



ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Rosiane de Moraes Santos¹

CEI Maria Santana de Araújo

Juçara Zanoni do Nascimento²

Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) era um programa do governo federal em parceria com os governos estadual e municipal. O programa buscava alfabetizar as crianças brasileiras até o final do terceiro ano do ensino fundamental por meio de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos. Dentre os materiais selecionados para a formação dos docentes, destacava-se uma coleção de cadernos que apresentava e orientava sobre os conteúdos a serem estudados, dentre eles, a Análise Linguística (AL). O objetivo deste artigo é verificar como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, apoiando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nos estudos sobre letramento (SOARES, 2004; BATISTA, 2006) e AL (GERALDI, 1984; PAULA, 2015), foram analisados os cadernos de formação continuada dos professores e deles recortados 2 quadros que tratam a AL. Os resultados apontam que AL é defendida pelo PNAIC vai além da gramática tradicional, pois privilegia a discursividade e a textualidade. Conclui-se que, para tornar a criança alfabetizada na perspectiva do letramento até o terceiro anos do ensino fundamental, o programa exige que ela reflita de forma consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Palavras-chave: análise linguística; letramento; PNAIC; formação continuada.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) was a federal government program in partnership with state and municipal governments. The program sought to make Brazilian children literate by the end of the third year of elementary school through a continuing education course for literacy teachers who worked in those years. Among the materials selected for the training of teachers, there was a collection of notebooks that presented and guided the contents to be studied. One of these contents is linguistic analysis (AL). The purpose of this article is to verify how the PNAIC defends the AL axis in the literacy process of children up to the third year of elementary school. For this, based on the National Curriculum Parameters (1997), in studies on literacy (SOARES, 2004; BATISTA, 2006) and AL (GERALDI, 1984; PAULA, 2015), teachers' continuing education notebooks were analyzed and 2 tables dealing with AL were cut out from them. The results show that AL is defended by the PNAIC goes beyond traditional grammar, as it privileges discursiveness and textuality. It is concluded that, in order to make children literate from the perspective of literacy until the third year of elementary school, the program requires them to consciously reflect on grammatical, textual and discursive phenomena.

Keywords: linguistic analysis; literacy; PNAIC; continuing training.

¹ É pedagoga especialista em Educação Especial. E-mail: rosianealegria@hotmail.com

² É doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Atua como professora do curso de Letras na UNIR. E-mail: jzanoni@uni.br



INTRODUÇÃO

No dia 10 de maio de 2021, a notícia divulgada no *site* G1 e intitulada como: “Ex-coordenadores de Pacto pela Alfabetização e servidores do Inep criticam “censura” a estudo com impactos positivos da política”, chamou-nos a atenção, pois tratava de uma carta, na qual os coordenadores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e servidores do INEP criticavam a falta de divulgação e publicação de dados de uma pesquisa na qual apontava dados positivos referentes a essa política pública, tendo em vista que o trabalho obedeceu aos trâmites legais, sendo avaliado com parecer favorável para publicação, tanto na avaliação interna quanto na externa.

Tal notícia foi significativa porque estudamos essa política pública nos anos de 2017 e 2018, e, durante o trabalho, mesmo com algumas ressalvas, podemos perceber o quanto ela é/foi importante no processo de alfabetização das crianças brasileiras com até oito anos de idade e, por esse viés, concordamos com a carta dos coordenadores do PNAIC e dos servidores de INEP, no sentido de que os resultados de pesquisas, independente de agradar ou não certos grupos, devem ser divulgados, publicados.

Diante desse contexto, embora nossa pesquisa seja diferente da que causou a polêmica, divulgada na notícia, ela serviu-nos como inspiração para que retomássemos a nossa investigação e escrevêssemos este artigo, com intuito de divulgar alguns resultados da pesquisa realizada por nós e também para corroborar para que as pessoas conheçam mais detalhadamente tal programa, bem como alguns resultados conquistados por meio dela.

O PNAIC foi um programa que visava à formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo o Ministério da Educação, ele, foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), e tem compromisso assumido entre os governos federal, estadual e municipal, cuja finalidade era assegurar uma reflexão mais criteriosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, com o objetivo de garantir que todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo principal, a formação estava alicerçada nos conceitos de alfabetização e de letramento e, por isso, fundamentava-se na formação continuada dos professores que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

As ações de formação do PNAIC contavam com o apoio de materiais pedagógicos distribuídos pelo Ministério da Educação, dentre eles, uma coleção de cadernos de formação, entregue a todos os professores cursistas, ou seja, todos os professores brasileiros de escolas públicas que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental receberam esse material impresso.

Segundo Nascimento e Brum (2018, p.156), os cadernos foram propostos pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, o que lhe confere o caráter de oficialidade. Juntamente com o órgão governamental, principal proponente do material, seus autores e leitores críticos são professores de universidades brasileiras, professores da educação básica e membros de fundações de pesquisas envolvidas.

A coleção é constituída por 33 cadernos de formação da área de Língua Portuguesa, organizados em oito (8) unidades para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – o Ciclo de Alfabetização –, além de unidades específicas para Educação do Campo (EC) e para Educação Especial (EE).



Os cadernos foram organizados em duas partes: 1) contempla os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho do PNAIC, com ênfase aos conceitos de alfabetização, letramento, texto, gênero textual, projeto didático e sequência didática; 2) contempla sugestões de aplicação desses fundamentos nas práticas de sala de aula como, entre outros, exemplos de projetos didáticos e de sequências didáticas (NASCIMENTO; BRUM, 2018).

O PNAIC focalizava o ensino de Língua Portuguesa por meio dos eixos: leitura, produção de textos (escritos e orais) e análise linguística (AL) e, por esse viés, ele dialogava com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997).

Neste artigo, lançaremos nosso olhar para o eixo de AL, pois, embora percebamos que grande parte dos professores de Língua Portuguesa procura ampliar a competência comunicativa/discursiva dos estudantes focalizando o trabalho na leitura e na produção de textos, ainda há, principalmente nos anos iniciais da escola básica, um ensino sistemático voltado para a gramática normativa que acaba deixando de lado a AL.

Por esse viés, o nosso objetivo é verificar como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental. Com intuito de divulgarmos resultados dessa investigação, este artigo está estruturado da seguinte maneira: nesta introdução, com vistas nos objetivos da pesquisa, discutimos aspectos gerais do PNAIC; nos tópicos seguintes, expusemos a fundamentação teórica, que trata de noções conceituais sobre alfabetização, letramento e AL, referentes ao ensino de língua, os quais dão suporte à análise; e, posteriormente, os procedimentos metodológicos norteadores do percurso analítico; na sequência, detalhamos pontos específicos da análise do material quanto ao tratamento dispensado pelo PNAIC ao eixo da AL nos três primeiros anos do ensino fundamental; ao finalizar, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa e as referências citadas ao longo do artigo.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alfabetização e letramento são conceitos chaves para compreender como se dá a apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, e também para compreender as relações de interpretação do mundo, pois, é por meio desses conceitos que o estudante passa a participar diretamente do mundo no exercício de suas funções sociais.

Tanto a alfabetização quanto o letramento são compreendidos pelos pesquisadores dos Estudos do Letramento como conceitos distintos. A alfabetização é visualizada por Soares (2004, p. 97) como um sistema convencional de escrita, no qual o indivíduo é capaz de ler e de escrever, pois se ocupa da aquisição da escrita, pelo processo de codificar e decodificar as palavras.

Nessa direção, Batista (2006, p.16) defende que no processo de leitura, o estudante “tem a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos”. Dessa forma, a alfabetização refere-se à decodificação da palavra, da frase e do texto, assumindo, portanto, uma perspectiva psicológica e individual.

Já o letramento é visualizado como um sistema que considera as demandas sociais e políticas da atualidade, trata do agir nas práticas sociais, que é algo complexo, pois, além da (de)codificação, há a compreensão e a produção de sentidos daquilo que é lido ou escrito. De acordo com Rojo e Moura (2012), o letramento encontra-se numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, por isso, utiliza-se o termo multiletramentos.



Soares (2004, p. 98) ressalta que os conceitos de alfabetização e de letramento não se confundem, entretanto, não se pode esquecer da relação e da interação que uma deve ter com a outra, preservando as diferenças conceituais de ambas. A autora ressalta sobre como acontece a aprendizagem da língua escrita, evidenciando que a alfabetização é um processo tradicional que surge das menores partes (fonemas, sílabas e palavras) e que avança para o texto, enquanto que o letramento faz o caminho inverso: texto, palavras e fonemas.

Dessa maneira, Soares (2003, p. 100) defende a ideia do alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, oportunizando a criança o direito de ser alfabetizada como um todo.

Costa-Val (2006) defende que o conceito de alfabetização alia-se ao conceito de letramento, visto como processo de inserção na cultura escrita, processo que perpassa por toda a vida e possibilita a participação em práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura e a produção de gêneros textuais.

Até os anos de 1980, a única forma correta de ensinar Língua Portuguesa, era ensinar regras gramaticais. Contrariando essa metodologia, o linguista Geraldi (1984) apresenta uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa a partir do interacionismo linguístico, na qual o texto é visto como unidade e como objeto de ensino, propondo o trabalho com três práticas em sala de aula: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p. 74).

Por esse novo olhar, o ensino de Língua Portuguesa deve basear-se em práticas, e não em conteúdos, e o ensino gramatical deve ser proposto após o domínio da linguagem, além de revelar a existência de aspectos ainda não presentes no ensino de Língua Portuguesa – a concepção interacionista, a noção de texto, a variedade linguística e a organização do ensino em torno de “práticas”, são considerados sujeitos de seu conhecimento (PAULA, 2015, p. 293).

Nesse sentido, ainda segundo Paula (2015, p. 293), Geraldi (1984) contribuiu para o ensino de Língua Portuguesa, ao refletir sobre o fato de que a aula deve ser construída no interior da sala de aula, no momento em que os alunos são considerados sujeitos de seu conhecimento, ou seja, é na sala de aula que deve acontecer o diálogo entre os sujeitos que participam dessa interação e que provocam o “movimento linguístico”, caracterizado como o interacionismo, pois é na interação entre os sujeitos que se constrói o texto, que é para essa teoria o objeto de ensino.

Pouco mais de uma década dos estudos apresentados por Geraldi (1984), o governo federal percebeu a necessidade de elaborar parâmetros de ensino para a educação brasileira, surge, então, no ano de 1995, o início da redação dos PCN para todos os anos da educação básica. A versão final dos PCN de 1ª a 4ª séries foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação apenas em 1997. Cabe



ressaltar que naquele período histórico, utilizava-se a nomenclatura série, que corresponde a ano nos dias atuais.

Os PCN (1997) dialogam com as ideias iniciais de Geraldi (1984), pois o eixo de uso aborda as práticas de escuta e de leitura de textos bem como as práticas de produção de textos orais e escritos. Já o eixo de reflexão aborda a prática de análise linguística, no caso da alfabetização, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), mas também evidenciam aspectos relacionados à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção de sentido, ao léxico, às redes semânticas e aos modos de organização dos discursos.

O diagrama a seguir apresenta a representação dos eixos de uso e reflexão da língua.

Figura 1 - Diagrama representativo dos eixos de ensino de língua portuguesa



Fonte: ROJO, 2001

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE DOS CADERNOS DO PNAIC

Adotando como foco de investigação as prescrições presentes nos cadernos do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores e como objeto de ensino o eixo AL, a pergunta “Como o PNAIC defende o eixo de AL no processo de alfabetização?” orientou-nos na análise e definiram os demais elementos organizadores da pesquisa.

Levamos em consideração a quantidade de cadernos para a formação continuada de professores alfabetizadores e optamos por fazer um recorte. Assim, em um primeiro momento, fizemos uma análise mais ampla com intuito de verificar onde e em que situação a AL aparecia na coleção dos cadernos. Percebemos que, de maneira geral, eles traziam conteúdos que dialogavam com os quadros sobre os conhecimentos que os estudantes deveriam adquirir, tendo em vista os direitos de aprendizagem.

Nesse sentido, selecionamos dois recortes da coleção de cadernos, dois quadros: a) Quadro 1 – Discursividade, Textualidade e Normatividade; b) Quadro 2 – Sistema de Escrita Alfabética (cf. Quadro 1), que tratam da AL e aparecem em vários cadernos.

Feito o recorte, tendo em vista os pressupostos teóricos acerca da AL e de suas possibilidades de ensino, fizemos uma análise qualitativa do material em questão, de modo a verificar como o PNAIC defende a AL nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal análise será apresentada no próximo tópico.

3 ANÁLISES DA AL NA COLEÇÃO DE CADERNOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC

Ao analisarmos os cadernos de formação continuada do PNAIC, foi constatado que, por se pautar na Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação



nacional, a escola é vista como obrigatória tem função importante na formação da criança para que ela possa agir na sociedade e participar ativamente dos diferentes campos sociais de atuação.

Pautando-se no artigo 32 dessa lei, o PNAIC procura delimitar diferentes conhecimentos e capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos de aprendizagem das crianças, por isso, nos cadernos aparecem quadros com conhecimentos e capacidades que as crianças precisam atingir até o final do terceiro ano do ensino fundamental, para que sejam consideradas alfabetizadas na perspectiva do letramento.

Nos cadernos são descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e, posteriormente, são apresentados quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados em quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, AL (BRASIL, 2012, p. 31).

Dentre os eixos, o material aponta que o de AL foi dividido em dois quadros, pois

[...] com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos (BRASIL, 2012, p. 31).

Assim, no eixo de AL, o primeiro quadro (Ver Quadro 1 - Discursividade, textualidade e normatividade) contempla a discursividade, a textualidade e a normatividade, e o segundo (Ver Quadro 2 - Apropriação do sistema de escrita alfabética) contempla a apropriação do sistema de escrita alfabética.

(continua na próxima página)



Quadro 1 – Discursividade, textualidade e normatividade

Análise linguística:

discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: BRASIL (2012a, p. 36)



Quadro 2 – Apropriação do sistema de escrita alfabética

Análise linguística:

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: BRASIL (2012a, p. 37)

Os dois quadros são recorrentes em todos os cadernos de formação, pois trazem sinteticamente e especificamente todo o conteúdo a ser desenvolvido na formação do PNAIC sobre a AL. E, por isso, acompanhando os conhecimentos, do lado direito do quadro, há mais três campos: ano 1 (refere-se ao primeiro ano do ensino fundamental), ano 2 (refere-se ao segundo ano do ensino fundamental) e ano 3 (refere-se ao terceiro ano do ensino fundamental). Tais campos são preenchidos com as letras “I”, “A” e “C”. A letra “I” foi utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido na etapa escolar indicada; a letra “A” foi utilizada para indicar que a ação educativa deve garantir o aprofundamento; e a letra “C”, para indicar que a aprendizagem deve ser consolidada no ano indicado (BRASIL, 2012, p. 31). Nesse sentido, os quadros demonstram os conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças, bem como o ano em que os conhecimentos devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados.



Os cadernos também trazem um instrumento de registro para que os professores alfabetizadores possam acompanhar a aprendizagem das crianças sobre os conhecimentos descritos nos dois quadros.

Diante dos dois quadros apresentados na coleção de cadernos de formação do PNAIC para o eixo de AL, notamos que no Quadro 1 – Discursividade, textualidade e normatividade.

A discursividade está atrelada ao discurso. Para Menegassi (2009), o discurso do locutor como do outro é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência. Assim, pode-se dizer que o discurso permite o estabelecimento de diálogo e interação dos seres humanos e a discursividade está relacionada aos elementos do discurso.

A concepção de discurso para Bakhtin (1992 *apud* SILVA, 2018, p. 3) estabelece, sobretudo, uma profunda relação com o estudo da sociedade, envolvendo a língua com suas múltiplas relações, e a comunicação verbal e não-verbal contextualizadas e vinculadas a situações concretas, sendo que o sujeito discursivo se constrói na relação social, na qual todo dizer estabelece como uma espécie de resultado e substrato fecundo de uma intensa adequação social.

A construção da linguagem é um produto social, que ocorre como reflexo direto e contínuo da relação com o outro. Por isso, o autor formula o conceito de discurso como “enunciado vivido”, pois o mesmo é entendido como um fenômeno humano que se estabelece em decorrência da relação intrínseca entre o locutor e o interlocutor, em que a palavra possibilita as modificações que ocorrem na sociedade e age como uma espécie de signo ideológico que funciona em qualquer situação social.

A textualidade está atrelada a aceitação de que o texto é construído em um processo de situações concretas de interação social que envolve questões linguísticas, cognitivas e sociais. Nessa direção, COSTA VAL (2006) aponta a textualidade como resultado das características que fazem com que possamos diferenciar um amontoado de frases de um texto.

Por esse fio condutor, Antunes (2017) defende que o texto é uma unidade de linguagem complexa constituída de sintaxe, semântica e pragmática, que vai além da palavra ou da frase, que apresenta uma ação sociocomunicativa que atende a textualidade. Para que funcionar e ser reconhecido como texto, um conjunto de palavras precisa preencher condições devendo apresentar dentre outros critérios: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade.

A Normatividade refere-se à Gramática Normativa, que na concepção de Travaglia (1996, p. 30-33) é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial, baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à língua oral que é tratada conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Quando visualizamos um quadro cujo nome já traz a menção dos termos como “discursividade” e “textualidade”, imaginamos que o material não está enraizado apenas na gramática normativa, mas que também oferece outros elementos que são imprescindíveis para que a criança consiga estabelecer sentidos.

O quadro elenca conhecimentos que os estudantes precisam adquirir e que vão para além do ensino da gramática tradicional, como por exemplo, os dois primeiros conhecimentos a serem atingidos, apresentado no excerto a seguir, retirado do Quadro 1 - Discursividade, textualidade e normatividade:



Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado), aos interlocutores e a formalidade do contexto ao qual se destina.

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma, de composição, estilo etc.

Nesses dois casos selecionados, bem como em praticamente todos os demais conhecimentos apresentados no Quadro 1, os conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças vão além da gramática tradicional, pois notamos também a presença da discursividade e da textualidade. O material recomenda que o texto deve ser trabalhado de forma mais ampla, no sentido de contemplar a adequação da (in)formalidade da língua diante de um contexto, do locutor/autor e interlocutor/leitor, levando em consideração a circulação gênero textual e suas características. Por esse viés, é observável uma defesa no sentido de considerar a linguagem em uso, contemplando, assim, não apenas a gramática normativa, mas também a discursividade e a textualidade.

Já o Quadro 2 –Apropriação do sistema de escrita alfabética, os conhecimentos a serem adquiridos estão voltados para a normatividade, já que um dos objetivos do programa é fazer com que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética, que, está relacionado à normatividade da língua. Entretanto, ainda é possível notar nuances de elementos de textualidade e discursividade, como no conhecimento a ser adquirido, apontado no trecho a seguir, no qual, mesmo evidenciando a gramática tradicional, há imbricada a ideia de gêneros e suportes textuais, que de certa maneira estão ligados à discursividade e à textualidade.

Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.

Ao relacionar os Quadros 2 – Discursividade, textualidade e normatividade e Quadro 3 – Sistema de escrita Alfabética nota-se que as orientações não excluíram a gramática tradicional, mas foram além, focando nos elementos do texto e do discurso, privilegiando a Análise linguística como forma de alfabetizar letrando, fazendo com que as crianças dominem recursos linguísticos, refletindo sobre as palavras, expressões, construções e estratégias discursivas e textuais, desenvolvendo a capacidade de ler, produzir, falar e escrever.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para responder a nossa pergunta inicial que trata de verificar como o programa defende o eixo de AL no processo de alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, recorreremos à proposta de Geraldi (1984), na qual a AL está relacionada a ideia de se trabalhar com textos na sala de aula, ampliando, assim, os horizontes da gramática para a prática de análise linguística.

Tal proposta não exclui a gramática normativa, mas amplia, acrescenta e envolve outros aspectos do texto e do discurso, como a leitura, a produção e a reescrita de textos, gêneros textuais.

Por esse viés, a proposta também dialoga com os PCN, documentos oficiais da base curricular, nos quais sugerem que o ensino se pautar na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística envolvendo dois eixos de práticas de linguagem: as práticas do uso da linguagem, e as práticas de reflexão sobre a língua e linguagem. Nas práticas do eixo do uso da linguagem, o texto é visto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Para as práticas do eixo da reflexão sobre a língua e a linguagem, envolvem aspectos ligados à variação linguística, tais como organização estrutural dos enunciados, entre outros.



É por meio desse olhar que se analisa o PNAIC, que elege os gêneros textuais como o objeto de ensino para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e em consequência defende a AL. Dessa forma, a partir das orientações dos cadernos de formação de Língua Portuguesa no PNAIC, analisamos dois quadros que aparecem nos cadernos de formação destinados aos professores alfabetizadores e que tratam de análise linguística. O quadro 1 trata do Eixo de Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, e o quadro 2 Análise Linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Diante da análise dos quadros é visível o texto, objeto de ensino de língua, precisa ser trabalhado de forma ampla, desenvolvendo a capacidade de ler, compreender e produzir textos orais e escritos.

A concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC nos cadernos de formação de Língua Portuguesa é a de alfabetizar letrando, ideia defendida por Soares (2004), na qual os indivíduos são apenas capazes de não apenas decorar regras gramaticais, mas de participar ativamente da sociedade produzindo e interpretando textos. É por esse viés que a AL é defendida pelo PNAIC, ou seja, vai além da gramática tradicional, pois busca fazer com que a criança reflita de forma consciente sobre os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, para que ao final do terceiro ano do ensino fundamental estejam alfabetizadas e letradas.

Não temos a pretensão de neste trabalho encerrar as discussões sobre a alfabetização, o letramento e a análise linguística, pelo contrário, o nosso objetivo aqui, é lançar discussões iniciais que poderão ser contempladas e aprofundadas em trabalhos futuros, nos quais defenderem que cabe à escola formar não apenas sujeitos decodificadores de textos, mas indivíduos críticos, que possam atuar efetivamente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://inscricoescefortepe.ima.sp.gov.br/documento/PNAIC_Portaria_867.pdf. Acesso em: ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: p. 144, Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSTA-VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- EX-COORDENADORES de Pacto pela Alfabetização e servidores do Inep criticam 'censura' a estudo com impactos positivos da política. **G1**, Brasília, 10 de mai. de 2021. Disponível em:



<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/10/ex-coordenadores-de-pacto-pela-alfabetizacao-e-servidores-do-inep-criticam-censura-a-estudo-com-impactos-positivos-da-politica.ghtml>. Acesso em: 10 mai 2021.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas e Letras**, Cascavel-PR. v.10, p.147-170, 1º sem. 2009 Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>. Acesso 15 de ago.2021.

NASCIMENTO, J. Z; BRUN, E. P. Oralidade e alfabetização: o que propõe o material do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Claraboia**, Jacarezinho, PR, v.10, p. 144-172, jul./dez, 2018. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/issue/view/46/showToc>. Acesso em: 06 ago. 2021.

PAULA, L. F; João Wanderley Geraldi (1946-) e o texto na sala de aula. *In: Mortatti*, São Paulo. p.277-298. 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-16.pdf>. Acesso em 06 de ago. 2021.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. *In: ROJO, R. (Org.). A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: EDUSC; Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

SILVA, E. G. **Discursividade e educação em Bakhtin**. Disponível em: <https://publicacoes.unifalmg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/download/68/48/>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 de ago. 2021.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

Como citar este artigo (ABNT NBR 60230)

SANTOS, R. M; NASCIMENTO, J. Z. Análise Linguística nos cadernos de formação continuada do PNAIC. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 8, n. 1, p. 103-114, 2021.