

---

## O PNAIC EM OURO PRETO: A VOZ DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

---

Regina Aparecida Correa<sup>1</sup>  
Hércules Tolêdo Corrêa<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho teve como objetivo geral analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras de Ouro Preto – MG que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC em 2013. De abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados documentos públicos, questionários e entrevistas; e teve como referencial teórico os seguintes autores: Albuquerque e Morais (2006), Ferreira e Leal (2006), Ferreira e Teberosky (1986), Morais (2006, 2012), e Soares (2004, 2014, 2016). A análise dos dados apontou algumas dificuldades em conceituar letramento, citar atividades relacionadas a ele, e a priorização de uma das facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: a alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento. Formação da professora alfabetizadora. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

### Introdução

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, cujo objetivo geral foi analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – Minas Gerais, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em 2013, que é um compromisso assumido entre o governo federal, os estados e municípios, instituído pela Portaria nº 867, em 4 de julho de 2012, a fim de alfabetizar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, avaliando-se os resultados por meio de exame periódico específico.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: identificar quais temas mais emergiram nas entrevistas, os que menos apareceram e aqueles que foram silenciados. A partir daí, procuramos levantar possíveis causas da maior ou menor emergência desses temas ou do seu silenciamento.

Por meio dos dados coletados foi possível perceber que embora o PNAIC seja mais um programa voltado para a melhoria da qualidade da educação, trouxe contribuições significativas para

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, [reginacorreasol@hotmail.com](mailto:reginacorreasol@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UFMG, professor da Universidade Federal de Ouro Preto, [herculest@cead.ufop.br](mailto:herculest@cead.ufop.br)



as professoras participantes desta pesquisa. Entre elas: a compreensão teórica de alguns conceitos que já desenvolviam na prática, como a consciência fonológica; a inclusão da leitura deleite na rotina da sala de aula; a utilização dos materiais disponibilizados pelo programa, como as caixas de jogos e livros literários; e a ludicidade.

A maior parte das professoras destacou a terceira unidade dos cadernos de formação, referente ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica, como a mais relevante, e a referente a Processos de Avaliação como a menos relevante.

Com relação ao letramento, embora seis das oito unidades do curso apresentassem um ou mais objetivos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento, verificamos por meio do depoimento das professoras algumas dificuldades em conceituá-lo ou mesmo de citar atividades relacionadas a ele.

Assim, concluímos que, embora haja tentativas de alfabetizar no contexto de letramento, é possível perceber uma certa dificuldade, e a priorização de uma das facetas do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita: a alfabetização.

### 1. Alfabetização e letramento: breve contextualização

No Brasil, a história da alfabetização escolar é marcada por sucessivas mudanças conceituais e conseqüentemente metodológicas, sendo o fracasso da escola em conduzir os discentes ao domínio da língua escrita o grande propulsor de mudanças na alfabetização (SOARES, 2004, 2016). Até por volta dos anos 80, enfatizava-se a aprendizagem do sistema convencional da escrita, concentrando as discussões em torno dos métodos de alfabetização (SOARES, 2004).

Para Moraes (2012), quer sejam sintéticos ou analíticos, os métodos tradicionais de alfabetização decorrem da visão empirista/associacionista de aprendizagem. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem dá-se de forma acumulativa, mediante informações recebidas do exterior e memorização. Além disso, esses métodos consideram a escrita um código de transcrição da língua oral e não aceitam o erro por parte do aprendiz.

Dessa forma, no contexto das práticas tradicionais de alfabetização, os métodos controlavam a aprendizagem. Esse controle era feito por meio da apresentação das unidades a serem memorizadas, baseado em uma seqüência pré-determinada. Assim, o discente só podia ser apresentado a novas unidades quando tivesse memorizado as que haviam sido trabalhadas



anteriormente. Avaliavam-se, primeiramente, as habilidades psicomotoras e depois se os alunos estavam aprendendo as unidades trabalhadas. O objetivo da avaliação era mensurar e classificar a fim de selecionar os alunos que ingressariam na série seguinte. A avaliação ocorria por meio de atividades dadas para verificar se os alunos tinham aprendido (memorizado) o que havia sido ensinado, e o erro devia ser banido, pois era um indício de que o aluno não havia aprendido (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Tendo ocupado o centro das discussões acerca da alfabetização por quase um século, os métodos tradicionais sofreram um “desinvestimento” por volta de 1980, uma vez que outros temas, como os processos de aprendizagem e as práticas escolares e extraescolares, ganharam destaque mediante a divulgação dos estudos sobre o letramento e a teoria da psicogênese da língua escrita no Brasil (MORAIS, 2006).

No que se refere aos estudos acerca do letramento, Soares (2004) aponta que este surgiu ao mesmo tempo em sociedades distanciadas geográfica, social, econômica e culturalmente como Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e França, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas de leitura e de escrita mais complexas que aquelas decorrentes da aprendizagem do sistema de escrita. Contudo, os contextos e as causas em que o letramento emergiu em cada um destes países se diferem. Se em alguns ele surge ao perceberem que mesmo estando alfabetizada, a população não dominava as habilidades de leitura e escrita necessárias para a sua inserção nas práticas sociais e profissionais de leitura e de escrita, no Brasil, ele aparece associado à aprendizagem inicial de leitura e escrita, o que faz com que este conceito se mescle, sobreponha e, muitas vezes, confunda-se com o conceito de alfabetização.

No que concerne aos estudos referentes à psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1986) buscaram demonstrar que, por trás dos métodos e manuais de alfabetização, existe um sujeito que adquire conhecimentos de maneira ativa, por meio da formulação de hipóteses que, muitas vezes, são ignoradas pela escola ou consideradas como deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem. Para as autoras, no entanto, essas “deficiências” seriam, na verdade, erros construtivos que permitiriam saber em que momento do desenvolvimento os educandos se encontram para possibilitar sua evolução, bem como os acertos posteriores. Nessa perspectiva, o que se busca avaliar é o progressivo domínio do discente no que se refere à leitura e à produção de textos. O objetivo da avaliação é articular o desenvolvimento do aluno com o planejamento do ensino. Avalia-se, desse modo, por meio da observação e do registro, assim como da escrita espontânea.



Considerando o exposto, é possível perceber as diversas contribuições que tanto os estudos relacionados à psicogênese da língua escrita quanto os referentes ao letramento trouxeram, a partir da década de 1980, para a reflexão e compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. Contudo, tanto os primeiros quanto os segundos foram, em determinados contextos, mal interpretados, o que acabou fazendo com que a alfabetização perdesse a sua especificidade.

Morais (2012) aponta que houve problemas graves e variados com relação à apropriação da psicogênese da língua escrita pelos que fazem a alfabetização em nosso país. Assim como Soares (2004), esse autor aponta que uma das questões se deve ao fato de termos confundido uma teoria psicológica/psicolinguística sobre o processo individual do aluno na aprendizagem da escrita com uma metodologia de ensino, deixando de lado o “como alfabetizar”.

Mortatti (2006) afirma ter-se instaurado um processo de “desmetodização da alfabetização”, uma vez que da ênfase no sujeito que aprende e como aprende decorreu um silenciamento das questões didáticas, criando-se a ilusão de que não é necessário um método para que a aprendizagem ocorra.

Além desse processo de desmetodização, há um outro processo denominado por Soares (2004) de “desinvenção da alfabetização”, um pouco em decorrência deste primeiro. A autora afirma que, a despeito da excessiva ênfase na especificidade da alfabetização – relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico –, que gerou índices elevados de reprovação e repetência durante anos, percebe-se uma perda desta especificidade a partir de 1980, com a nova concepção acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Para a autora, isso ocorreu devido a dois fatores: o obscurecimento da faceta linguística – fonética e fonológica, em função da faceta psicológica, esquecendo-se de que há relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas; e o conceito de método, que passou a ser identificado com os métodos tradicionais de alfabetização, que, uma vez sendo incompatíveis com a nova teoria, induziu a crença de que para alfabetizar não seria necessário um método.

Tal como a psicogênese da língua escrita, o letramento também contribuiu para o processo de “desinvenção da alfabetização”, uma vez que inferências equivocadas levaram a crer que o contato intenso do educando com material escrito, que circula nas práticas sociais, seria capaz de alfabetizá-lo por si só. Além disso, o processo de aquisição da escrita alfabética e ortográfica foi obscurecido pelo letramento que, muitas vezes, sobressaiu em relação ao primeiro (SOARES, 2004). Para Mortatti (2006), as discussões em torno do letramento o compreendem, algumas vezes, como complementar à alfabetização, outras como diferente desta e mais desejável, e outras como excludentes entre si.



A despeito dessa “desinvenção da alfabetização”, Soares (2004) tem proposto a “reinvenção da alfabetização”, que seria uma recuperação de uma faceta essencial do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita – faceta linguística (habilidades de codificação e decodificação da língua, consciência fonológica e fonêmica, identificação e reconhecimento das relações fonema-grafema). Contudo, embora reconheça a importância de especificar o que é próprio da alfabetização e o que é próprio do letramento, a autora atenta para a necessidade de conciliação entre estes dois processos, discorrendo sobre a importância de se alfabetizar num contexto de letramento, envolver os alunos em eventos e práticas variadas de leitura e de escrita, bem como desenvolver habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, reconhecendo que, mesmo se tratando de processos distintos, ainda que indissociáveis, demandam o uso de metodologias diferenciadas.

Um dos caminhos propostos para a superação da dicotomia dos termos alfabetização e letramento seria o que alguns autores, como Soares (2004, p. 5), têm chamado de “alfabetizar letrando” ou “letrar alfabetizando”, que seria uma possibilidade de garantir aos alunos a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita ao mesmo tempo em que ocorreria a inserção destes nas práticas sociais da cultura escrita.

## 2. Caminho metodológico

A pesquisa realizada se insere em uma abordagem qualitativa que, de acordo com André (2015), tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas sociais começaram a questionar a validade dos métodos das ciências físicas e naturais, baseados na perspectiva positivista de conhecimento, como modelo para estudar fenômenos humanos e sociais.

Utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista. Além das técnicas de coleta de dados citadas, foi realizada uma análise documental no *site* do PNAIC<sup>3</sup>, no portal do MEC, no intuito de verificar os documentos orientadores do programa, bem como a legislação que o embasa.

Esta pesquisa contou ainda com uma gravação em áudio, com duração de vinte e cinco minutos e quarenta e nove segundos, feita no dia em que o questionário foi aplicado às orientadoras de estudos, por sugestão de uma delas, com informações sobre a trajetória acadêmica/profissional das orientadoras de estudos, impressões sobre o impacto da participação no PNAIC para as professoras do município, implicações da participação no Pacto para a sua formação, participação em programas anteriores de formação de professores alfabetizadores, apoio (ou ausência deste) por



parte da Secretaria de Educação de Ouro Preto-MG, frequência e participação das professoras cursistas nos encontros de formação, e importância dos materiais distribuídos pelo programa, especialmente as caixas de jogos.

Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado a quatro das cinco orientadoras de estudos do município de Ouro Preto-MG e a um grupo de professoras alfabetizadoras do referido município.

Às orientadoras de estudos, o questionário foi aplicado a fim de traçar o seu perfil e identificar aspectos da formação do PNAIC que pudessem auxiliar na compreensão dos depoimentos das professoras alfabetizadoras.

O questionário foi composto por dez questões que versavam sobre: nível de formação acadêmica/profissional, tempo de atuação como professora, tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização, participação em outro programa de formação continuada, tutoria/orientação de outros programas de formação continuada, implicações da participação no PNAIC como orientadora de estudos para a sua prática pedagógica e aspectos positivos e negativos do programa.

Às professoras participantes da pesquisa, o questionário foi aplicado em dois momentos: no primeiro, o questionário foi composto por treze questões, com o intuito de levantar o perfil das professoras alfabetizadoras e identificar aspectos gerais sobre a sua participação no PNAIC. As questões que compuseram o questionário giraram em torno da idade, formação e trajetória acadêmica/profissional, maneira como ficaram sabendo do programa, motivação para participar dele, avaliação dos temas abordados, o tema considerado mais e menos importante, influência dos temas trabalhados na prática pedagógica das professoras, autoavaliação sobre a sua participação no PNAIC e avaliação do trabalho desenvolvido pelas orientadoras de estudos.

No segundo momento, o questionário contou com uma questão, na qual foi solicitado às professoras que ordenassem os temas trabalhados na formação de 1 a 8, considerando que o número 1 havia sido o de maior relevância para a sua formação e o número 8 o de menor relevância. Nesse segundo questionário, antes da pergunta, apresentamos a ementa dos conteúdos trabalhados nos oito cadernos de formação, tendo em vista que, como a formação ocorreu em 2013 e o Pacto já estava em seu quarto ano, seria interessante para que as professoras recordassem melhor todos os temas discutidos e não ficassem apenas com recordações vagas.



A entrevista foi realizada com as professoras cursistas e, assim como o questionário, feita em dois momentos: no primeiro, tal como o questionário, contou com questões mais amplas, relacionadas à prática pedagógica anterior à participação no programa, implicações (ou não) da participação no PNAIC para a prática pedagógica da professora cursista, visão acerca do Pacto, consequência da participação no PNAIC para os alunos, limitações no desenvolvimento das atividades relacionadas ao programa, novidade em relação aos temas abordados, participação em programas anteriores de formação continuada e aspectos positivos e negativos do Pacto. Essas perguntas mais gerais contribuíram para que tivéssemos uma visão panorâmica sobre a participação das professoras no Pacto e as possíveis implicações desta. No segundo momento, a entrevista foi subsidiada pelo segundo questionário aplicado às professoras alfabetizadoras. Desse modo, as perguntas versavam, de modo especial, sobre as causas que as haviam levado a marcarem os temas 1 e 2 como os mais relevantes, e as que as haviam levado a marcarem os temas 7 e 8 como os menos relevantes.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa, analisar concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto – MG, que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –, em 2013, foram selecionadas cinco professoras do município de Ouro Preto.

A seleção das professoras alfabetizadoras foi feita considerando os seguintes critérios: ter participado de toda a formação no âmbito do PNAIC, voltada para a Língua Portuguesa, no ano de 2013 e; ter trabalhado em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. A escolha por professoras que estavam atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental justifica-se pela complexidade deste ano do Ciclo de Alfabetização. Já a escolha por professoras que têm lecionado, nos últimos quatro anos, para turmas de primeiro ano se deve ao fato de que os efeitos de uma formação, em geral, não são imediatos. Além disso, a carga horária de formação referente ao ano de 2015 foi ampliada a fim de contemplar conteúdos da Língua Portuguesa, e os cadernos de formação reiteram diversas vezes a importância da interdisciplinaridade, tendo em vista a formação ocorrida em 2015 e 2016, cujo objetivo era ampliar o estudo para as demais áreas do conhecimento.

Considerando os critérios explicitados acima, foram selecionadas as professoras relacionadas no quadro abaixo. Destacamos que, por uma questão ética, o nome das professoras não será mencionado na dissertação, sendo utilizado um pseudônimo, escolhido por elas, todas as vezes que a elas nos referirmos neste trabalho.



**Quadro 1** – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professoras	Idade	Graduação	Especialização	Tempo de atuação
Ana	38 anos	Educação Básica – Anos Iniciais	Alfabetização e Letramento	15 anos
Juliana	43 anos	Magistério Superior	-	13 anos
Malu	49 anos	Curso Superior Normal	-	20 anos
Mariana	50 anos	Letras e Normal Superior	Ensino da Língua Portuguesa	20 anos
Olívia	39 anos	Normal Superior	Psicopedagogia	20 anos

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Na próxima seção apresentaremos a análise dos dados coletados junto às professoras alfabetizadoras.

### 3. A formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a voz das professoras alfabetizadoras

Percebemos, por meio dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, que, embora o PNAIC seja mais um curso voltado para a melhoria da qualidade da educação, trouxe algumas contribuições significativas para a maior parte das professoras alfabetizadoras e para os seus discentes. Entre as contribuições para a prática das professoras cursistas, podemos citar a compreensão, por parte destas, de que um mesmo conteúdo pode ser trabalhado de diversas formas, ressaltando-se a importância de uma “nova visão” sobre determinados conteúdos e a compreensão teórica de alguns conceitos que já eram desenvolvidos na sala de aula.

Expressões como “novo conhecimento”, “nova visão”, “visão bem renovada”, “nova postura”, “novas formas de ensinar” são recorrentes na fala de algumas orientadoras de estudos, mas, especialmente, no depoimento das professoras alfabetizadoras. Algumas docentes afirmaram que não é que a forma como viam determinados conteúdos fosse errada, mas o PNAIC teria trazido uma visão diferente da que tinham anteriormente. Assim, esse “novo” reiterado pode estar associado a maneiras de abordar determinados conteúdos até então não conhecidas e/ou não praticadas pelas professoras.





A consequência da participação das docentes no PNAIC para os seus alunos foi a melhoria na concentração e no interesse em participar das atividades propostas. Além disso, o trabalho com jogos teria instigado a vontade de aprender dos educandos.

Entre os aspectos positivos do programa, as professoras mencionaram a troca de ideias e a disponibilização dos materiais como livros literários e jogos. Entre os aspectos negativos, citaram o atraso no pagamento das bolsas e o fato de a formação ter ocorrido aos sábados.

As professoras Ana, Malu e Mariana destacaram a importância dos materiais disponibilizados pelo PNAIC. Ana e Mariana enfatizaram a leitura deleite, afirmando que essa foi incluída na rotina, passando a leitura a ser trabalhada com outro viés, agora mais relacionado ao deleite e ao prazer. Já Malu afirmou que antes não trabalhava tanto com a leitura, em média uma vez na semana, mas que agora os alunos pedem para ler, logo após a realização das atividades.

Com relação ao fato de a formação ter ocorrido nos finais de semana, é preciso atentar para a importância da formação do professor estar prevista na carga horária de trabalho, tendo em vista que, conforme Pereira (2010), não é possível discutir formação continuada sem considerar a indissociabilidade entre formação e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Outro aspecto recorrente, na fala das professoras, foi a questão da ludicidade. Por meio de seus depoimentos, notamos que essa questão influenciou a sua prática pedagógica, tendo em vista que relataram a sua importância para o desenvolvimento dos educandos e para tornar as aulas mais prazerosas e instigantes. Além disso, Mariana afirmou ter colocado o lúdico em prática, uma vez que já o conhecia, mas ainda não o praticava; e Malu e Olívia destacaram a importância do lúdico para o seu próprio desenvolvimento, considerando que a primeira afirmou que tinha dificuldade em brincar com os alunos, e a segunda, que se soltou mais, pois era muito “fechada”. Assim, as reflexões empreendidas acerca desse tema teria possibilitado uma maior desenvoltura a estas duas professoras e, por conseguinte, uma maior interação com os alunos. Além disso, Ana relatou que o PNAIC teria quebrado o paradigma de que quem trabalha com o lúdico é a Educação Infantil.

Ao analisar as concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento de cinco professoras alfabetizadoras do município de Ouro Preto-MG, participantes da formação no âmbito do PNAIC, em 2013, elegemos três categorias de análise dos dados: I) Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, II) Processos de Avaliação e III) Concepções de Alfabetização e Letramento, a



fim de que, por meio dessas, pudéssemos obter indícios das concepções acerca dos processos de alfabetização e letramento das cinco professoras participantes desta investigação.

A primeira categoria, Sistema de Escrita Alfabética e Consciência Fonológica, foi selecionada a partir do tema apontado como o mais relevante para as professoras alfabetizadoras. As professoras Ana, Mariana e Olívia afirmaram ter ouvido a expressão consciência fonológica pela primeira vez no PNAIC, embora já desenvolvessem algumas atividades relacionadas a ela. Além disso, o PNAIC teria contribuído para uma maior compreensão dos níveis de conceitualização da escrita pelos alunos. No entanto, ao falar sobre os níveis, as educadoras tiveram um pouco de dificuldade em descrever as atividades de intervenção realizadas para que os discentes evoluam de um nível para o outro. Todavia, apenas conhecer os níveis de conceitualização da escrita e identificar em que nível os alunos estão não é suficiente. É necessário realizar atividades de intervenção, pois, caso contrário, corremos o risco de achar que os alunos avançarão, automaticamente e sozinhos, de um nível para o outro.

Soares (2016) afirma em seu livro mais recente, de que, para compreender a escrita alfabética, é preciso direcionar a atenção para o estrato fônico das palavras, definindo consciência fonológica como a capacidade de focar os sons das palavras, distinguindo-os de seu significado e segmentá-las nos sons que a constituem.

A esse respeito, é importante mencionar que, para Morais (2012), se a consciência fonológica não é suficiente para que uma criança se torne alfabetizada, algumas habilidades dela são fundamentais para que os educandos avancem nas suas hipóteses sobre o SEA.

A segunda categoria, Processos de Avaliação, foi elaborada a partir do tema indicado pelas professoras como o menos relevante. Nessa categoria, observamos que duas professoras possuem uma visão mais classificatória de avaliação e as demais uma visão mais formativa.

Em uma perspectiva classificatória de avaliação, o papel da escola seria ensinar e avaliar para verificar se os alunos aprenderam. Um desenvolvimento aquém do esperado levaria o discente à reprovação, sendo este o único responsável por ela, e o único a ser avaliado. Já em uma perspectiva formativa de avaliação, o papel da escola seria ensinar, por meio de diferentes estratégias, e avaliar no intuito de verificar se essas estratégias de fato estão favorecendo a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, não apenas o aluno é avaliado, mas também a escola, o professor e a família, para respectivamente, avaliar, se o educando está se esforçando e realizando as atividades propostas; se a escola apoia o professor e dispõe de um espaço adequado; se o professor utiliza estratégias e recursos didáticos adequados e formas de avaliação coerentes com a proposta pedagógica da escola;



se a família estimula os alunos a participarem das atividades escolares e se garante a frequência destes (FERREIRA; LEAL; 2006).

Percebemos no depoimento de algumas professoras que o registro do desenvolvimento do dia a dia do discente não se legitima tanto quanto as avaliações bimestrais, o que faz com que algumas docentes, que trabalham com uma avaliação mais formativa, falem da avaliação bimestral como se essa fosse dada apenas para constar, como obrigatoriedade.

A terceira categoria, Concepções de Alfabetização e Letramento, foi elaborada no intuito de compreender em que medida os temas apontados como mais e menos relevantes, e os que haviam sido silenciados, nos davam indícios das concepções de alfabetização e letramento das professoras. Nessa última categoria, percebemos que a questão da alfabetização na perspectiva do letramento esteve presente em 6 das 8 unidades dos cadernos de formação, de modo que, com exceção das unidades 4 e 8, todas as demais tiveram um ou mais objetivos relacionados a essa questão.

A Profa. Ana manifestou, em seus depoimentos, a importância de os alunos entrarem desde cedo em contato com diferentes tipos de texto, relatando que, às vezes, o professor foca seu trabalho apenas na literatura infantil, mas que é necessário trabalhar com diversos gêneros textuais na sala de aula para que a criança saiba o que é uma revista, o que é um jornal, as informações que constam na bula, entre outros. No entanto, quando perguntamos a ela se trabalhava com a alfabetização na perspectiva do letramento, teve dificuldade em relacioná-lo ao que havia dito anteriormente sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais, e relacionou-o aos conhecimentos prévios dos discentes.

Juliana falou do letramento mencionando o Alfabetrar, dizendo que ela viu, na plataforma, que a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos e assinalou que trabalha com jogos, atividades orais, leitura de livros, cantigas e parlendas, relacionando-os às atividades para aquisição do sistema de escrita alfabética.

Na fala da Profa. Malu, houve um silenciamento quanto ao letramento. Merece destaque que, para essa professora, o tema mais relevante foi o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica. Esse silenciamento pode ter ocorrido em função de, por ser mais objetiva, sua entrevista ter durado um tempo relativamente menor que as outras, mas pode também indicar uma concepção mais tradicional do processo de alfabetização, em que há a priorização desta faceta do processo de ensino da leitura e escrita em detrimento da outra, o letramento. Essa segunda hipótese nos parece mais adequada.



Mariana, embora tenha mencionado trabalhar com a alfabetização na perspectiva do letramento, apresentou um pouco de dificuldade em conceituar letramento, relacionando-o, assim como a docente Ana, aos conhecimentos prévios dos alunos.

Olívia apresentou um pouco de dificuldade em conceituar letramento e afirmou trabalhar com o método sintético, em que primeiro são apresentadas as unidades menores, para só depois o aluno ler textos.

Assim, de modo geral, é possível perceber que as professoras apresentaram um pouco de dificuldade em conceituar letramento e a maioria destacou a terceira unidade dos cadernos de formação, referente ao sistema de escrita alfabética e à consciência fonológica, como a mais relevante.

Se por um lado os conteúdos trabalhados nessa terceira unidade foram importantes por abordar aspectos extremamente relevantes de uma das facetas do processo de ensino da leitura e escrita, a faceta linguística – alfabetização, que ficou obscurecida com as discussões referentes ao letramento e à psicogênese da língua escrita a partir da década de 1980, por outro, podem ter incorrido na interpretação de que estes conteúdos são suficientes para o processo de leitura e escrita, incidindo na valorização de uma faceta, a linguística, em detrimento das demais do processo de ensino e leitura e escrita, de modo especial, as facetas interativas e sociocultural – letramento.

É importante destacar que, se por um lado, a formação no âmbito do PNAIC propiciou a compreensão teórica de alguns conceitos já desenvolvidos na prática, como a consciência fonológica, o mesmo não ocorreu em relação ao conceito de letramento, haja vista a dificuldade em definir este conceito pelas docentes.

Merece destaque que a forma como as professoras, de um modo geral, lidam com conceitos em sua prática é diferente da forma como tais conceitos são tratados na academia, em decorrência das especificidades inerentes à prática pedagógica, uma vez que traduzem os processos linguísticos e cognitivos em métodos, procedimentos e atividades que promovam e acompanhem o desenvolvimento dos discentes diante da responsabilidade de ensiná-los a ler e escrever (SOARES, 2014).

Nesse contexto, ressaltamos que as análises feitas ao longo deste trabalho, como já explicitado anteriormente, advieram dos depoimentos das professoras alfabetizadoras, e não da observação das suas práticas, o que pode trazer algumas limitações, pois, o fato de terem



encontrado dificuldade em definir o conceito de letramento e, por conseguinte, em descrever atividades em que este foi considerado, não significa que as professoras não trabalhem com a alfabetização na perspectiva do letramento, até mesmo porque algumas docentes disseram que, embora o conceito de consciência fonológica não fosse conhecido por algumas delas, quando o conceito foi explicitado na formação, perceberam que já desenvolviam algumas atividades relacionadas à consciência fonológica em sala de aula. Essa limitação pode ser superada em pesquisas futuras, com o uso, por exemplo, da observação *in loco*.

Tendo em vista o exposto no parágrafo anterior, atentamos para o fato de que conhecer os conceitos embutidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho, em conformidade com o que aponta Soares (2014), com relação ao projeto desenvolvido em Lagoa Santa, ao afirmar que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelas crianças eram geradas pela falta de uma orientação adequada que as professoras não tinham fundamentos para dar.

### Considerações finais

Pelos depoimentos das professoras, é possível perceber uma maior ênfase em aspectos ligados à alfabetização do que ao letramento, uma vez que conteúdos como a consciência fonológica foram considerados bem relevantes. Aspectos sociais da linguagem, que constituem o viés dos estudos do letramento no Brasil, não aparecem tanto na fala das professoras.

O fato de as professoras terem dificuldade de conceituar letramento não tem relação direta com o fato de as práticas sociais da leitura e escrita serem pouco consideradas, tendo em vista que, de um modo geral, a forma como lidam com conceitos em sua prática é diferente da forma como tais conceitos são tratados na academia, em decorrência das especificidades inerentes à prática pedagógica.

Todavia, ressaltamos a importância do alfabetizar letrando, discutida ao longo deste trabalho, e a importância do desenvolvimento profissional docente para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

#### PNAIC IN OURO PRETO: THE LITERACY TEACHERS' VOICE

The present work had as general objective to analyze conceptions about the literacy and new literacies processes of five teachers from Ouro Preto - MG who participated in the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC in 2013. From a qualitative approach, it used as instruments of data collection public documents, questionnaires and interviews; and has as theoretical reference the following authors: Albuquerque and Morais (2006), Ferreira and Leal (2006), Ferreira and Teberosky (1986), Morais (2006, 2012), and Soares (2004, 2014,



2016). The analysis of the data pointed to some difficulties in conceptualizing literacy, to mention activities related to it, and the prioritization of one of the facets of the teaching and learning process of reading and writing: the new literacies.

**Keywords:** Literacy and new literacies. Training of the literacy teacher. National Pact for Literacy in the Right Age.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. . In: MARCUSCHI, B; SUASSUNA, L. (orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

\_\_\_\_\_. A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf) Acesso em: 5/2/2017

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em: 29 jun., 2015.

PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, v. 4, n. 2, p. 146-173, 2014.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr 2004.

