível silábico, se houver a correspondência sonora (Mendonça & Mendonça, 2011).

Já no nível silábico, a criança começa a perceber a correspondência entre as letras daquilo que é falado. Interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma, cada sílaba representa uma letra (Mendonça & Mendonça, 2011).

No nível alfabético, a criança já consegue reproduzir adequadamente todos os fonemas de uma palavra, caracterizando a escrita convencional. Domina, enfim, o valor das letras e sílabas. Nesse momento, o aprendiz já está alfabetizado, no entanto, ainda passará por conflitos sérios, quando comparar sua escrita alfabética e espontânea à escrita ortográfica, que é quando se fala de um jeito e se escreve de

outro (Mendonça & Mendonça, 2011). Os professores, ainda hoje, definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de técnica, de um modelo pronto e acabado, no entanto, conforme experiências com crianças, Ferreiro (1999, p. 44-7), esquematiza algumas propostas fundamentais para o processo de alfabetização inicial.

Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível; permite-se e estimula-se que a criança tenha interação com a língua escrita, nos mais variados contextos; permite-se o acesso o quanto antes possível à escrita do nome próprio; não se supervaloriza a criança, supondo que de imediato compreendera a relação entre a escrita e a linguagem. Não se pode imediatamente, ocorrer correção gráfica nem correção ortográfica. Entretanto no processo de alfabetização inicial, nem sempre esses critérios são utilizados. Sabemos que os professores ensinam da mesma maneira como aprenderam quando eram alunos, e não aceitam os erros que seus alunos cometem.

Nesse sentido, Ferreiro (2000, p. 47) ressalta que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Dessa forma, conforme Silva & Silva (2020), aprender a ler e escrever é uma tarefa muito difícil para as crianças e exige um trabalho sistemático. Conseqüentemente, cabe ressaltar que a atuação dos alfabetizadores é de fundamental importância para que as crianças possam, nos dois primeiros anos de escolaridade, aprender a ler e a escrever de forma convencional (Silva & Silva, 2020). Ferreiro e Teberosky comentam que é preciso que se compreenda que:

[...] Pretende-se demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular [...] (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 6).

Compreende-se assim que de acordo com as proposições de Ferreiro e Teberosky, a língua escrita precisa ser compreendida como um sistema que possibilita a linguagem, sendo mais que um conjunto de formas gráficas, sendo um modo de a língua existir (Silva & Silva, 2020).

Assim, as propostas construtivistas para a alfabetização, de acordo com o

que leciona Ferreiro (1999), são baseadas em dois princípios: na compreensão da evolução dos sistemas de ideias construídos pelas crianças sobre a língua enquanto objeto social; e na confirmação dos pressupostos piagetianos sobre o desenvolvimento da escrita.

Silva & Silva (2020) dizem ser possível compreender que os processos de alfabetização são desenvolvidos baseados na análise e reflexão do conhecimento que a criança traz consigo sobre o uso do sistema da língua escrita. Assim, compreende-se que a alfabetização deveria ser realizada em meio a situações do cotidiano dos aprendizes, de modo que considerem seu conhecimento prévio, num processo interativo, que leve a uma formação em que o ensinar favoreça com que os estudantes estabeleçam conexões com conhecimentos que já lhes são próprios, possibilitando aprendizagens, ancorar novas aprendizagens, dando significação ao ato de aprender. Ensinar dessa forma, volta-se ao esquema que Ferdinand Saussure elaborou entre indivíduos falantes de uma mesma língua que ao realizarem interlocuções buscam significar conceitos, acessando seu repertório linguístico, ampliando-os pelas relações sintagmáticas e associativas.

4.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DE MAGDA SOARES

Ao longo da história da Educação Brasileira, observa-se que a alfabetização escolar apresenta uma trajetória de constantes mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Magda Soares insere-se nesse contexto, trazendo suas concepções, definindo e expressando conceitos sobre o que é alfabetização, alfabetizar e alfabetizar letrando. Segundo Soares (2017, p. 16), a etimologia da palavra: “[...] alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”.

Para a autora, ao se abordar a alfabetização é preciso que se aborde e compreenda também o conceito de letramento, que seria complementar a ela.

De acordo com Soares (2004, p.96), letramento “é palavra e conceito recentes não só na linguagem da educação como também nas ciências linguísticas”. Desta forma, o conceito se formou a partir de estudos de vários teóricos, especificamente, entre eles Emília Ferreiro (2003).

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de

configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004).

Magda Soares critica o chamado “método tradicional” e ainda busca apresentar especificidades dos processos de letramento e alfabetização como processos complementares. Nesse sentido a autora leciona que 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” (Soares, 2003, p.14).

Os conceitos tratados por Magda Soares destacam que a alfabetização e o letramento não podem acontecer um sem o outro, pois a alfabetização é o domínio do código alfabético escrito/ortográfico, já o letramento é adquirido por um contexto de usar essas habilidades de escrever, ler em práticas sociais, diferenciando os conceitos, sem, no entanto, separá-los. Magda Soares apresenta também o termo alfabetização funcional, que seria muito mais que simplesmente alfabetizar.

Para a educadora, é preciso que se reconheça que alfabetização (quando entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita) diferencia-se de letramento, que é compreendido como o processo de desenvolvimento de comportamentos e habilidades para o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Soares (2004, p. 97), diz que “se distinguem tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos”.

Buscando encontrar e desenvolver métodos efetivos de alfabetização, muitos teóricos e teorias se alternaram, em determinado momento, optando-se pelo princípio da síntese, que entende que a alfabetização deve acontecer a partir de unidades menores da língua (fonemas e sílabas) para a construção de unidades maiores – a palavra, a frase, o texto, essa opção pode ser exemplificada pelo método fônico e método silábico (Soares, 2004).

Em outro momento, passa-se a optar pelo princípio da análise, por meio do qual a alfabetização parte das unidades maiores e portadoras de sentido, ou seja, parte-se da palavra, da frase, do texto, em direção às unidades menores. Exemplo dessa opção é o método da palavração, o método da sentencição e, o método global (Soares, 2004).

Tanto pelo princípio da síntese quanto pelo de análise buscava-se possibilitar a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita e, especialmente, no segundo, princípio, percebe-se uma preocupação com a veiculação do código “seja no nível do texto (método global), seja no nível da palavra ou da sentença (método da palavração, método da sentencição), estes – textos, palavras, sentenças – são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 98). Nesse sentido, busca-se palavras selecionadas a partir de uma intenção para que estas possam ser decompostas em sílabas e fonemas “sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas” (Soares, 2004, p. 98).

Observa-se que, segundo Soares (2004), até os anos 80, o processo de alfabetização escolar no Brasil foi caracterizado pela alternância entre os métodos sintéticos e analíticos, sempre baseado na premissa de que “a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema” (Soares, 2004, p. 98).

A partir dessa concepção, entende-se que, para que a criança pudesse desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita, primeiramente ela deveria aprender a ler e a escrever, sendo que nesta etapa deveriam ser trabalhados os verbos intransitivos e somente depois de concluída, deveria se atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc. (Soares, 2004).

Magda Soares em seus estudos destaca que, nos anos 80, a perspectiva psicogenética da aprendizagem, da língua escrita (Emília Ferreiro), conhecida como “construtivismo”, veio oferecer uma mudança determinante de pressupostos e objetivos no contexto da alfabetização, tendo alterado a concepção do processo de aprendizagem eliminando a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita (Soares, 2004). A partir dessa concepção, a alfabetização torna a criança ‘alfabética’ e a faz protagonista do seu processo, tendo presentes suas práticas e materiais reais de leitura e escrita, que lhe possibilitam que ocorra o processo de aquisição da língua escrita.

É preciso que se tenha presente também a ideia da “desinvenção da alfabetização” (Soares, p. 25, 2004) defendida pela autora, que consiste, segundo

ela, na progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização, o que seria uma das causas para o fracasso da alfabetização escolar Brasileira. Esse fracasso é verificado, segundo Soares² (2004) pelas avaliações externas à escola como o SARESP, o SIMAVE; nacionais como o SAEB e o ENEM e até internacionais, como o PISA, que se aplica no ensino fundamental e ensino médio, apresentando altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura. Esse contexto revela um grande contingente de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. No ano de 2023, o Brasil participa pela primeira vez do Pirls, mais uma avaliação externa que mede o nível de fluência leitora, além de outros testes aplicados especialmente nas turmas de segundo ano do ensino fundamental.

Vivenciando a trajetória dos programas de alfabetização adotados pela rede pública no Brasil, nas últimas décadas, a fala de Magda Soares se concretiza. Nas formações recebidas em 2006, quando se ampliava o ensino fundamental para nove anos, a orientação que chegavam era que se trabalhasse com o lúdico, respeitando a fase do brincar e o ciclo de alfabetização que se estende até o terceiro ano. Hoje, se tem um novo olhar sobre essa proposta. Assim como o construtivismo que talvez por falta de clareza ou aprofundamento, materializou-se nas escolas de maneira que hoje abre questionamentos.

Soares (2004) credita à perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, o fracasso escolar em alfabetização, sendo que, de modo resumido pode-se destacar três concepções que influenciaram o conceito e a compreensão quanto ao processo de alfabetização, o modelo behaviorista, presença marcante nos anos de 1960 e 1970, o qual foi substituído, nos anos de 1980, pelo modelo cognitivista, e chegando nos anos de 1990, ao paradigma sociocultural (Soares, 2004).

O processo de transição da teoria behaviorista para a cognitivista, destaca Soares (2004), causou uma mudança de paradigma radical e a passagem da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser compreendida mais como um aprimoramento do paradigma cognitivista do que propriamente uma mudança paradigmática. E são essas mudanças de paradigmas que Soares (2004) destaca

² SARESP – Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo; SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública; SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio; PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

como desinvenção da alfabetização, causadora do fracasso da alfabetização escolar Brasileira.

Nesse sentido, acrescenta Soares (2004, p. 13): “É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...]”. Soares (2004) defende o entendimento de que embora as crianças estejam sendo letradas na escola, isso não significa que elas estejam sendo alfabetizadas, de fato, estão vivenciando um processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.

De acordo com Soares (2004, p. 14):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por estes dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Compreende-se assim, a partir da concepção de Soares, que alfabetização e letramento, “não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis” (Soares, 2004, p. 14), pois a alfabetização, como processo, dá-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, a partir de atividades de letramento, e este, só acontece no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. De forma resumida, como já referido anteriormente, entende-se que a alfabetização é a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização dessa tecnologia em práticas sociais de leitura e de escrita e, segundo Soares (2003), não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la, sendo assim, é preciso que não só se ensine a técnica, mas também envolva-a nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento) pois, o que ainda se percebe, é que muitas crianças embora alfabetizadas, não compreendem o que leem, tornando-se analfabetas funcionais, desarticulando a função social da leitura e da escrita.

Outra realidade vivenciada durante a trajetória profissional foi quando acreditava-se que pelo simples fato de expor os estudantes a um universo letrado, dando acesso a diferentes portadores de texto, facilitaria o processo de alfabetização. Em nossa escola se fazia malas viajantes enviando livros, revistas e outros materiais impressos para a casa dos estudantes, jornais, placas, panfletos

também ficavam na sala à disposição, sem um trabalho sistemático que explorasse tal contexto ou preparasse os estudantes para a leitura do material.

Em vista disso, Soares (2023) defende que a alfabetização e o letramento estão ligados entre si, porém, algumas pessoas podem não ser totalmente alfabetizadas, ou, não vivenciarem esses dois processos simultaneamente, ou seja:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2003, p. 40).

Acredita-se, conforme leciona Soares (2018) que a aprendizagem inicial da língua escrita necessita percorrer três diferentes eixos, sendo eles: (i) a escrita cópia (alfabetização); (ii) a inventiva (construtivismo); e (iii) a cultura do escrito (letramento). Nessa perspectiva, no processo de alfabetização, não se trata de utilizar um único método, mas utilizar-se dos métodos, as quais possibilidades para desconstrução da alfabetização, encarregada, em geral, a ensinar processos de decodificação e codificação da língua escrita.

Saber codificar e decodificar a língua escrita não é suficiente para atender às demandas do meio social, pois é necessário, que o indivíduo seja letrado, isto é, autônomo quando se refere ao uso da leitura e escrita em diferentes contextos (Soares, 2003).

Dessa forma, diante da concepção de Magda Soares, ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado, e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado. De acordo com Soares (2003, p. 47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”, ou seja criar situações para que o aluno se aproprie do código escrito, a partir de materiais presentes na sociedade para que a leitura e escrita sejam de fato significativas.

4.4 SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NA PERSPECTIVA DE ARTHUR GOMES DE MORAIS

Arthur Gomes de Moraes é professor Emérito do Centro de Educação da

Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em psicologia, mestre em psicologia cognitiva, com pós-doutorados na Universidad de Barcelona e no INRP-Paris, na UFPE e na UPEC-Paris. Atua hoje no CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem). Prestou consultoria ao MEC e ao INEP em alguns programas e ações como PCN de Língua Portuguesa, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, Avaliação Nacional de Alfabetização entre outros. Sua teoria contribui para reflexões atuais sobre alfabetização.

Ao referir a alfabetização no Brasil, o autor salienta que o campo da alfabetização passou por muitas mudanças a partir da década de 1980, tanto no âmbito da pesquisa quanto nos debates e propostas didáticos pedagógicos (Morais, 2022).

Morais propõe para a alfabetização, o ensino sistemático da notação alfabética, aliado à vivência cotidiana de práticas de leitura e de escrita. Em seus estudos Moraes analisa os métodos, processos e técnicas de alfabetização das seis últimas décadas, considerando que as teorias construtivistas, especialmente a psicogênese da língua escrita, são as que mais amplamente explicam os processos de alfabetização (Morais S, 2012).

No entanto, o educador acredita que uma compreensão superficial da teoria construtivista, muitas vezes entendida como uma didática, trouxe alguns equívocos. A compreensão de que os alunos constroem esse conhecimento de forma natural e espontânea, lendo e criando textos, o que levou ao abandono do ensino explícito do sistema de escrita alfabética, é um desses erros.

Segundo Arthur Gomes de Moraes, o acesso à escola pública deve ser compreendido como um direito, contudo, embora haja esse direito, o fracasso escolar atinge especialmente as crianças em situação de vulnerabilidade social, uma vez que aqueles que possuem maior poder aquisitivo têm condições de suplementar eventuais carências no ensino, por meio de acompanhamento escolar de profissionais como: psicólogo, professor de reforço, fonoaudiólogo, psicopedagogo e terapeuta ocupacional (Freitas e Freitas, 2022).

De acordo com Moraes (2012), no Brasil existem dois tipos de ensino: um de qualidade, que é aquele acessível às camadas das classes média e alta e outro precário, que é oferecido aos estudantes de classes mais empobrecidas.

Em relação ao fracasso escolar Moraes (2012), posiciona-se dizendo que ele é

tido como algo natural até mesmo pelos pedagogos em relação ao sistema educacional das classes vulneráveis. Para ele, isso demonstra a ausência de estratégias que solucionem o problema, bem como a falta de estratégias e metodologias mais atrativas capazes de solucionar o problema, que possibilitando o desenvolvimento integral do educando.

Sobre os métodos de alfabetização Morais (2012) faz referência a dois deles: o analítico e o sintético. Entende ele que o analítico é o mais comum e o que influencia a maior parte das escolas Brasileiras. Esse método propõe que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na concepção de aprendizagem acumulativa, ele deve ir fazendo sínteses/somando os pedaços até que consiga finalmente decodificar as unidades maiores.

Quanto ao método analítico, este levaria o aluno a trabalhar, em última instância, com as menores unidades (letras, sílabas ou fonemas), que caracterizam os métodos do primeiro tipo de letramento, mas para uma abordagem inicial, seria apropriado para começar com unidades maiores e significantes (palavras, frases, estórias) e gradualmente levar os alunos a analisá-los (Freitas e Freitas, 2022). Entretanto, ambos os métodos tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras da mesma forma que os indivíduos alfabetizados e que atribui a ela aptidões que não correspondem à realidade.

Morais (2012) afirma que durante do processo de alfabetização esta sofre influências socioculturais, como defende a teoria da psicogênese, já que a escrita é uma invenção sociocultural. Acrescenta ele que a invenção da escrita não resulta apenas da maturação biológica, haja vista que existem crianças que antes mesmo dos seis anos estão alfabetizadas e, ao mesmo tempo, existem pessoas que chegam à terceira idade sem saber ler e escrever até mesmo o próprio nome (Morais, 2012).

Conforme enfatiza Morais (2012), a teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky possibilita a compreensão de que os métodos tradicionais que foram utilizados no processo de alfabetização por muitos anos, eram métodos equivocados sobre o papel do aprendiz.

Freitas e Freitas (2022) salientam que de acordo com a concepção de Moraes, a escrita não é apenas um código de que o aluno se apropria da noite para dia e nem o resultado da aquisição de informações prontas e formuladas na sua mente (o que se pode exemplificar com o uso das antigas cartilhas de

alfabetização), uma vez que a criança ainda não compreendeu o que cada letra representa e tampouco a forma como a escrita funciona. O autor defende que a ideia de que não é possível apenas memorizar o alfabeto para a criança ter domínio da língua escrita (Morais, 2002).

Conforme Moraes (2012), os princípios e funções do sistema de escrita alfabética contribuem para a aquisição dos fonemas e dos grafemas. Reconhece que não apenas na alfabetização, mas em todas as disciplinas e conteúdos do currículo de uma escola, o que um professor ou grupo de professores considera ser a "melhor escolha didática" depende de uma série de fatores além do currículo, como a perspectiva teórica a que pertencem, bem como as questões ideológicas e filosóficas, os valores que abraçam todos os dias, etc.

Morais (2012) comenta que nas aulas de alfabetização, muitos pedagogos têm dificuldade em entender que, por exemplo, crianças que ainda não sabem ler podem participar de situações de leitura de textos. Da mesma forma, muitos pais reclamam com os professores sobre os livros didáticos no sentido de que "os alunos leem textos muito longos". Quando se pensa em combinar alfabetização e escrita alfabética, deve-se estar atento e não se esquecer de cuidar desta última, revelando-se ser importante ter um planejamento adequado e um objetivo específico em mente (Morais, 2022).

Morais (2012), assim como Soares (2003), menciona os problemas no processo de "(des) invenção" da alfabetização, que permitem acreditar que a atividade exclusiva de ler e produzir textos nas salas de aula de alfabetização, sem se ter um ensino do Sistema Escrito Alfabético (SEA), levaria os alunos a se alfabetizarem de modo espontâneo.

A partir da concepção de Moraes (2012), é possível compreender que, para a questão da alfabetização Brasileira, é necessário debate e a definição dos currículos que necessitam ser aplicados no período entre os quatro e os oito anos de idade, na área de linguagem.

Nesse sentido, o autor defende a necessidade de se assumir que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética tem início ainda nos anos finais da educação infantil. Moraes (2012) salienta ainda que uma escola que seja organizada em ciclos, não pode deixar de ter metas ou expectativas para os três primeiros anos do ensino fundamental, pois a ausência destas pode promover ou facilitar a falta de

progressão no ensino e no aprendizado praticado nos ciclos de alfabetização.

Diante desse contexto Morais, (2012) defende que o SEA é um objeto de conhecimento que necessita ser planejado e intencionalmente distribuído nos primeiros anos do currículo escolar.

Freitas e Freitas (2022, s/p) ressaltam que as atividades que levam os alunos a refletir sobre os aspectos fonológicos e a desenvolver o que Ferreiro (1985) chamou “de “fonetização da escrita” devem considerar que tipo de habilidades fonológicas as crianças podem, de fato, desenvolver sem já estarem alfabetizadas, e quais são importantes para chegarem a uma hipótese alfabética de escrita”.

Segundo Morais (2012), os livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD passaram a introduzir o alfabeto com letras repetidas como um complemento para que os alunos pudessem formar palavras. O alfabeto móvel é importante porque permite ao aluno vivenciar diversas decisões de escrita de forma bastante versátil. A criança se concentra nas letras escolhidas e na ordem em que as palavras são formadas (Morais, 2012).

Ainda de acordo com Morais (2012), no início da década de 1980, os professores exigiam que os alunos que escrevessem em letra cursiva escrevessem em letra de máquina” (maiúsculas) faziam com que os estudantes além de vivenciar o aprendizado, era obrigado a compreender e dar conta do traçado, da caligrafia, do desenho esboçado e isso fazia com que quando eram expostas a textos de jornais e revistas, elas não conseguiam ler, pois não estavam acostumadas com este tipo de letra.

Salienta Morais (2012) que desde as primeiras iniciativas didáticas trazidas pela teoria da psicogênese, a utilização das letras maiúsculas foi recomendada para serem utilizadas nas fases iniciais da introdução do SEA. Dessa forma, o aluno pode se concentrar na tarefa e pensar em quais e quantas letras vai necessitar para formar determinadas palavras. Morais (2012) salienta que esse processo dá fruto ao processo metalinguístico, já que o aluno pode focar mais sua atenção no conteúdo em si do que na forma das palavras. E assim, depois de dominar o SEA seria mais fácil para elas trabalhar a escrita cursiva em sala de aula.

A partir dos ensinamentos de Morais (2012), é possível perceber que o autor vê as antigas práticas ligadas ao ensino da escrita (métodos analíticos e sintéticos) como uma prática utilizada ainda na atualidade e, ao mesmo tempo, ele compreende

ser importante fazer melhorias no futuro a partir das práticas antigas e presentes.

Morais (2012) salienta que é preciso que se dê importância à teoria da psicogênese, uma vez que ela influencia e possibilita oportunidades sociais e escolares privilegiando o processo de conhecimento fonológico e escrito das palavras.

Observa-se ainda que de acordo com Moraes (2012), o trabalho desenvolvido a partir de uma perspectiva construtivista relacionada ao sistema de escrita alfabética e as práticas de leitura, poderão oferecer ao aluno condições para um melhor desempenho, tendo sempre como princípio o respeito ao tempo de aprendizagem do aprendiz.

Salientam Freitas e Freitas (2022) que, para que o aluno possa aprender o sistema alfabético, não há uma fórmula mágica ou um método pronto, haja vista que tudo depende de diversos fatores, como a organização das atividades de ensino, dos processos evolutivos do educando, do planejamento e do objetivo a ser alcançado, bem como, de atividades lúdicas inclusivas, de diálogos, de contação de histórias, de jogos, de músicas tradicionais, dentre outros.

Morais (2018) propõe com seus estudos que o ensino sistemático da notação alfabética, quando aliado à vivência rotineira de práticas de leitura e escrita trazida pela psicogênese da língua escrita, é a teoria que melhor explica o processo de alfabetização. Salienta ele ainda que, muitas vezes, o entendimento superficial dessa teoria é percebido como um método didático o que gera equívocos. No entanto, Moraes (2012) destaca que é uma ilusão os professores pensarem que esse processo aconteça de forma natural e espontânea, lendo e produzindo textos, pois foi essa compreensão que levou ao abandono do ensino do sistema de escrita alfabética.

Assim, de acordo com Moraes (2005), é necessário que seja dado enfoque à escrita alfabética como sistema notacional, a fim de que se construam didáticas da alfabetização livres de “velhos métodos associacionistas (globais, fônicos, silábicos etc.), permitam alfabetizar letrando” (p. 29), ou seja, para que se possa “ensinar, de forma sistemática, tanto a escrita da linguagem (o Sistema de Escrita Alfabética) como a linguagem que se usa para escrever os muitos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade” (p. 29).

5 APLICAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS SAUSSURIANOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado, os instrumentos utilizados para instigar a escrita e as reflexões e aprendizagens obtidas pelos estudantes, bem como os resultados desta investigação.

5.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por ser professora alfabetizadora há dezessete anos e acompanhar diferentes debates sobre métodos e técnicas para alfabetização, além das diferentes políticas de governo que vigoraram nesse período, que exigem do professor alfabetizador empenho para manter-se atualizado frente a tantas mudanças estruturais, exigindo aprimoramento constante frente ao quadro educacional do País, e para trazer ao meio acadêmico alguns exemplos do contexto da escola real, de como essas questões se constituem no cotidiano com os estudantes do segundo ano, apresentamos esse estudo.

As relações entre linguística e alfabetização aqui apresentadas são fruto do processo de reflexão provocado por esta pesquisa, o que nos levou analisar os processos de alfabetização e letramento e a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos, e como essas contribuições poderiam se fazer presentes nas classes de alfabetização, considerando sua importância para a formação docente daqueles que trabalham com alfabetização e letramento.

Cagliari (2009), em seu livro *Alfabetização e Linguística*, questiona como ensinar a língua para quem já sabe a língua. O autor considera que, ao ingressar no ambiente escolar, o aluno sabe algumas coisas, mas não sabe outras. Compreendemos essa fala do autor, ancorados nas contribuições de Saussure (2006) ao explicar que o sistema linguístico se estabelece a partir de uma convenção entre todos que fazem parte de uma mesma comunidade linguística, o que torna possível a associação entre imagens acústicas e conceitos, isto é, entre o significante e o significado. No entanto, embora o falante compartilhe de um mesmo sistema de língua virtual, próprio de sua comunidade, ele nunca estará completo em nenhum indivíduo, visto que sua totalidade somente existe na coletividade. Em vista disso, a língua deve ser ensinada para que o indivíduo compreenda seu

funcionamento, sendo que “somente pouco a pouco a criança a assimila.” (Saussure, 2006, p. 22).

A partir dessa base teórica, propomos analisar a prática pedagógica que acontece em duas turmas de segundo ano do ensino fundamental, ocasião em que os estudantes, teoricamente, precisariam consolidar sua aprendizagem, questão prioritária nas políticas para alfabetização no Brasil, centro de debates e alvo de avaliações externas, que buscam verificar o índice da educação no País, como o PISA e, em 2023, o PIRLS³, que avalia a fluência leitora dos estudantes matriculados no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas do País. Lembrando que tais resultados estão vinculados ao repasse do ICMS (Imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual, intermunicipal e de comunicação) para as escolas públicas, de acordo com a lei nº 15.766/2021. Dessa forma, estando no centro das discussões sobre alfabetização, o segundo ano torna-se um lugar rico em experiências e possibilidades de trabalho.

5.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na única escola municipal de uma pequena cidade nos Campos de Cima da Serra, no Rio Grande do Sul, que prontamente atendeu à solicitação, uma vez que esta pesquisadora é docente nessa instituição e demonstrou interesse em aplicar os estudos em suas classes de regência, bem como isso não interferiria ou alteraria a rotina escolar, tampouco seria presença estranha para os estudantes participantes da pesquisa. O estudo foi realizado no decorrer do ano letivo de 2023. Com aplicações de atividades de maio à setembro.

De acordo com o censo de 2021, o município possui cerca de 3.200 habitantes. A sua maioria do meio rural. A escola em que se desenvolve a pesquisa é a única escola municipal de ensino fundamental e atende aproximadamente trezentos estudantes do primeiro ao nono ano do ensino fundamental.

No turno da manhã, a maioria dos estudantes reside no interior e utiliza transporte escolar, dessa forma não temos um único perfil socioeconômico, mas a integração entre crianças de diferentes realidades. Em uma mesma sala, temos

³Progress in International Reading Literacy Study. Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), de iniciativa do IEA (Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional).

assentados do Movimento Sem Terra, que ainda possuem dificuldade de acesso à escola devido à pouca infraestrutura, assim como estudantes provenientes de famílias que trabalham com agronegócios de médio e grande porte. No turno da tarde, todos os estudantes moram na sede da cidade, mas também apresentam realidades distintas, desde crianças que moram no bairro onde está localizada a escola, cujos pais são trabalhadores de serraria e viveiro de mudas de erva-mate, até crianças que moram no centro da cidade, filhos de comerciantes e bancários. Como o transporte escolar atende apenas o turno da manhã, existe a necessidade de serem ofertadas turmas desde o primeiro ano nesse turno. Devido a isso, foi possível a intervenção em duas turmas distintas de segundo ano. A primeira, no turno da manhã, com 18 estudantes, todos residentes no interior, e a segunda no turno da tarde, com 20 estudantes, todos moradores da sede.

Dada ciência aos gestores e formalizada a solicitação para a realização do estudo, foi manifestado o interesse da pesquisa aos responsáveis pelos estudantes, por meio de conversas informais e comunicados via WhatsApp.

Em maio de 2023, na entrega dos pareceres do primeiro trimestre, quando todos os pais estavam reunidos, aconteceu uma breve conversa, retomando o interesse na aplicação da pesquisa com os estudantes e houve a formalização da concordância dos pais por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que já havia sido disponibilizado para leitura prévia via WhatsApp. Foi-lhes assegurado que a participação de seus filhos neste estudo era de livre escolha não prejudicando em nada as atividades escolares dos estudantes e que, caso algum familiar não autorizasse a participação de seu filho, em nada comprometeria a rotina escolar, pois nenhuma das atividades elaboradas para o estudo fugiria do planejamento garantido ao segundo ano. Dessa forma, as atividades realizadas pelos estudantes não autorizados não integrariam os registros desta pesquisa, nem seriam considerados os resultados dos trabalhos para esse fim.

De posse dos termos devidamente assinados, os estudantes foram comunicados e convidados a participar. Mesmo com a prévia autorização dos responsáveis, as crianças foram ouvidas e tiveram a oportunidade de demonstrar interesse em contribuir ou não. Em um primeiro momento, alguns ficaram inseguros por não saberem escrever direito ou por medo de apresentar maior dificuldade para a realização das atividades. Nesses casos, foi salientado que seriam atividades

diárias de sala de aula e que apenas seria fotografada a produção, sem identificar quem a realizou e que em momento algum seria para avaliar quem sabia ou não escrever. Depois dessa conversa e compreendendo que a sua professora também era estudante e que eles poderiam contribuir com seu estudo, todos aceitaram o convite.

Depois que o assentimento dos estudantes foi formalizado, as atividades diárias de classe seguiram sem nenhuma alteração. No entanto, sempre que alguma delas contemplava a área de conhecimento estudado, eram fotografadas algumas produções e comunicado que poderia ser utilizada para a pesquisa em andamento.

Trata-se de uma pesquisa-ação, cujo *corpus* conta com 38 estudantes, em processo de alfabetização, matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, todos com faixa etária entre sete e oito anos. Foram selecionadas duas turmas, uma delas, grupo de aplicação/testagem e um grupo de controle.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Grupos	Número de participantes	Meninos	Meninas
Turma A (manhã) – grupo de aplicação/testagem	18	6	12
Turma B (tarde) – grupo de controle	20	15	5

Fonte: da autora.

Os alunos da turma de aplicação/testagem, doravante Turma A, na sua maioria, são residentes no interior do município, desses apenas uma mora na sede do município. Nessa turma as atividades voltadas para a construção de sentido, além de serem trabalhadas, foram exploradas com um cuidado maior, possibilitando a troca de ideias por meio de diálogos e situações em que as crianças pudessem se expressar, testar, comparar e pensar sobre o sistema de escrita alfabética.

Os alunos da turma de controle, doravante Turma B, são todos residentes na zona urbana, sede do município. A maioria mora em bairro próximo à escola e alguns residem mais próximo ao centro da cidade, que fica mais distante da escola. Nessa turma, são cinco meninas e quinze meninos e foram aplicadas as mesmas

atividades no decorrer das aulas de acordo com os conteúdos estabelecidos para esta etapa da alfabetização de acordo com os documentos oficiais que norteiam o trabalho da escola, respeitando as habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular, no entanto as atividades foram exploradas com menos ênfase nos conhecimentos linguísticos, trabalhando de forma mais tradicional, como usualmente é feito.

Para dar prosseguimento ao estudo aqui apresentado, tornou-se necessário o encaminhamento ao CEP/UCS (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Caxias do Sul), que é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos. Em vista disso, por meio do cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil, foi manifestado o interesse em realizar intervenções pedagógicas com estudantes matriculados em turmas de segundo ano do ensino fundamental. Seguindo todos os trâmites burocráticos, o CEP/UCS aprovou, em 11 de novembro de 2022, a realização desta pesquisa por meio do parecer Consubstanciado 5.755.319 (Anexo D).

5.3 INSTRUMENTOS E APLICAÇÃO

O primeiro instrumento utilizado foi composto por letras móveis e uma cesta de vime. Todos os estudantes do universo da pesquisa, turma A e turma B, perceberam o signo linguístico que iríamos trabalhar, a partir daí começaram a estabelecer relações entre significado e significante, isto é, conceito e imagem acústica.

Para a turma de controle, Turma B, foi mantido o sistema que tradicionalmente é utilizado nesta etapa de ensino, isto é, foi dada continuidade a uma atividade anterior com as letras móveis e, neste momento, a figura utilizada foi a de uma cesta, a partir da qual, deveriam formar a palavra com as letras móveis. A escolha da palavra não foi aleatória, ela faz parte de um texto⁴ trabalhado anteriormente e que continha a palavra 'cesta'. Para a Turma A, turma de aplicação/testagem, exploramos o conceito, aplicamos em diferentes frases, contamos as sílabas, destacamos sons iniciais, mediais e finais. Para depois tentar

⁴ A cesta da dona Maricota, Tatiana Belinky, 2010.

formar a palavra com as letras móveis. Nessa turma, devido à mediação feita, orientada pela teoria, houve maior interesse dos alunos em explorar os fonemas para a formação da palavra, alguns, inclusive, sugeriram que poderia ser a letra 's' e não a "c", no início, mas logo se deram conta de que ficaria parecido com o dia da semana.

5.3.1 Primeiro instrumento

Figura 6 – Cesta levada para a sala de aula



Fonte: da autora.

Figura 7 – Letras móveis



Fonte: da autora.

Após levantarem muitas hipóteses e relacionarem ao dia da semana, *sexta-feira*, percebendo semelhança sonora, mas com diferente grafia, todos chegaram à notação convencional da palavra cesta. Em seguida, foi solicitado para que mudassem apenas a primeira letra, tentando formar uma nova palavra. Aqui, buscou-se aplicar dois dos pressupostos de Ferdinand de Saussure, as noções de *relação* e de *valor*, a ideia era mostrar a eles que ao colocar letras diferentes em oposição às demais letras dentro do termo, poderia surgir uma nova palavra com

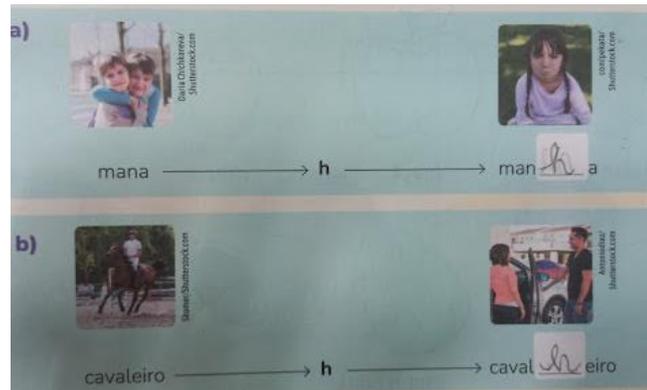
novo significado. Dessa oposição surgem pseudopalavras⁵, sem significação alguma. Nesse caso, os estudantes substituem o primeiro grafema por um outro qualquer, o colocam em oposição aos demais constantes na palavra, falam a palavra com o novo fonema e percebem que não encontram significação alguma para a construção feita. No caso da construção do signo linguístico, em que a oposição dos termos formou novas palavras, estas variaram de acordo com o repertório individual de cada estudante, alguns com repertório mais ampliado conseguiram um número maior, outros apenas a mais usual para a idade que foi a palavra *festa*. Foi possível observar a construção de *besta*, *desta*, *festa*, *nesta*, *resta*, *testa*.

Após a coleta desses primeiro registros, as aulas transcorreram normalmente, porém sempre que alguma atividade possibilitava à exploração de conceitos linguísticos a turma de aplicação debruçava-se sobre o assunto, explorando as possibilidades da língua, como por exemplo, no jogo *Batalha de palavra*, aplicado nas duas turmas, porém uma com pensamento mais reflexivo e explorando mais o que Magda Soares (2020) traz como dissociação entre significado e significante. Isso é tratado por Piaget como realismo nominal, enquanto para a linguística de Ferdinando Saussure nada mais é do que a arbitrariedade do signo linguístico, em que o nome nada tem que lembre o objeto em questão. Por exemplo, para Piaget, a criança vai inicialmente fazer relações entre a característica, a forma e tamanho dos objetos com seu registro escrito. Pelo contexto, ainda não é capaz de pensar sobre a sequência sonora das palavras, que é a consciência fonológica, capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala e, pela cadeia sonora, poder tomar consciência das sílabas que compõem a palavra.

Outra atividade realizada nas duas turmas, mas explorada de forma mais reflexiva com a turma de aplicação foi essa a partir de uma primeira leitura para relacionar palavra e figura, se acrescenta a letra h para realizar uma nova leitura, que consta no livro didático, percebendo que com o acréscimo dessa letra, temos um novo sentido.

⁵ Sequência de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas carente de significado. (Capovilla, 2006, p. 48).

Figura 8 - Acréscimo de h

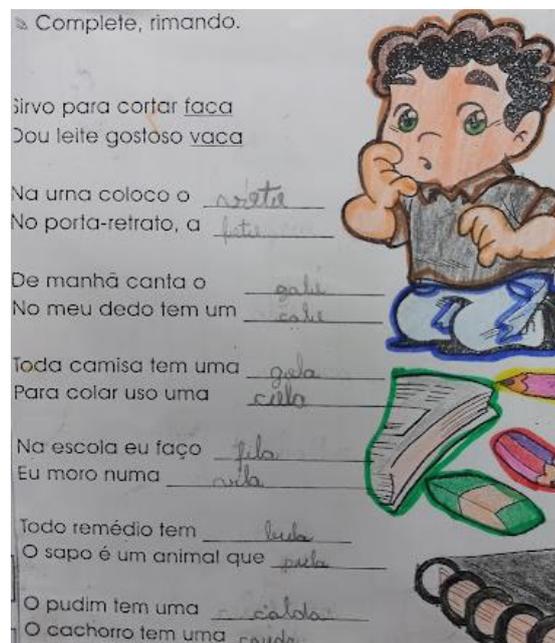


Fonte: Azevedo (2019).

A turma de controle completou, leu, percebeu a diferença de sentido, enquanto na turma de aplicação, procuramos outras palavras em que poderiam ocorrer mudanças de sentido com a alteração de apenas uma letra.

Posteriormente, foi proposto o seguinte desafio para as duas turmas.

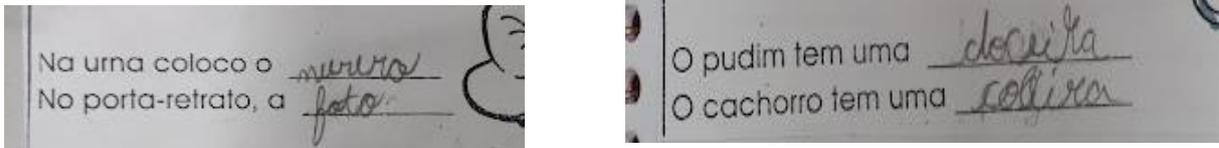
Figura 9 - Desafio turma A



Fonte: da autora.

A turma A obteve melhor desempenho para completar o desafio, já na turma B, ocorreram maiores trocas tanto na grafia quanto na compreensão da palavra que poderia completar a frase.

Figura 10 - Desafio turma B



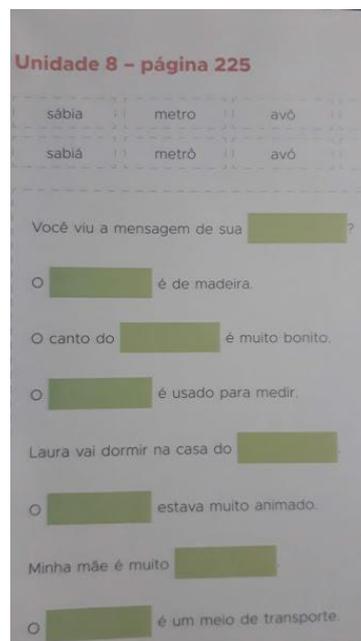
Fonte: da autora.

5.3.2 Segundo instrumento

No segundo instrumento, foram disponibilizadas frases, em que cada aluno completaria o espaço em branco, escrevendo uma palavra a seu critério que colaborasse para a manutenção do sentido prevista pela frase disponibilizada.

Iniciamos com uma atividade proposta no Livro Didático *Crescer Língua Portuguesa*.

Figura 11 – Atividade do livro didático



Fonte: Azevedo (2019).

Essa atividade foi desenvolvida em ambas as turmas, não apresentando maiores dificuldades para sua realização, pois as palavras estavam disponíveis para serem escolhidas. Porém em nenhuma das turmas os estudantes realizaram com total autonomia. Sempre que não percebiam a mudança de significado em virtude da grafia, perguntavam e eram igualmente orientados.

Alguns dias depois dessa primeira proposta, foi realizado na turma A, turma de aplicação, o exercício de oralidade exposto abaixo, enquanto na turma B, turma de controle, continuamos com atividades semelhantes, propostas pelo livro didático, sem associar, nesse momento, a práticas sociais e vivências reais.

Figura 12 – Convites trazidos pelos estudantes



Fonte: da autora.



A BNCC prevê em seus campos de atuação, eixos estruturantes para práticas de linguagem, que orientam para que as atividades sejam contextualizadas, voltadas para a construção de conhecimento, sendo assim as práticas de linguagem, deveriam fazer parte da vida cotidiana dos estudantes.

Em vista disso, foi proposto um momento de partilha, quando cada estudante trouxe um convite para um evento que sua família participou. A oralidade foi estimulada, assim como as relações associativas envolvidas nesse processo. Cada um relatou suas vivências e como foi o dia em família. Aplicando o que é proposto pela BNCC, associado à construção de sentido de acordo com os pressupostos saussurianos.

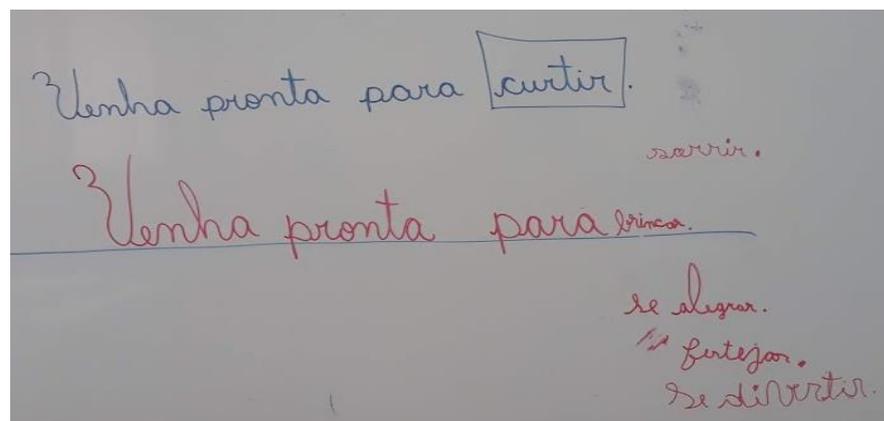
Assim, voltamos ao circuito da fala postulado pelo autor, em que o estudante nesse momento, aciona o ponto de partida da fala em seu cérebro, ao recordar um momento específico vivido em família. Os fatos da consciência serão associados aos signos linguísticos, exprimindo o que deseja comunicar, o que chegará aos ouvintes e irá percorrer o processo inverso, acionando os fatos de consciência em

outros estudantes que buscarão construir significações pessoais para o que estão ouvindo. As práticas de linguagem exigem, como afirma Saussure, pelo menos dois interlocutores e cada um consegue fazer relações de acordo com os sentidos estabelecidos com seu repertório individual. Como demonstrado na atividade ora proposta, práticas dessa natureza são passíveis de serem levados à escola, mesmo na etapa de alfabetização, proporcionando situações reais de uso da língua.

Posteriormente, foi sugerida outra atividade, para as duas turmas. Nesse momento, eles deveriam substituir a última palavra de uma frase retirada de um convite que consta no livro didático utilizado por eles. Os estudantes foram escrevendo palavras em oposição a fim de manter o sentido da frase original.

Na turma de aplicação, muitas palavras vieram para substituir, pois associaram a uma prática real, acionando significações para a construção escrita. Na turma de controle, houve um tempo bem maior para a compreensão da frase e só depois refletiram sobre as palavras que poderiam ser utilizadas nessa construção. A maioria dos estudantes sentiu dificuldade para substituir um termo por outro. Após alguns instantes, realizamos coletivamente a atividade no quadro, verificando algumas possibilidades encontradas pelos alunos.

Figura 13 – Substituir a última palavra



Fonte: da autora.

Na realização dessa atividade, foi possível perceber uma diferença no entusiasmo e colaboração das crianças para com a atividade. As que vivenciaram por meio de fatos reais e reviveram lembranças importantes obtiveram melhor resultado na construção frasal do que aquelas que utilizaram apenas recursos pedagógicos tradicionais. Os processos mentais para acionar informações e colocar

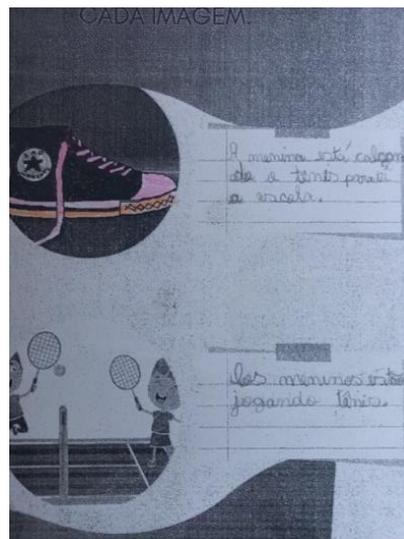
as palavras em oposição mantendo a significação foram mais rápidos na turma A.

5.3.3 Terceiro instrumento

No terceiro instrumento, para registro da escrita foi solicitada a produção de duas frases a partir de palavras dadas pela professora, essas palavras deveriam constituir em cada frase sentidos distintos, explorando ainda o conceito de oposição estabelecido por Saussure, em que o sentido só é construído quando colocado em oposição aos demais termos dentro de uma frase. Trabalhar com palavras isoladas, fora de contexto, não parece constituir a melhor estratégia pedagógica quando se fala em construir sentido, contudo, ao aplicar-se o que propõe Saussure, amplia-se o repertório e as possibilidades de escrita.

Artur Gomes de Morais (2023) faz uma reflexão muito interessante na área da alfabetização quando se apresentam questões de polissemia para turmas dos anos iniciais, uma vez que essas palavras são constituídas pela mesma sequência fonêmica, mas apresentam significados muito diferentes. Mesmo não referindo a teoria saussuriana, afirma que para essas situações, nem mesmo a distinção fonêmica, muito utilizada na alfabetização, será capaz de produzir significados.

Figura 14 – Construção com palavra polissêmica



Fonte: da autora.

Aplicando a noção de polissemia às turmas A e B, foi solicitada uma

construção frasal utilizando a palavra ‘tênis’ com significações diferentes para cada uma. Na turma de aplicação, foram exploradas outras palavras que podem conter significados diferentes a depender de seu uso. Para a turma de controle a atividade encerrou na leitura das frases produzidas.

Em outro momento, os estudantes de ambas as turmas receberam a solicitação de construir frases com a palavra ‘rosa’.

A turma de controle desenvolveu a atividade solicitada sem maiores questionamentos, em sua maioria associando a palavra ao conceito da flor chamada rosa.

Para a turma de aplicação, a palavra ‘rosa’, não foi suficiente para que os estudantes elaborassem frases capazes de atender ao que foi solicitado. Houve questionamentos sobre qual ‘rosa’ eu estava me referindo. Nesse momento, foi perguntado quantas possibilidades eles encontrariam para essa palavra e a resposta foi:

Aluno 1: rosa, cor.

Aluno 2: rosa do jardim.

Aluno 3: a dona Rosa, da limpeza que trabalha na escola.

Decidimos que cada um escolheria sobre qual rosa gostaria de escrever e um colega lembrou que no caso da dona Rosa, não poderiam esquecer da letra maiúscula.

A intervenção pedagógica nesta turma rendeu maior discussão e construção de conhecimentos, além de uma variedade maior de sentidos para a palavra em suas construções pessoais.

Segundo Morais, ao perceber essa complexidade no ato da alfabetização, vemos que não basta ensinar fonemas e associá-los aos grafemas em uma relação um a um, para construir a significação, codificando e decodificando essas unidades, que embora seja parte do processo, não constitui por si, o ensino eficaz da língua escrita.

Ora, tal reflexão que nos faz constatar que os fonemas não são “unidades” com identidade clara nos permite discutir o segundo tipo de reducionismo mencionado, que tem a ver com a explicação sobre como os fonemas são identificados pelos falantes nativos de uma língua. Constatamos que, em tal complexo processo de identificação, os indivíduos adotam um permanente jogo de oposição, não só sonoras, mas também semânticas e sintáticas. (Morais, 2023, p. 62).

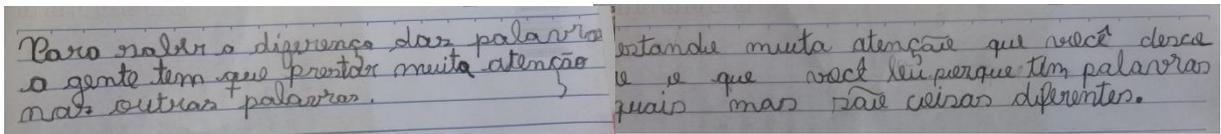
Relacionar grafema/fonema não seria suficiente para identificar o sentido dos signos linguísticos escolhidos para que escrevessem as frases.

5.3.4 Quarto instrumento

Para finalizar os registros, os estudantes das duas turmas foram convidados a escrever sobre suas percepções quanto às atividades propostas no que tange à percepção dos diferentes sentidos que as palavras podem constituir nas mais variadas situações de uso.

Para tanto, o questionamento foi: “quem poderia ajudar a explicar como pode uma mesma palavra ter sentidos diferentes quando utilizada em situações distintas”, como na construção de frases com as palavras ‘tênis’ e ‘rosa’ que foram escritas nas aulas. Os estudantes explicaram com suas palavras como entendem essa ocorrência na língua e posteriormente registraram por escrito suas respostas.

Figura 15 – Registros feitos pela turma de aplicação

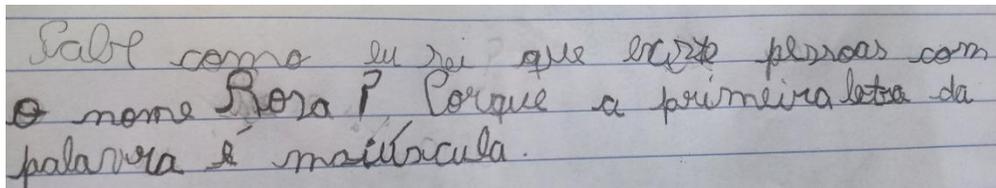
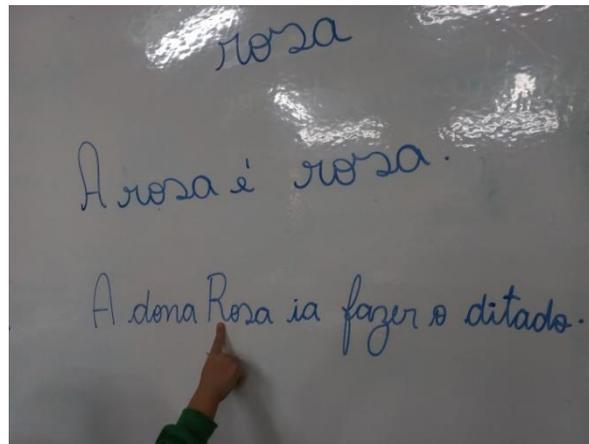


Fonte: da autora.

As figuras acima são exemplos de registros feitos a partir das atividades realizadas pelos estudantes para ajudar a professora a explicar como uma mesma palavra poderia significar coisas diferentes. A maioria dos estudantes verbalizou com coerência, recorrendo às atividades realizadas anteriormente em aula.

Na turma de controle, em que foram realizadas atividades semelhantes, mas em menor quantidade e de forma mais tradicional, alguns estudantes verbalizaram suas percepções, levantando algumas hipóteses como prestar atenção nas aulas, ler bastante, porém a maioria não estabeleceu relação com as outras palavras das frases. Deram exemplos de frases em que pode ocorrer essa mudança de significado que foram anotadas no quadro. Em determinado momento um estudante atentou-se para a letra maiúscula no meio da frase e concluiu o que depois pedi que escrevesse bem como havia falado:

Figura 16 – Registros feitos na turma de controle



Fonte: da autora.

Nas respostas escritas pela turma A, os alunos conseguiram organizar suas ideias de forma mais clara e objetiva, percebendo que a depender das outras palavras que constituem a frase o sentido de uma palavra, como no caso das palavras 'rosa' e 'tênis', pode mudar.

Nos registros feitos pela turma B, apenas dois estudantes escreveram que uma mesma palavra pode significar coisas diferentes a depender das outras que estão na frase. Já a maioria apresentou dificuldade para expressar-se até mesmo oralmente no sentido de explicar porque isso acontece.

Ao final da intervenção, a turma A demonstrou-se mais atenta a detalhes e às mudanças de sentido que podem ocorrer. Como no caso do poema "Perguntas" de autoria desconhecida, trabalhado em aula sem a intenção de ser utilizado para a pesquisa e que acabou refletindo o processo desenvolvido com os estudantes. Nesse poema consta o verso: " *E a manhã? Faz muita manha...*"

Na turma de controle ocorreram mais trocas no momento da leitura. Já na turma de aplicação houve até o questionamento se a grafia era dessa forma mesmo, se havia esquecido o til na segunda ocorrência da palavra 'manha'. Neste momento, um estudante leu o verso, compreendeu e verbalizou aos demais que

eram palavras diferentes, ao colocar o *til*, escrevemos ‘manhã’ e para escrever ‘manha’, não se usa.

Trabalhamos também com a arbitrariedade do signo linguístico, utilizando o poema de Rosa Clement:

Gato peixe

<p>Meu gato se chama Peixe, Meu peix e se chama Gato. Gato não gosta de Peixe, Mas Peixe gosta de Gato. Peixe dorme num sapato, Não cabe mesmo num prato. Gato só pensa em nadar,</p>	<p>Nem vô e tempo passar. Sobe e desce sem ruído, Mosta sua cara no vidro. Peixe não quer dormir, Vive no telhado a bulir. Se encolhe todo de frio, Olhando a onda do rio. Peixe fez cara feia, E Gato some na areia¹</p>
--	--

Atendendo à habilidade (EF02LP01)⁶ da Base Nacional Comum Curricular, que entre outros conteúdos possibilita explorar o uso de letra maiúscula em substantivos próprios, utilizamos esse poema para explorar essa questão.

Aqui, os estudantes refletiram sobre como a utilização da letra maiúscula modifica o sentido do que está sendo dito, pois ora ‘gato’ consta com letra minúscula, ora com letra maiúscula, ‘Gato’. O que no caso do poema, altera o personagem.

Foi uma atividade muito interessante em que os estudantes se envolveram, participaram e contribuíram muito. Na turma A, estendeu-se as questões de arbitrariedade de forma bem simples ao nível dos estudantes, sem nomear esse conceito saussuriano com o nome dos animais de estimação, que não possuem relação alguma com a palavra que os nomeiam. Por exemplo, um gato se chamava *Sushi*, outro era *Pantufa* e todos nomearam seus animais observando que a utilização da letra maiúscula é importante para marcar essa diferença de sentido.

No segundo ano do ensino fundamental, os estudantes já possuem

⁶ 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.

conhecimento de muito aspectos alfabéticos e é possível observar questões mais complexas como a utilização de letra maiúscula para a mudança de sentido. No entanto, com crianças em fase inicial de alfabetização, a arbitrariedade do signo linguístico, muitas vezes, está presente quando o professor alfabetizador opta por trabalhar a partir do método fônico, partindo da consciência mais complexa a ser desenvolvida, que é a consciência fonética. O estudante, por sua vez, ainda em fase inicial, não possui o entendimento do que Saussure nomeia como *arbitrariedade do signo linguístico*, isto é, que não existe relação entre o significado e a sequência de fonemas que constituem o significante. Logo é comum acreditarem que para escrever o nome um objeto grande deve-se utilizar mais letras do que para escrever o nome de um objeto pequeno. Piaget (1962) lembra-nos que essa dificuldade em dissociar o objeto em si do seu significante é uma característica do pensamento infantil e a isso chama de realismo nominal.

Nesse ponto, o processo de alfabetização converge para os estudos da língua ao utilizar-se o princípio da *arbitrariedade do signo linguístico*, postulado por Saussure, a fim de buscar desenvolver nos estudantes a consciência dessa arbitrariedade, pois tendem a relacionar o tamanho do objeto real ao tamanho de seu significante; por exemplo, acreditam que a palavra 'leão' precisa de mais letras do que a palavra 'formiga', pelo conceito que possuem sobre essas duas palavras. Logo, trabalhar com a consciência silábica contribui para que o estudante reflita sobre o funcionamento da língua, percebendo a arbitrariedade do signo linguístico. No momento em que o estudante segmenta a palavra em sílabas oralmente, percebe que o tamanho do objeto nada tem em comum com o signo linguístico. Nas salas de alfabetização, marcar cada sílaba falada pelo estudante com material concreto, como peças de lego, sementes ou até mesmo adesivos, contribui para que a criança desconstrua o conceito de realismo nominal, acreditando que quanto maior o objeto, maior a quantidade de letras para sua escrita, consegue visualizar a arbitrariedade do signo linguístico, em seu caráter imotivado, uma vez que a união entre significado e significante é arbitrária, não existindo nenhuma razão natural para essa associação. Não existe uma motivação que possa explicar essa associação.

Assim que os estudantes desenvolverem essa habilidade, podemos focar no que Saussure nomeia como linearidade do signo linguístico, percebendo que são repetíveis e em caráter linear, ou seja, os termos que constituem o signo linguístico

são organizados um após o outro, quando falamos ou temos a imagem acústica de algum conceito, este está organizado em um padrão linear, isto é, lemos ou falamos uma sílaba após a outra, uma palavra após a outra e, caso a linearidade não seja respeitada, não constituiremos sentido. A criança vai percebendo a semelhança entre sons iniciais, mediais e finais, por exemplo, 'mala' e 'mato', que começam iguais ao serem pronunciadas, começará igual também na escrita, com as mesmas letras.

Nesse sentido, Arthur Gomes de Moraes (2023), sugere o trabalho com a consciência fonêmica, em que a sílaba, ou som, a ser destacado deve ser pronunciado de forma alongada, com a finalidade de destacá-lo, mas nunca de forma isolada como afirmam algumas práticas metodológicas. Para não incorrer em uma segmentação artificial, considerando ser uma sobrecarga cognitiva, uma vez que existem outras formas, tais como as aliterações e as rimas que trabalham em forma de sistema.

Ao afirmar que não podemos isolar os sons, Moraes (2023) traz à luz o conceito que Ferdinand Saussure postula em seu Curso de Linguística Geral, o de oposição segundo o qual algo é o que o outro não é. Trabalhando com aliterações, percebemos que alguns termos se repetem, no entanto, é pela oposição com outros termos que se constituem os diferentes signos linguísticos.

O autor afirma que "*A entidade linguística não está completamente determinada enquanto não esteja delimitada, separada de tudo*" (Saussure, 2006, p. 20). Para Moraes (2023), na alfabetização, ao se trabalhar com fonemas, não é recomendável isolar sons fora de uma palavra, mas evidenciá-los mantendo a significação.

Ao não isolar o som, percebemos igualmente que 'festa' e 'formiga' apresentam o mesmo som inicial, logo, iniciam com a mesma letra, e produzem o mesmo ponto fonoarticulatório que se repete sem precisar ser isolado para isso, mas explicitado de forma mais alongada na palavra e não fora dela. Algumas práticas alfabetizadoras trabalham com sons isolados, pronunciando cada fonema da palavra, para Moraes (2023), não existe sentido nessa prática de isolar sons. O que ele defende, é que ao pronunciar a palavra, se dê mais ênfase aos sons que estão sendo trabalhados, pronunciando de forma mais alongada para que os estudos percebam este som dentro da palavra e não fora dela.

Nesse ponto, podemos refletir sobre nossa própria prática, e considerar que, para ter esse entendimento, é necessário aprofundamento teórico, percebendo-se que as mudanças nos paradigmas da alfabetização que se propõem nesse momento, estão ancoradas em conhecimentos linguísticos postulados há muito mais tempo, mas que percorrem uma longa trajetória até chegarem aos professores alfabetizadores que, muitas vezes, ficam presos às questões de métodos e não compreendem conceitos linguísticos que poderiam contribuir de maneira mais eficaz para alcançar os objetivos da alfabetização.

Da mesma forma, o trabalho com rimas proporciona a oposição dos termos, ser o que o outro não é como no caso das palavras 'dente', 'pente', 'lente', 'mente', 'gente', 'sente' salientando o som inicial de cada palavra, evidenciando a mudança do grafema/fonema.

A criança em fase de alfabetização anseia por descobertas, tem curiosidade sobre o funcionamento da língua e essas questões antecedem o processo de escrita. Tudo isso pode ser feito por meio da oralidade, desenvolvendo habilidades predictoras para a alfabetização que poderiam e deveriam ser trabalhadas anteriormente ao ensino fundamental. No entanto, muitos dos estudantes recebidos nas turmas do segundo ano em que a pesquisa se desenvolveu chegaram sem estarem desenvolvidas habilidades essenciais ao processo de escrita, apresentando dificuldade na segmentação das palavras e reconhecimento das sílabas. Para superar essas lacunas são intensificadas atividades com rimas, aliterações, segmentação de palavras de forma oral, por meio do jogo batalha de palavras, palavra dentro de palavra e utilização de marcadores concretos para cada sílaba da palavra. Estímulos que poderiam ser feitos já desde o final da educação infantil e que poderiam contribuir para o processo de desenvolvimento da língua escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizando as leituras preparatorias para a seleção do mestrado, percebi que os estudos que Ferdinand Saussure traz na obra *Curso de Linguística Geral* (2006) contemplam muito do que é estudado no campo da alfabetização no qual atuo. A partir das reflexões sobre a leitura de Ferdinand Saussure e a prática de sala de aula, o problema de pesquisa que se apresentou foi: *De que maneira os pressupostos saussurianos podem colaborar para o ensino da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental?*

Ao finalizar esta pesquisa, consideramos que os pressupostos de Saussure podem contribuir para o ensino da língua escrita, da maneira como compreendemos o funcionamento da língua, isto é, não será pronunciando fonemas isolados que o processo de alfabetização será qualificado, pois não podemos reduzir a língua ao som, não é o som que faz a linguagem, ele é instrumento do pensamento, formando com a ideia um todo complexo, psicológico e mental.

O estudante precisa encontrar sentido no que está realizando em sala de aula. Compreendendo o funcionamento da língua, também percebemos que ela só pode ser tomada como objeto de estudo por ser repetível, com base em marcas que são sensíveis a todos, possibilitando que os estudantes atribuam significações a essas marcas. Destacando mais uma vez a importância de as práticas estarem contextualizadas, trabalhando com palavras ou sintagmas que possam estar ao alcance da compreensão do estudante.

O objetivo central desta dissertação foi propor possibilidades de ensino da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir dos estudos saussurianos, a fim de qualificar o desenvolvimento da habilidade de escrita, analisando as atividades produzidas por dois grupos de estudantes do segundo ano, uma turma de controle e outra turma de aplicação, a fim de refletir sobre aspectos conceituais postulados por Ferdinand Saussure no seu *Curso de Linguística Geral*, aplicados no cotidiano escolar, buscando destacar pontos de convergência entre as áreas da Linguística e Educação.

Para alcançar tais objetivos, aplicou-se alguns instrumentos de escrita em duas turmas distintas, observando-se o resultado obtido por cada uma delas.

Convém aqui registrar o percurso percorrido para a efetivação deste estudo,

assim como destacar que os resultados obtidos se restringem a um grupo específico de estudantes e que, embora seja possível observar e refletir sobre a realidade de uma sala de aula de alfabetização, ainda se caracteriza como um universo pequeno frente à realidade educacional do Brasil.

Retomam-se a seguir os três objetivos específicos desta dissertação e apresentam-se as considerações referentes aos aspectos observados em cada uma delas.

Primeiro objetivo específico: revisar as orientações para desenvolvimento das habilidades de escrita previstas pela Base Nacional do Ensino Fundamental (BNCC) para os anos iniciais (primeiro e segundo anos) do ensino fundamental.

Percebemos que a trajetória da alfabetização no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas, no entanto muitos desafios se apresentam para contemplar as novas demandas educacionais. Mesmo sendo a educação um direito público subjetivo, a alfabetização, que é apenas o início da concretização desse direito, segue longe dos resultados ideais, instigando pautas políticas cada vez mais relevantes, como a associação dos resultados dos estudantes deste ano escolar ao repasse de verbas aos municípios o que acarreta um controle social maior sobre os resultados obtidos pela escola.

Segundo objetivo específico: investigar como se dá o processo de aquisição da linguagem de falantes nativos.

Esse objetivo específico mobilizou estudos, utilizando principalmente o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, e Teorias de aprendizagem como as postuladas por Jean Piaget, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e, no Brasil, pelos estudos de Magda Soares e Arthur Gomes de Moraes. Piaget explicita que o conhecimento se constitui com a estruturação da experiência, o que permite atribuir significação, e a significação é o resultado da possibilidade de assimilação. Assim, conhecer consiste inserir um objeto em um sistema de relações, a partir de ações executadas sobre esse objeto. Tal concepção converge para os estudos linguísticos que apontam que o conhecimento individual da língua é caracterizado pela fala de cada membro de uma comunidade linguística, quando colocada em funcionamento de acordo com as escolhas e necessidades. O indivíduo precisa aprender a língua para entender seu funcionamento; “somente pouco a pouco a criança a assimila.” (Saussure, 2006, p. 22). Portanto, é no uso, que a criança se apropria da língua.

Terceiro objetivo específico: estudar as noções e conceitos saussurianos a fim de verificar quais deles poderiam colaborar no processo de aprendizagem da língua escrita.

Para cumprir com esse objetivo, utilizou-se o *Curso de Linguística Geral* (2006), de Ferdinand Saussure, compreendendo questões sobre o funcionamento da língua, ponderando-se que esses conhecimentos linguísticos são importantes para criar em aula situações mediadoras mais eficazes para a compreensão dos estudantes ao utilizar a língua escrita. Também foram aplicados instrumentos simples nos quais os estudantes puderam refletir e registrar suas reflexões sobre o uso da língua escrita, observando-se que, para os estudantes que dedicaram mais tempo com atividades que contemplavam o funcionamento da língua proposto por Saussure, obtiveram maior clareza e agilidade para a realização da escrita.

Partindo dos pressupostos saussurianos, podemos estabelecer relações entre alfabetização e linguística, percebendo a dependência da primeira em relação à segunda. Assim como Saussure afirma, que é aos poucos que a criança compreende o funcionamento da língua, Brandão e Leal (2016) consideram que o processo de alfabetização inicia muito antes da chegada dos estudantes ao segundo ano e apontam três caminhos possíveis, refletindo sobre o debate recorrente entre alfabetizar ou não desde a educação infantil.

O primeiro caminho apontado por Brandão e Leal considera essa possibilidade, afirmando que alguns professores, ansiando por resultados mais rápidos, são levados a utilizar métodos mais tradicionais para o ensino das letras e atividades motoras a fim de preparar os estudantes para a escrita.

O segundo caminho apontado pelos autores refere-se ao caminho do letramento sem letras, em que a criança precisa estar exposta a contextos letrados, sem intencionalidades e atividades dirigidas que explorem as unidades menores da língua, alegando que possa não ser do interesse da criança e ferindo sua infância.

Os autores consideram esse caminho tão incoerente quanto o primeiro. Defendem um terceiro caminho em que o professor possa fazer mediações potentes e com significado na compreensão do sistema de escrita alfabético, aliando práticas de letramento, como sugere Magda Soares, contemplando a ludicidade nas relações, considerando não só o interesse das crianças, mas também estabelecendo metas, oportunizando momentos de escrita espontânea, utilizando o

conhecimento que ela já têm, e oportunizando também momentos em que a professora direciona a atividade, fazendo intervenções na escrita da criança a partir de práticas significativas. Esses dois momentos são importantes para a compreensão tanto da leitura quanto da escrita.

Consideramos pensar sobre quais práticas adotamos, uma vez que é consenso que as letras do alfabeto são objeto do conhecimento, ninguém se alfabetiza ou vai além sem conhecimento do alfabeto, tanto do grafema quanto do fonema. E para que isso ocorra, não há necessidade somente de exercícios de treino, ou leituras repetidas, mas significar esses momentos com atividades envolventes e lúdicas em que haja a necessidade da escrita, como, por exemplo, um jogo, ou algo concreto em que o formato da letra possa ser feito de diferentes maneiras e com diferentes materiais, e as letras possam ser colocadas em oposição dentro da palavra construindo novos significados, além do trabalho com rimas e alterações, possibilitando a ampliação do repertório da criança e construindo conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética para além da reprodução de letras e palavras de modo mecânico e sem significação.

A sala de aula pode ser um lugar de pesquisa, de possibilidades, de intervenções e registros dessas descobertas.

Destacamos aqui, a significação que a criança construirá nesse processo. A potência que essa concretude de vivência pode gerar em sua aprendizagem, ajudando a desenvolver questões conceituais de letra. Atividades assim podem acompanhar o ensino fundamental dando mais sentido ao ato de aprender e criando novas estruturas para ancorar aprendizagens importantes para essa fase. Criar ambientes, contextos, em que as crianças sejam boas observadoras e possam expressá-las por diferentes linguagens. Atividades que buscam promover a reflexão sobre o funcionamento de escrita, consciência fonológica, conhecimento de letra e escrita de palavras a partir de cenas do cotidiano.

Tendo essa consciência de que a língua escrita é uma forma de apropriação cultural do mundo, propomos um ensino com intencionalidade. A técnica, mesmo com listas de trabalhos com ortografia, virá a partir do cotidiano e de propostas reais que tenham sentido para a criança, não há como ensinar conteúdos descolados da função social.

Quando pensamos a aprendizagem da língua escrita, como processo

individual, singular de cada sujeito, temos atividades que significavam conceitos e potencializavam a leitura e a escrita, fazendo das crianças, além de pesquisadores, sujeitos alfabetizados.

Para isso, cabe aprofundar os estudos sobre o como a criança aprende, e que as palavras escritas apresentam contrastes, como o formato das letras, combinações entre letras e sílabas, como estão ordenadas, seus significados e sons. Alfabetizar é um processo lento e gradual, e a criança procura integrar esses novos conceitos a partir daquilo que já sabe ou pensa compreender na sua forma de entender a realidade. Essa prática pode articular-se com as demais, indicando de forma explícita a sistematização da alfabetização, a partir de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens.

Ao final do ano letivo em que esse estudo foi realizado, as turmas do segundo realizaram a avaliação do SAERS, obtendo os seguintes resultados:

Avaliação		Etapa		Componente curricular		Rede			
SAERS 2023		2º ano do Ensino Fundamer		Língua Portuguesa		Rede municipal			
Participação e desempenho				Acerto por habilidade					
Turma	Previstos	Avaliados	Avaliados (%)	Proficiência média	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado	
TURMA <input type="text"/>	16	14	88	688	0%	21%	21%	57%	
TURMA <input type="text"/>	23	18	78	637	11%	28%	28%	33%	

Fonte: SAERS 2023

Esses resultados corroboram o estudo apresentado, pois mesmo longe do ideal, a proficiência média das duas turmas ficaram acima da média regional para o ano de 2023 que foi de 620 e nenhum estudante da turma de aplicação ficou com desempenho abaixo do básico, enquanto na turma de controle 11% dos estudantes obtiveram resultados abaixo do básico na prova do SAERS. O nível avançado foi de 57% para a turma de aplicação e de 33% na turma de controle, fortalecendo o pensamento de que atividades que refletem sobre o funcionamento da língua contribuem para a aprendizagem de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Priscila Ramos de Crescer língua portuguesa, 2o ano / Priscila Ramos de Azevedo. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2019. (Coleção crescer).

AZEVEDO, Tânia Maris. *Em busca do sentido do discurso*. Caxias do Sul: EDUCS, 2006.

BARBISAN, Leci Borges. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In.: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

BRASIL. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *BRASIL no PIRLS 2021: Sumário Executivo*. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais – Documento Introdutório*. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, no 248, 23/12/1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Lei do Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008. *Institui a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/missao-e-visao/LEIDECRIAODOSINSTITUTOSFEDERAISDEEDUCAOCIENCIAETECNOLOGIA.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l14407.htm>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)*. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF, 1997.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 09 jun.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – *Política Nacional de Alfabetização 2019*. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais* – Documento Introdutório. Versão Preliminar. Brasília: MEC/SEF, novembro, 1995.

BRASIL. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. *Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em: < www.pacto.gov.br.> Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da educação. Secretaria de Articulação com os sistemas de Ensino (MEC/SASE). *Planejando a Próxima Década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Alfabetiza Brasil. *Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças*. Brasília: INEP: 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_Brasil/apresentacao_resultados.pdf Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRANDÃO, A. C. P; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica,

2016.

BUNZEN, Clecio. *Um breve decálogo sobre o conceito de 'Literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)*. Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte, v. 1, nº10 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352> Acesso em 05 jun. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.

CAVICCHIA, Durllei de Carvalho. *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2010.

CARVALHO, R. S. de; BERNARDO, G. A. V.; LOPES, A. de O. Educação infantil pós-BNCC e a produção do neossujeito docente em documentos curriculares municipais. *Debates em Educação, [S. l.]*, v. 13, n. 33, p. 33–57, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p33-57. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12639>. Acesso em: 20 dez. 2023.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORTI, Ana Paula e VOVIO, Claudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação/Ação Educativa, 2007.

DARIUS, DARIUS Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI: 10.30715/rbpe. v 20.n1.2018.11248.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000. 104 p.

FERREIRO, Emilia. *Educação e ciência*. Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges. *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

FREITAS, Mayara Borges Freitas; FREITAS, Melissa Valéria Borges Freitas. *Sistema de Escrita Alfabética: Considerações Necessárias para uma aprendizagem significativa*. Revista Partes. São Paulo. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista retratos da escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A.L.A. *Alfabetização, produção de textos e autoria*. LUME, 2013. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107944/000945365.pdf?sequencia=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 maio 2023.

GOMES, Luciano Carvalhais; BELLINI, Luzia Marta. Uma revisão sobre aspectos fundamentais da teoria de Piaget: possíveis implicações para o ensino de física. *Rev. Bras. Ensino Fís.* 31 (2) - Jun 2009 - <https://doi.org/10.1590/S1806-11172009000200002>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALUF, Maria Regina. Cardoso-Martins, C. *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MENDONÇA, Onaide Schwartz, MENDONÇA, Olympio Correa de. *Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização*. Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2011. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 11 jun. 2023.

MORAIS, Arthur. *Como eu ensino: Sistema de Escrita Alfabética*. Editora melhoramentos. 2012. ISBN:9788506007228, 8506007224.

MORAIS, Arthur. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Arthur. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa–MG: coerência e inovação. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 3, p. 857-877, 2018.

MORAIS et. al. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*/organizado por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal – Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p. ISBN 85-7526-153-3.

MORTATTI, M. R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre as políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n.44, p. 329-341, 2010.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares;

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, 2011.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchiors. *Compreensão leitora e formação docente: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso*. 2015. 111f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul em associação ampla UniRitter, Programa de Pós-Graduação em Letras, Caxias do Sul, 2015.

NORMAND, Claudine. *Convite à linguística*. Trad. Cristina de Campus Velho Birk et al. São Paulo: Contexto, 2009.

PACHECO, José. *Escola da ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2017.

PIAGET J. *Biologia e Conhecimento*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PIAGET J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PIAGET J. *Seis estudos de Psicologia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.

SAVIANI, Demerval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2018. E-book. ISBN 978-85-7496-405-8.

SILVA, Fabrícia Mariano da; SILVA, Andreia Cristina da. A psicogênese da língua escrita: uma análise de suas contribuições ao processo de alfabetização. *REEDUC. UEG*. v. 6. n. 1. jan/jun 2020.

SILVÉRIO Perfeito, M. V.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. De; PERFEITO, V. M. S. Artur Gomes de Moraes fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. *Travessias Interativas*, v. 12, n. 25, p. 426-433, 5 jul. 2022.

SOARES, Magda: Alfabetização e letramento: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, UFMG, out. 2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: contexto, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pedagógica*, UNIVESP, UNESP, fev. 2004, ed. Artmed. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> acesso em: 26 jun. 2023.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. *A reinvenção da alfabetização*. 2003. Disponível em <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>> Acesso em: 27 jun. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 2006.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TEIXEIRA, Liziana Arambula. *Política Nacional de Alfabetização (2019)*. Discursos em análise [recurso eletrônico] Liziana Arambula Teixeira. 2021. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados. 2021. Disponível em: www.portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio. Acesso em: 23 maio 2023.

WEISZ, Telma. *O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E CULTURA - MESTRADO
CAMPUS VACARIA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo respeitosamente convidado (a) a autorizar a participação de seu filho no projeto de pesquisa intitulado: “**Análise dos processos de alfabetização e letramento e a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos**”, cujos objetivos são:

- Propor possibilidades de ensino de língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir dos estudos saussurianos, a fim de qualificar o desenvolvimento dessa habilidade pelos estudantes.
- Propor registros escritos realizados pelos alunos a fim de analisar suas produções e relacionar com as teorias em estudo.

Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura – Mestrado - da Universidade de Caxias do sul - Campus Vacaria.

A pesquisa será feita na Escola Nicanor, através de atividades escritas, que poderão ser fotografadas, utilizadas e analisadas sem identificar o participante, após minha autorização. Para a coleta de dados será utilizado *registros escritos feitos pelos estudantes*, desenvolvidos em aula, que serão guardados exclusivamente em dispositivos físicos(vetada a manutenção em repositórios virtuais-nuvem/cloud) e guarda pela responsabilidade do pesquisador por cinco anos, com posterior destruição de todo e qualquer registro. A pesquisa tem como principais benefícios colaborar com os professores alfabetizadores, em especial aqueles que não têm acesso a cursos de pós-graduação que os instigue a pesquisar e qualificar seu fazer em sala de aula. Outra contribuição é começar desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a desenvolver nos estudantes a reflexão sobre o funcionamento de sua língua, em especial, sobre como o sentido do texto escrito se constitui, colaborando para seu processo de usuário da língua materna.

Página 01/03 03

Assinatura:.....

Fui alertado (a) que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode causar

pesquisa intitulada: “**Análise dos processos de alfabetização e letramento e a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos**”. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma via impressa e outra via por WattsApp, assinada na página final e rubricada nas anteriores. Me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer dúvidas.

() Autorizo o uso das respostas para fins de análise e comprovação, sendo seu uso restrito a pesquisa sobre a *alfabetização e os signos linguísticos*.

() Não autorizo o uso das respostas para fins de análise e comprovação, sendo seu uso restrito a pesquisa sobre a *alfabetização e os signos linguísticos*.

Esmeralda, _____ de _____ de 20__ .

Assinatura do (a) responsável legal

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, poderei consultar:

Pesquisador(a) principal: Ana Paula Santos da Silva

Telefone para contato(54) 996342517

E-mail para contato: paulah_santos@yahoo.com.br

CEP/UCS

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco M, sala 306, Campus Sede da UCS, Caxias do Sul, RS, CEP: 95.700-000

Telefone: (54) 3218-2829

Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h.

E-mail: cep-ucs@ucs.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCS (CEP/UCS) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

ANEXO B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, aluno do segundo ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. Dr. Nicanor Kramer da Luz,

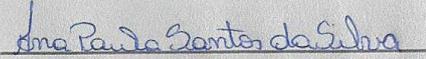
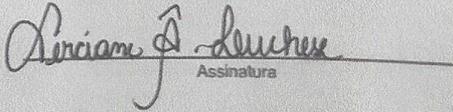
() concordo () não concordo

em realizar as atividades de escrita propostas pela professora/pesquisadora Ana Paula, para que ela possa desenvolver seus estudos sobre alfabetização e a relação de sentido que as palavras podem ter nas frases. Ela explicou que minha participação em seu estudo é muito importante porque gostaria de analisar a escrita de crianças em fase de alfabetização, observando a construção de frases e a relação que podemos estabelecer entre as palavras. Também explicou que serão atividades bem parecidas com as quais já são feitas com ela, não serão identificadas com nossos nomes, não serão avaliadas como atividades escolares e está de com as regras que ela precisa seguir para fazer uma pesquisa com crianças. Também explicou que podemos optar pela não participação na atividade. Neste caso ela seguirá com seus estudos apenas com os autores lidos, sem analisar a escrita infantil.

Recebi uma via deste termo.

.....
Participante

ANEXO C – FORMULÁRIO PLATAFORMA BRASIL

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DOS ESTUDOS SAUSSURIANOS			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 35			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ANA PAULA SANTOS DA SILVA			
6. CPF: 816.289.780-15	7. Endereço (Rua, n.º): av. Castelo Branco, 1634 centro casa ESMERALDA RIO GRANDE DO SUL 95380000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 54996342517	10. Outro Telefone:	11. Email: paulah_santos@yahoo.com.br
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>16</u> / <u>10</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
Não se aplica.			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
17. Nome: 5320 Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS		18. Telefone: (54) 3218-2100	19. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>			
Nome: <u>Terciane Ângela Louchese</u>		CPF: <u>696.073.110-00</u>	
Cargo/Função: <u>Diretora</u>		Email: <u>taluchese@ucs.br</u>	
Data: <u>16</u> / <u>10</u> / <u>2022</u>		 Assinatura	

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO A PARTIR DOS ESTUDOS SAUSSURIANOS.

Pesquisador: ANA PAULA SANTOS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81078322.1.0000.5341

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Fundação Universidade de Caxias do Sul - FUCS/RS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.755.319

Apresentação do Projeto:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Ao pensarmos a alfabetização, deparamo-nos com um universo complexo e singular, pois são muitos os aspectos que interferem no sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas no ambiente escolar. É importante que professores alfabetizadores compreendam os processos que envolvem o ensino da língua escrita, não só métodos e práticas escolares, mas a amplitude da subjetividade que envolve os pressupostos para aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, procuramos, com os estudos de Ferdinand Saussure, colaborar para o ensino da língua escrita. Objetivamos estudar as noções e conceitos saussurianos a fim de verificar quais deles podem contribuir, revisando as orientações previstas para esta etapa do ensino e investigando como se dá o processo de construção da aprendizagem da língua escrita. A hipótese central é de que esta questão requer ou tem necessidade de maior aprofundamento por parte dos professores alfabetizadores, uma vez que a capacidade de refletir sobre a natureza dos signos linguísticos e as propriedades da linguagem, pode se tornar uma alternativa eficaz para o aprimoramento de práticas alfabetizadoras. Para tanto, será feita uma pesquisa teórica e qualitativa, com análise comparativa e interpretativa. A escolha do tema tem por justificativa a convergência entre duas áreas distintas, Letras e Educação, isto é, linguagem e alfabetização. Busca-se com esta pesquisa discutir questões relevantes para a educação sem deixar de contemplar aspectos primordiais para o processo de

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 96.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 5.755.319

alfabetização, mas associando-os ao pressupostos saussurianos como forma de fundamentar teoricamente essa etapa do ensino. O arcabouço teórico visa investigar e aplicar conceitos da teoria tais como: signo linguístico, valor linguístico, língua, fala e linguagem, relacionando-os ao ensino da língua escrita como forma de representação de mundo. Desses conhecimentos decorrem as práticas da leitura e escrita, entendendo a linguagem como modo de construção de um sistema que é ao mesmo tempo social e individual. Assim, a primeira parte do projeto de pesquisa prevê retomar a construção social da língua escrita, a partir dos marcos legais da educação no Brasil, especificamente aqueles relacionados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apontando as direções tomadas desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, que garante a educação como direito de todos, dever do Estado, da família e da sociedade, uma vez que a alfabetização é pedra angular para que a educação formal aconteça. Estudaremos também os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e a forma como ela orienta o ensino da língua nos primeiros anos escolares, a Política Nacional de Alfabetização lançada em 2019, as metodologias e fundamentos que norteiam a prática docente. Na sequência serão tratados estudos sobre o processo de aquisição da linguagem de falantes nativos com base em Piaget (1971) e em Vigostky (2007), que formulam teorias sobre fases do desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança, base para que Ana Tesberosky e Emília Ferreiro (1999) possam dissertar sobre as fases da alfabetização, chegando, assim, às autoras contemporâneas Magda Soares (2018) e Maria Regina Maluf (2013), que tratam das questões dos métodos e como se aprende a ler e escrever no século XXI. Depois de contextualizar a educação e analisar as contribuições sobre o ensino de língua, tomamos como ponto central a subjetividade do estudo teórico realizado sobre os conceitos saussurianos. Considera-se que é neste campo individual que acontecem as abstrações, que são validadas pelo coletivo, perpetuando a língua e possibilitando sua fixação pela escrita. Buscamos estudar as imagens acústicas entendendo a escrita como forma tangível dessas imagens. O signo linguístico apresentado por Saussure (2012) é caracterizado pela relação de diferença que estabelece com outros signos do sistema por meio de relações de oposição entre os signos, definindo dessa maneira o valor de cada signo (palavra/termo) dentro de um sintagma. Assim, na relação entre o aspecto social da língua escrita e o aspecto individual da subjetividade aplicada aos signos linguísticos, apresentamos este estudo na intenção de contribuir com as ações docentes, na escolha de métodos e suportes pedagógicos, pois refletindo sobre a língua escrita e compreendendo como esse sistema de representações funciona, pode-se propor novas maneiras de ensinar.

A pesquisa está organizada, metodologicamente, da seguinte maneira: 1ª etapa - retomar os

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 305
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

Continuação do Parecer: 5.755.319

documentos que regem o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, tais como: marcos legais, história da educação infantil no Brasil, Base Nacional Comum Curricular; 2ª etapa - revisar os fundamentos da alfabetização; 3ª etapa - estudo dos pressupostos da Teoria saussuriana (signo linguístico, língua, fala, linguagem, relação sistema e valor linguístico) com o propósito de associá-los ao processo de alfabetização; 4ª etapa - com base nos estudos realizados nas etapas anteriores, elaborar propostas de intervenção pedagógica que possam contribuir com o processo de letramento das crianças; e 5 etapa - aplicação das propostas elaboradas. Trata -se de uma pesquisa-ação, cujo corpus conta com um grupo de 35 estudantes, em processo de alfabetização, matriculados no segundo ano de uma escola pública do município de Esmeralda, todos com faixa etária entre sete e oito anos. No intuito de estabelecer relações entre o desempenho obtido nas produções escritas e as intervenções pautadas nos estudos dos signos linguísticos, serão aplicados quatro instrumentos para coleta de registros escritos de construções frasais feitas pelos estudantes em dois momentos distintos. No primeiro momento, serão solicitadas produções escritas sem a contribuição dos aspectos teóricos linguísticos; no segundo, serão solicitadas produções escritas com base no suporte teórico linguístico saussuriano. Para isso, serão utilizados quatro instrumentos distintos elaborados a partir das habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular para o segundo ano do ensino fundamental, vinculadas aos pressupostos saussurianos, respeitando o processo de desenvolvimento da escrita infantil de acordo com estudos especializados em alfabetização. No primeiro instrumento, será feita uma proposta de escrita a partir de uma palavra dada, possivelmente uma palavra polissêmica, de forma que os estudantes elaborem uma primeira hipótese de escrita e produção de sentido a partir da palavra dada. No segundo instrumento, serão disponibilizadas frases, em que cada aluno completará o espaço em branco escrevendo uma palavra a seu critério que colabore para a manutenção do sentido prevista pela frase disponibilizada. No terceiro instrumento, para registro da escrita será solicitada a produção de duas frases: uma em que uma mesma palavra dada constitua sentidos distintos. Para finalizar os registros, os estudantes serão convidados a escrever sobre suas percepções quanto às atividades propostas no que tange à percepção dos diferentes sentidos que as palavras podem constituir nas mais variadas situações de uso. Na sequência serão analisados (qualitativamente) os dados obtidos, a fim de confirmar ou não a hipótese inicial desta pesquisa. Os instrumentos contemplam práticas escolares que fazem parte da rotina de aula em turmas de segundo ano, em que os estudantes são instigados a refletir sobre suas produções escritas. As diferenças específicas dessas intervenções acontecem quando direcionamos a prática para questões de análise linguística, sob aporte teórico específico para o estudo da língua, na

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 305
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2629 E-mail: cep-uacs@uacs.br

Continuação do Parecer: 5.755.319

perspectiva de averiguar se tais condutas, ao serem adotadas já nos primeiros anos escolares, poderiam colaborar para o aprimoramento do ensino da língua escrita. Além disso, é importante destacar que, mesmo pequenas, as crianças já refletem sobre o texto escrito estabelecendo hipóteses de forma evolutiva na medida em que praticam o ato de escrever e apropriam-se das significações convencionadas, possibilitando manifestar seu pensamento e comunicar-se por meio do texto, considerando que a linguagem é produto cultural e nasce da necessidade de comunicação do ser humano, logo, também é produto da vida social. Não aprendemos a ler e a escrever de modo isolado da vida social, mas pelo contrário, aprendemos para nos tornarmos capazes de nos relacionarmos com o outro, produzindo e recebendo mensagens.

Objetivo da Pesquisa:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Objetivo primário:

Propor possibilidades de ensino de língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir dos estudos saussurianos, a fim de qualificar o desenvolvimento dessa habilidade pelos estudantes.

Objetivo secundário:

Associar as teorias de aprendizagem, em especial de Vigotsky, à teoria linguística de Ferdinand de Saussure como forma de estabelecer relações capazes de incrementar o processo de escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os dados a seguir foram transcritos das Informações Básicas cadastradas na Plataforma Brasil.

Riscos:

Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, pode causar algum constrangimento e desconforto no momento da escrita por não saber expressar-se ou escrever da forma convencional, o que é comum acontecer em sala de aula. Caso isso ocorra, o participante poderá manifestar-se, a fim de receber o acompanhamento necessário. Além disso, diante de qualquer tipo de questionamento ou dúvida poderá realizar contato imediato com o pesquisador responsável (que é a professora titular da turma) pelo estudo que fornecerá os esclarecimentos e encaminhamentos necessários. De fato,

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **E-mail:** cep-uocs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 5.755.319

as crianças não terão alteração na sua rotina de aula.

Benefícios:

A pesquisa ora proposta tem como principais benefícios colaborar com os professores alfabetizadores, em especial aqueles que não têm acesso a cursos de pós-graduação que os instigue a pesquisar e qualificar seu fazer em sala de aula. Outra contribuição é começar desde os primeiros anos do Ensino Fundamental a desenvolver nos estudantes a reflexão sobre o funcionamento de sua língua, em especial, sobre como o sentido do texto escrito se constitui, colaborando para seu processo de usuário da língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa com vistas à produção de dissertação de mestrado em Letras e Cultura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto – presente de modo adequado.

Projeto de pesquisa completo e detalhado – presente de modo adequado.

Cronograma – presente de modo adequado.

Orçamento – presente de modo adequado.

Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente de modo adequado.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente de modo adequado.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – presente de modo adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto adequado para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 306
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 5.755.319

projeto.

Emendas devem ser apresentadas em documento postado na opção OUTROS, com o nome Justificativa da Emenda.

É dever do CEP acompanhar o desenvolvimento da pesquisa por meio de relatórios parciais e final. Os relatórios devem contemplar o andamento, alterações no protocolo, cancelamento, encerramento, publicações decorrentes da pesquisa e outras informações pertinentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1973007.pdf	11/11/2022 15:43:35		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	11/11/2022 15:43:16	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	11/11/2022 14:56:55	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	Cartaresposta.pdf	11/11/2022 11:41:06	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	termo2.pdf	25/09/2022 22:24:13	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	termo1.pdf	20/09/2022 18:00:18	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	anuencia.pdf	27/07/2022 23:18:58	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	Termo.pdf	27/07/2022 23:02:41	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	20/07/2022 13:44:37	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	20/07/2022 09:56:21	ANA PAULA SANTOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, n° 1130, Petrópolis, Campus-sede, Bloco M, sala 305
 Bairro: PETROPOLIS CEP: 95.070-560
 UF: RS Município: CAXIAS DO SUL
 Telefone: (54)3218-2829 E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



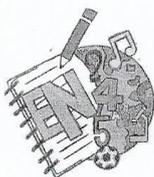
Continuação do Parecer: 5.755.319

CAXIAS DO SUL, 11 de Novembro de 2022

Assinado por:

Magda Amabile Biazus Carpeggiani Bellini
(Coordenador(a))

ANEXO E – ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



Prefeitura Municipal de Esmeralda
Secretaria Municipal de Educação Cultural e Desporto
Escola Municipal de Ensino Fundamental
Dr. Nicanor Kramer da Luz

Ofício nº 019/2022

Esmeralda (RS), 11 de julho de 2022.

Senhora Ana Paula Santos da Silva
 Professora Séries Iniciais, turmas 221 e 223.

Assunto: *Solicitação do Desenvolvimento da Pesquisa “Análise dos processos de alfabetização e letramento e a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos”*,

ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu **Carmen Luciana Zocoli Borges**, portadora do documento de identidade 1045489539 diretora da E.M.E.F. Dr. Nicanor Kramer da Luz, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: **“Análise dos processos de alfabetização e letramento e a construção de sentido a partir dos estudos saussurianos”**, sob responsabilidade de Ana Paula Santos da Silva, nos segundos anos (221 turno manhã e 223 turno tarde) do Ensino Fundamental de 09 anos desta instituição.

Fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, bem como sobre a metodologia que será adotada, sobre os riscos e benefícios envolvidos. Recebi uma cópia do termo de consentimento que será encaminhado aos pais e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Autorizo a aplicação dos instrumentos para coleta de registros escritos nas turmas de segundo ano em que a proponente é professora titular durante este ano letivo e sua utilização para fins de comprovação, sendo seu uso restrito a pesquisa sobre a *alfabetização e os signos linguísticos, que acontecerá nas dependências da E. M. E. F. Dr. Nicanor Kramer da Luz no decorrer do ano de 2022.*


Carmen Luciana Zocoli Borges
 Diretora
 E.M.E.F. Dr. Nicanor Kramer da Luz
 Portaria nº 3.982/074/21

Rua Maximília Paim Borges nº 155 – Bairro Goulart - Esmeralda/RS CEP: 95380-000
 email: direcaonic@esmeraldars.net - telefone e fax: 54 3354 1454 ou 54 9 8411 0375