

Solange Alves de Oliveira-Mendes  
(Organizadora)

# Alfabetização e Letramento(s):

ENTRE POLÍTICAS, FORMAÇÃO,  
SABERES E PRÁTICAS



EDITORA  
SCHREIBEN

SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA-MENDES  
(ORGANIZADORA)

# ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO(S):

---

ENTRE POLÍTICAS, FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICAS

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2026



© Da Organizadora – 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Inteligência Artificial (OpenAI/DALL-E), com direção editorial

Revisão: os autores

Livro publicado em: 05/10/2026

Termo de publicação: TP0852026

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

048 Oliveira-Mendes, Solange Alves de (Org.)

Alfabetização e letramento(s) : entre políticas, formação, saberes e práticas / Solange Alves de Oliveira-Mendes (Organizadora). – Itapiranga : Schreiben, 2026.

176 p. : il. ; e-book. ; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-769-4 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-768-7 [versão digital]

DOI: 10.29327/5961638

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Educação. 4. Formação de professores.  
5. Práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 372.4

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PREFÁCIO.....                                                                                                                              | 5  |
| ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE EXPRESSAM AS<br>PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE<br>EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA?..... | 9  |
| <i>Lourdes Christina dos Santos de Macêdo</i>                                                                                              |    |
| <i>Sintia Matias Gontijo</i>                                                                                                               |    |
| <i>Solange Alves de Oliveira-Mendes</i>                                                                                                    |    |
| A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER A LER E A ESCREVER<br>E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS<br>ALFABETIZADORES/AS.....           | 32 |
| <i>Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento</i>                                                                                       |    |
| <i>Suema Souza Araujo</i>                                                                                                                  |    |
| <i>Solange Alves de Oliveira-Mendes</i>                                                                                                    |    |
| A INFLUÊNCIA DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE<br>PROFESSORAS INSERIDAS NO PROGRAMA ALFA E BETO.....                                       | 46 |
| <i>Emely Crystina da Silva Viana</i>                                                                                                       |    |
| <i>Ozenilde Santos do Nascimento</i>                                                                                                       |    |
| <i>Solange Alves de Oliveira-Mendes</i>                                                                                                    |    |
| PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: UMA ANÁLISE DO<br>CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO OFERECIDO PELO<br>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.....                | 66 |
| <i>Márcia Vânia Silvério Perfeito</i>                                                                                                      |    |
| <i>Vânia Márcia Silvério Perfeito</i>                                                                                                      |    |
| <i>Solange Alves de Oliveira-Mendes</i>                                                                                                    |    |
| A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS:<br>CONCEPÇÃO E ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO...85                                     |    |
| <i>Floraci Mariano de Carvalho</i>                                                                                                         |    |
| <i>Maria Elena Tavares de Pinho</i>                                                                                                        |    |
| <i>Solange Alves de Oliveira-Mendes</i>                                                                                                    |    |

|                                                                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O(A) PEDAGOGO(A) DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO<br>À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO<br>DISTRITO FEDERAL: MEDIAÇÕES NOS CAMPOS DA<br>ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO..... | 101 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Erika Rodrigues de Freitas*

*Monique Vieira Amorim Bandeira*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes*

*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas*

|                                                                                                                                                       |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA<br>PORTUGUESA NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL:<br>UM OLHAR PARA O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... | 118 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Daniela de Santana Fiel*

*Sabrina Stein*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes*

|                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A LITERATURA ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA<br>NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA)..... | 132 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Janete Rodrigues Cardone*

*Márcia Vânia Silvério Perfeito*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes*

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| AVALIAÇÃO NA/DA ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE<br>EDUCAÇÃO DO CAMPO E URBANA: UM ESTUDO EM<br>DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL..... | 147 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

*Thamara Maria de Souza*

*Cássia Elen Nunes de Almeida*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes*

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| SOBRE AS AUTORAS..... | 167 |
|-----------------------|-----|

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 173 |
|-----------------------|-----|

# PREFÁCIO

A obra *Alfabetização e letramento(s): entre políticas, formação, saberes e práticas* reúne um conjunto de textos oriundos da disciplina Tópicos Especiais em Educação, ministrada em 2022.2, pela professora Solange Alves de Oliveira-Mendes, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A abordagem central foi Alfabetização e letramento(s) nos anos iniciais do ensino fundamental, na articulação com os seguintes temas: produções acadêmicas (teses e dissertações) nas áreas de alfabetização e letramento(s), políticas e programas de formação docente (nos âmbitos nacional e estadual), heterogeneidade e inclusão, métodos de alfabetização e materiais didáticos, avaliação das aprendizagens nos contextos do campo e da cidade.

Mestrandos(as), doutorando(as), em mediação orientada pela docente Solange Alves de Oliveira-Mendes, no contexto de vivência da disciplina, a partir das apropriações teóricas, desenvolveram pesquisas ancoradas em análises documentais, bem como em estudos empíricos que deram origem aos capítulos apresentados a seguir.

Iniciamos o debate com o capítulo intitulado “Alfabetização e letramento: o que expressam as produções da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília?” Elaborado por Lourdes Macêdo, Sintia Gontijo e Solange de Oliveira-Mendes, o estudo mapeia, no período de 2005 a 2022, as pesquisas vinculadas aos campos da alfabetização e do letramento nas produções acadêmicas, mais especificamente nas dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). A partir dessa investigação, o leitor terá a oportunidade de analisar as principais perspectivas teórico-metodológicas, incluindo as concepções de alfabetização e letramento(s).

Na sequência, apresentamos um bloco de três capítulos, cujo enfoque é a formação continuada, um dos pilares desta obra. O primeiro tem como título “A garantia do direito de aprender a ler e a escrever e a formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as”. Nele, Celina Nascimento, Suema Araújo e Solange de Oliveira-Mendes abordam as percepções docentes acerca da alfabetização, do letramento e da formação continuada. Estariam as formações contribuindo para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização? (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental).



Posteriormente, no segundo capítulo desse bloco, intitulado “A influência do PNAIC na prática pedagógica de professoras inseridas no Programa Alfa e Beto”, Emely Viana, Ozenilde do Nascimento e Solange de Oliveira-Mendes avaliam se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) continua inspirando práticas didático-pedagógicas no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) ainda que os/as professores/as estejam inseridos/as num contexto de proposição do Programa Alfa e Beto.

Por fim, o terceiro capítulo desse bloco, “O Programa Tempo de Aprender: uma análise do curso Práticas de Alfabetização oferecido pelo Ministério da Educação”, foi elaborado por Márcia Vânia Perfeito, Vânia Márcia Perfeito e Solange de Oliveira-Mendes. As autoras analisam o curso Práticas de alfabetização, oriundo do Programa Tempo de Aprender, direcionado a docentes atuantes no último ano da Educação Infantil, além do 1º e 2º anos do ensino fundamental. Trata-se de um curso online destinado a professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores e assistentes de alfabetização. Buscam responder ao seguinte questionamento: Constituinte-se como um pilar da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que concepções de alfabetização e letramento(s) são defendidas nos vídeos e fichas que compõem os módulos desse curso?

Elaborado por Floraci de Carvalho, Maria Elena de Pinho e Solange de Oliveira-Mendes, o quinto capítulo, “A implementação do Programa Alfamais Goiás: concepção e análise dos processos de alfabetização”, aborda a implementação do Programa Alfamais Goiás, proposto com a finalidade de melhorar os índices de alfabetização e letramento no estado. Nesse estudo, o leitor terá a oportunidade de conhecer, por meio da análise documental, os quatro eixos do Programa: implementação, concepções para a formação de professores, processos avaliativos e progressão do ensino da língua escrita.

O sexto capítulo, “O(A) pedagogo(a) da equipe especializada de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal: mediações nos campos da alfabetização e do letramento”, trata sobre os conhecimentos teóricos e práticos de pedagogos e pedagogas da EEAA acerca da alfabetização e do letramento. Érika de Freitas, Monique Bandeira, Solange de Oliveira-Mendes e Otilia Dantas realçam que, em função de demandas singulares como a não consolidação da apropriação da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização, o/a pedagogo/a da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem entra em ação, a fim de desenvolver um trabalho específico com esses/as estudantes.

No sétimo capítulo, “Métodos de Alfabetização e livro didático de língua portuguesa no 1º ciclo do Ensino Fundamental: um olhar para o Estado do

Espírito Santo”, Daniela Fiel, Sabrina Stein e Solange de Oliveira-Mendes retomam o debate acerca dos métodos tradicionais de alfabetização e avaliam as mudanças ocorridas nos materiais didáticos, em específico, no livro didático de alfabetização. O estudo foi desenvolvido no sudeste brasileiro, numa instituição pública municipal do estado do Espírito Santo. Foram realizadas entrevistas com três docentes atuantes em turmas de alfabetização acerca do uso do livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, bem como do livro Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes). Buscou-se identificar qual material estava sendo adotado nas práticas analisadas.

“A literatura antirracista como prática pedagógica no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)” é o tema do oitavo capítulo desta obra. Considerando a urgência desse debate, Janete Cardone, Márcia Vânia Perfeito e Solange de Oliveira-Mendes analisam estratégias didático-pedagógicas adotadas por docentes do Bloco Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) para articular a pauta do racismo ao letramento literário. O instrumento de produção de dados foi a entrevista semiestruturada com docentes do BIA e os resultados apontaram a importância de investir ainda mais na formação continuada, a fim de fomentar essa articulação entre a literatura antirracista e as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Concluindo, no nono capítulo, enfocando um tema em evidência nas políticas educacionais, Thamara de Souza, Cássia Almeida e Solange de Oliveira-Mendes analisam o processo de avaliação da leitura e da escrita no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização de duas escolas públicas do Distrito Federal (uma do campo e outra da área urbana). Para o estudo “Avaliação na/da alfabetização em contextos de educação do campo e urbana: um estudo em duas escolas públicas do Distrito Federal”, foram aplicados questionários com retorno de quatro docentes (duas da escola do campo e duas da instituição da área urbana). Os dados apontaram que os instrumentos de avaliação, bem como os critérios de progressão e retenção dos estudantes, assumem diferentes estratégias e concepções conforme a realidade de cada escola.

Convidamos a todos(as) a acessar esta obra, que reúne experiências de dois estados brasileiros e do Distrito Federal em torno da pauta da alfabetização e do letramento. Mestrandos(as), doutorandos(as) e a professora Solange Alves de Oliveira-Mendes assumiram essa empreitada, conferindo visibilidade ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Nosso intento, além de provocar reflexões teóricas, é realçar os saberes didáticos e pedagógicos em diferentes contextos.

Boa leitura a todos(as)!



# **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O QUE EXPRESSAM AS PRODUÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA?**

*Lourdes Christina dos Santos de Macêdo<sup>1</sup>*

*Sintia Matias Gontijo<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente capítulo analisou um panorama das pesquisas vinculadas aos campos da alfabetização e do letramento nas produções acadêmicas, mais especificamente, nas dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Para o estudo, foram consideradas as produções entre 2005 e 2022. Como desdobramento do objetivo geral, buscou-se analisar, em consonância com as perspectivas teóricas adotadas, o foco dos estudos identificados, as tendências e as concepções de alfabetização inerentes.

Cabe destacar que, em um primeiro momento, realizou-se o estado do conhecimento, a fim de identificar as categorias temáticas no recorte temporal estabelecido. Posteriormente, procedeu-se à análise documental, ancorada na leitura e análise dos resumos das dissertações e teses localizadas. Além do panorama de estudos realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, avaliaram-se as perspectivas e as tendências teórico-epistemológicas das pesquisas, realizando, portanto, uma análise criteriosa para contribuir com esse campo.

---

1 Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação (UnB). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: lourdes.cs.macedo@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: sintiamgontijo@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

O interesse por esse objeto de investigação surgiu durante a vigência da disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Educação”, com foco nas áreas de alfabetização e letramento, visando conferir como os estudos estão sendo abordados na Universidade de Brasília. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa. Segundo Creswell (2010), a pesquisa qualitativa consiste em uma abordagem que busca compreender e investigar os significados que os sujeitos atribuem a um problema social ou humano.

Importa ressaltar que o estudo contempla a análise documental das dissertações e teses a respeito da alfabetização e do letramento no período de 2005 a 2022 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES**

Os resultados das performances de alfabetização no Brasil evidenciam a necessidade de se discutirem possibilidades de aprimoramento dos programas de formação de professores e das políticas públicas, marcadas por descontinuidades. De se notar que a análise dessas políticas confirma essa fragilidade, visto que são de governo e não de Estado. Dados alarmantes revelam que as dificuldades com o uso social da língua vêm reverberando há décadas. Sobre esse assunto, Soares (2022, p. 10) assevera:

A pesquisa do Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações de vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto.

Soares (2022, p. 9) sublinha que “assegurou-se a todos o direito à educação, mas pode-se dizer que se atingiu a democratização da educação?”, referindo-se à universalização do ensino no Brasil, na faixa etária de 6 a 14 anos, que alcançou 98,6%. Segundo dados divulgados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), há um longo percurso a trilhar. Soares (2022) assinala a importância de garantir a todas as crianças uma apropriação sólida da leitura e da escrita, nesse segmento inicial da escolarização (1º ciclo), objetivando garantir uma trajetória escolar exitosa.

É inquestionável a colaboração que os estudiosos vêm conferindo à área de alfabetização ao longo da história. De acordo com Mortatti (2010), somente na década de 1930, no Brasil, passou-se a atentar às políticas voltadas para o ler e o escrever. Os antigos ou tradicionais métodos de alfabetização ocupavam,



oficialmente, o espaço nas práticas escolares até a década de 1980. Sintéticos ou analíticos, acentua Moraes (2012), todos possuem uma base empirista associacionista que concebe o indivíduo como uma tábula rasa e preveem que as relações entre som e escrita são homogêneas. Portanto, considerando a dimensão geográfica do país, houve certas prevalências quanto a esses métodos, a depender da região ou do estado brasileiro.

A teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1985), marca um divisor de águas nas concepções tradicionais de alfabetização. Passou-se a dar ênfase ao sujeito aprendente, corroborando para maior atenção ao eixo da aprendizagem e as relações desse polo com o ensino e o objeto de conhecimento que, nesse caso, é a escrita.

De acordo com Perfeito e Oliveira-Mendes (2019), vêm ocorrendo vários equívocos com relação à teoria supracitada, visto que alguns currículos a concebem como uma teoria do ensino e, com isso, há projetos que acabam por classificar os estudantes e apregoar a concepção de que não é necessário um ensino sistemático das propriedades da escrita.

Posteriormente, surgiu, no Brasil, na década de 1990, um termo desconhecido dos dicionários brasileiros: letramento, inicialmente como uma palavra de origem inglesa: *literacy*. Ler e escrever não encerram, dessa maneira, as demandas para maior autonomia do aprendiz com esses campos, pois é importante, segundo Soares (1998), ler e escrever no contexto das práticas sociais. Desde então, o grande desafio é ensinar esses objetos de conhecimento de forma articulada com os diferentes tipos e gêneros textuais.

A história da alfabetização no Brasil é caracterizada como um processo complexo e multifacetado, constituído “pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais” (Mortatti, 2010, p. 330). Além das disputas políticas em um país de dimensão continental, é preciso considerar o percurso histórico traçado no campo da alfabetização, bem como os marcos que se destacaram nessa trajetória, especialmente os relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Cabe frisar que houve mudanças didático-epistemológicas cruciais nessas áreas ao considerar-se, por exemplo, a crítica realizada pela teoria da psicogênese da língua escrita aos antigos métodos de alfabetização.

Soares (1989) realizou um estudo que apresenta os resultados de uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” da produção acadêmica sobre a alfabetização no Brasil. Esse trabalho alcançou a análise de 75 teses e dissertações e 109 artigos, no período compreendido entre 1954 e 1986, o que resultou na publicação da obra: “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento”.

Maciel e Rocha (2021) também abordaram as histórias e memórias da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC), iniciada nos anos de 1980, sob a coordenação da professora Magda Becker Soares, que deu origem à obra citada no parágrafo anterior. No decorrer deste estudo será possível visualizar como se deram os desdobramentos dessa temática ao longo de quatro décadas e, conseqüentemente, como está sendo tratada, atualmente, nas linhas de produções publicadas até o ano de 2022.

Considerando que esta pesquisa se propõe a investigar o que a Universidade de Brasília vem produzindo no curso de Pós-graduação em Educação sobre alfabetização e letramento, entende-se ser crucial apontar especificidades epistemológicas. Estudos realizados no município de Lagoa Santa (MG), supervisionados por Soares (2022), concluíram que estar alfabetizado não implica codificar e decodificar.

Convém citar que tais contribuições apontaram para o sucesso no processo de alfabetização mediado por práticas de letramento, desde a educação infantil, partindo-se de diferentes gêneros textuais. Soares (2022) enfatiza que é preciso alfabetizar com método, ou seja, que em sala de aula o docente deve lançar mão de diferentes encaminhamentos para alcançar as demandas existentes em seu cotidiano.

Por se tratar de um ofício multifacetado, é necessário contar, ao longo da carreira, com formação contínua, a fim de, num movimento dinâmico, apreender os arranjos didáticos e pedagógicos que melhor se alinham ao grupo de trabalho (Chartier, 2007). Nesse processo, o docente conjuga a alfabetização com o letramento, visto que a apropriação da base alfabética de escrita é igualmente importante à exploração dos textos. Daí que se trata de processos singulares, porém, como acentua Soares (2022), indissociáveis.

Da compreensão de que a alfabetização e o letramento vêm ocupando, de forma crescente, as produções acadêmicas, surgiu o interesse em apreender os estudos existentes no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. A seguir, são apresentadas as escolhas metodológicas.

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo teve como base a epistemologia qualitativa, com análise de conteúdo temática, a partir da pesquisa documental, conforme concebe Le Goff (1990). Inicialmente, foram realizadas a pesquisa do estado do conhecimento, a ordenação, a seleção, a codificação, a interpretação e a inferência das informações contidas nas buscas. Sobre esses achados, foi desenvolvida uma análise temática de conteúdo, contemplando as fases indicadas por Bardin (2016).



Com vistas a atender ao objetivo proposto, foram efetuadas buscas sistemáticas que obedeceram aos seguintes critérios de seleção: (1) pertencerem à Faculdade de Educação da UnB; e (2) serem teses e dissertações, incluindo as dissertações do mestrado profissional. As consultas foram realizadas por meio eletrônico no banco de dados do repositório da Biblioteca Central da UnB compreendidas entre os anos de 2005 e 2022, constituindo, assim, um período de 17 anos de produção acadêmica na área.

Ainda, a pesquisa documental ocorreu nos meses de outubro a dezembro de 2022. A fim de realizar as consultas, foram utilizados diferentes descritores: Alfabetização; Alfabetização de Adultos - Sociolinguística; Alfabetização de Jovens e Adultos; Letramento; Alfabetização; Fonética; Alfabetização e Letramento; Alfabetização em braile e Alfabetizar Letrando.

Cumprе salientar que os resultados obtidos estão relacionados às mais variadas contribuições no campo, tais como alfabetização de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), avaliações externas que contemplam aspectos da alfabetização, alfabetização matemática, letramentos e discussões relativas à Pedagogia e a outras áreas, como a Linguística.

A identificação dos trabalhos analisados restringiu-se àqueles em que os próprios autores mencionaram, explicitamente, nos resumos dos trabalhos, os termos utilizados na busca.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

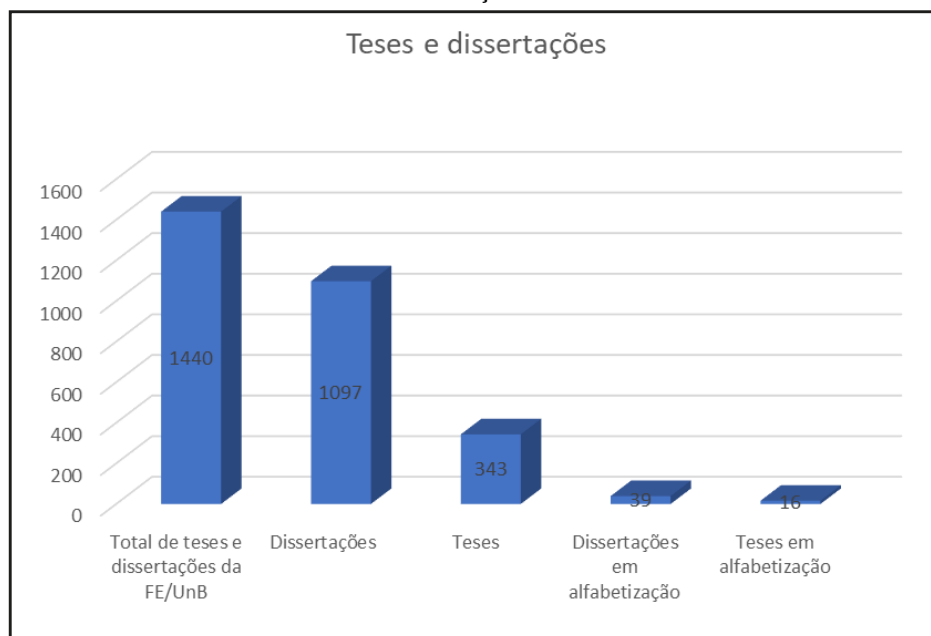
Neste tópico, são apresentados os resultados do estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização produzidos na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) no período entre 2005 e 2022.

Nas buscas realizadas, foram identificadas 343 teses de doutorado produzidas no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foram utilizados os descritores: Alfabetização (obtendo cinco trabalhos encontrados); Alfabetização de Adultos - Sociolinguística (um); Alfabetização de Jovens e Adultos (três) e Letramento (sete), totalizando 16 teses, conforme o Gráfico 1.

Para legitimação da pesquisa, foram encontradas ainda 934 dissertações de mestrado acadêmico, também produzidas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Os descritores obtiveram a seguinte pontuação: Alfabetização (18); Alfabetização Fonética (um); Alfabetização de Jovens e Adultos (três); Alfabetização e Letramento (dois); Alfabetização em braile (um); Alfabetizar Letrando (dois) e Letramento (19). Considerando os filtros

estabelecidos e o exame dos trabalhos, foram identificadas 39 publicações na área de alfabetização (Gráfico 1).

**Gráfico 1 - Quantitativo de teses e dissertações produzidas na FE/UnB e as relacionadas ao tema alfabetização e letramento.**



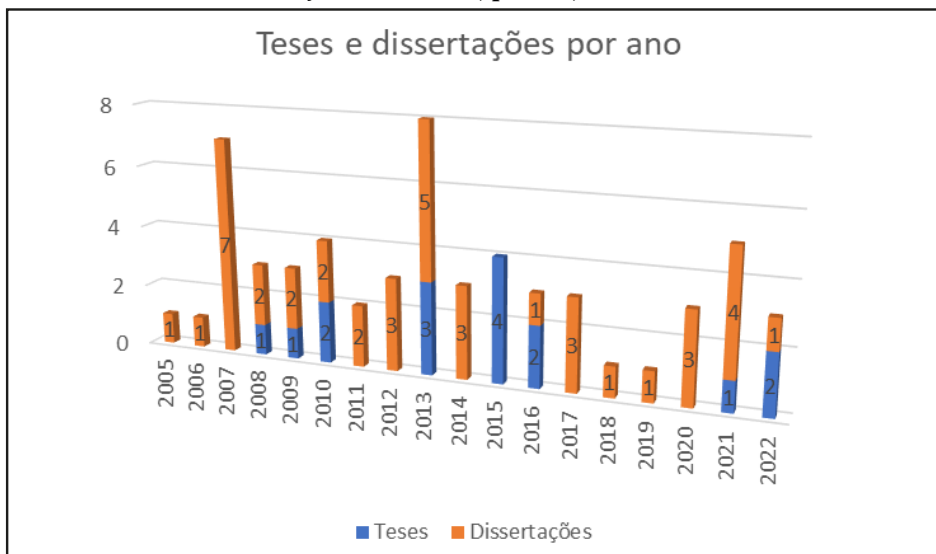
Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A partir da identificação e seleção dos trabalhos, verificou-se que todos os estudos obtidos contaram com variados instrumentos de produção de dados, como questionários e entrevistas, inclusive com abordagem etnográfica. Das 16 teses, cinco recorreram à etnografia, enquanto, das 39 dissertações, 14 se alinham a essa perspectiva. A etnografia refere-se a uma abordagem teórica e metodológica adequada para o estudo da prática escolar, que contribui para se repensar e reconstruir o saber didático, ou seja, de grande relevância nas pesquisas da e para a educação (André, 1995).

Por meio do entrecruzamento dos dados localizados, recuperados e reunidos, foi elaborado o Gráfico 2, em que é apresentado o quantitativo de teses e dissertações produzidas na FE/UnB sobre o tema alfabetização, por ano, de 2005<sup>4</sup> até 2022.

<sup>4</sup> Ano em que foi disponibilizada a primeira dissertação de mestrado no repositório da Biblioteca Central da UnB.

**Gráfico 2 - Quantitativo de teses e dissertações da FE/UnB que abordam o tema alfabetização e letramento, por ano, de 2005 a 2022.**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Identifica-se, a partir dos dados do Gráfico 2, um aumento na produção de dissertações, nessa área, nos anos de 2007, 2013 e 2021. Em 2007, foram localizadas sete dissertações, das quais seis tiveram como tema o letramento. Os trabalhos abordaram diferentes facetas desse campo e tiveram como orientadora a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Em 2021, observou-se uma dinâmica de orientações voltadas para práticas de ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização, práticas de avaliação para as aprendizagens e análise de documentos legais importantes na dinâmica política e epistemológica da alfabetização, como a Base Nacional Comum Curricular e os livros didáticos, todas dirigidas por Solange Alves de Oliveira Mendes. Outro dado a se considerar é que não houve produção de teses entre os anos de 2017 e 2020. As teses de 2015 e 2016 (seis) evidenciaram uma prevalência de estudos sobre alfabetização de jovens e adultos, ou seja, metade delas. Além disso, em 2021, já foram elaboradas duas dissertações descrevendo pesquisas no contexto da pandemia de Covid-19, demonstrando impacto nas práticas de alfabetização, como nos estudos de Mendes (2021) e Marques (2021), provenientes do Mestrado Profissional.

Apresenta-se, nos Quadros 1 e 2, um panorama das teses e dissertações que contemplaram o tema alfabetização e letramento. Destaca-se que não houve recorte de público, ou seja, os estudos abrangeram diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, bem como outras facetas envolvendo a temática proposta.

Os quadros têm por objetivo demonstrar os temas abordados nas pesquisas, seus respectivos orientadores e os anos em que foram publicados. Por meio desses dados, buscou-se observar o que os pós-graduandos pesquisaram, os contextos de pesquisa e outros dados, com vistas à construção de categorias de análise, partindo-se dos temas tratados e da frequência com que aparecem nos estudos.

**Quadro 1 - Panorama de teses que contemplam o tema alfabetização e letramento.**

| Ano  | Autor(a)                             | Título                                                                                                                                                                                  | Orientador(a)                  |
|------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 2008 | VILLAS BOAS, Isabela de Freitas.     | A contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa para o letramento do aluno                                                                      | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2009 | SOUSA, Maria Alice Fernandes de.     | A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional.                                                                                 | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2010 | ROSSI, Maria Aparecida Lopes.        | O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura.                                                                                | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2010 | MACHADO, Veruska Ribeiro.            | Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola.                                                                                    | BORTONI-RICARDO, Stella Maris  |
| 2013 | ALVES, Eliana Maria Sarreta.         | O trabalhador e as exigências letradas na área rural.                                                                                                                                   | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2013 | SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. | Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes.                                                                                      | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2013 | SILVA, Elson Marcolino da.           | Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnismo pedagógico?                                                                                                          | MORAES, Raquel de Almeida.     |
| 2015 | BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. | A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos.                                                                                                                           | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2015 | PEREIRA, Maria Susley.               | A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas.                                                                                | VILLAS BOAS, Benigna.          |
| 2015 | BARROSO, Betania Oliveira Barroso.   | A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP - DF. | RIOS, Guilherme Veiga.         |
| 2015 | MARTINS, Linair Moura Barros.        | A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos.                                                                                                                 | BORTONI-RICARDO, Stella Maris. |
| 2016 | NASCIMENTO, Ana Maria Porto.         | A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática.                                                                                                          | MUNIZ, Cristiano.              |
| 2016 | GOMES, Dinorá de Castro.             | Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos: por um resgate de elos submersos.                                                             | CATALÃO, Vera Margarida Lessa. |

|      |                                        |                                                                                                                       |                                                   |
|------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 2021 | SQUARISI, Katilen Machado Vicente.     | Memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização.                   | MOREIRA, Geraldo Eustáquio.                       |
| 2022 | PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei.       | O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal.              | SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. |
| 2022 | PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. | O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades em Matemática. | MOREIRA, Geraldo Eustáquio.                       |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

**Quadro 2 - Panorama de dissertações que contemplam o tema alfabetização e letramento.**

| Ano  | Autor(a)                                       | Título                                                                                                                                                               | Orientador(a)                      |
|------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 2005 | ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. | A escrita na primeira série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização.                                                                                      | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2006 | SOUZA, Kleber Peixoto de.                      | Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua.                                              | REIS, Renato Hilário dos.          |
| 2007 | CASTANHEIRA, Salete Flôres.                    | Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização.                                           | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2007 | TOLENTINO, Maria Antônia Honório.              | Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal.                                  | RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. |
| 2007 | GAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha.               | Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas.                                                                 | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2007 | BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães.           | Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas.                                          | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2007 | GONDIM, Márcia Regina Alves.                   | Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica.                                                          | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2007 | SILVA, Maria da Guia Taveiro.                  | Experiência de vida: um percurso para o letramento.                                                                                                                  | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     |
| 2008 | PEREIRA, Maria Susley.                         | A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal.                                                                        | VILLAS BOAS, Benigna.              |
| 2008 | OLIVEIRA, Sônia Ferreira de.                   | Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios.                                                                                           | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas.  |
| 2008 | LINS, Marli Vieira.                            | A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazilândia. | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas.  |

|      |                                            |                                                                                                                                                               |                                   |
|------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 2009 | SANDES, Joana Pereira.                     | O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização.                                                      | SÁ, Antônio Villar Marques de.    |
| 2009 | FERREIRA, Nirce Barbosa Castro.            | Construindo a alfabetização de educandos no movimento popular do Rodeador DF: a escola do coração.                                                            | REIS, Renato Hilário dos.         |
| 2010 | TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes.    | A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador.                                                                                | MITJÁNS MARTINEZ, Albertina.      |
| 2011 | SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de.    | A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades.                                                                              | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.    |
| 2011 | CONSTANTINO, Roselene de Fátima.           | O eixo letramento no currículo de educação básica do Distrito Federal: ensino médio.                                                                          | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.    |
| 2012 | SILVA, Lúcia Maria Leite da.               | Brasil, Cuba e Finlândia: um diálogo entre práticas docentes pela excelência do letramento.                                                                   | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. |
| 2012 | OLIVEIRA, Thais de.                        | Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes.                                          | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.    |
| 2012 | PEREIRA, Aline de Souza.                   | A qualidade da educação infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período.                             | SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. |
| 2013 | RODRIGUES, Lídia da Silva.                 | Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.                                                                    | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.    |
| 2013 | QUEIROZ, Patricia Andréa de Araújo.        | Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil.                                                                                     | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas  |
| 2013 | SILVEIRA, Dimitri Assis.                   | O Programa DF Alfabetizado/Brasil alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos.                                            | RÊSES, Erlando da Silva.          |
| 2013 | LINS, Arthur Ferreira da Costa.            | A retenção de alunos da educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal.                                                               | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. |
| 2013 | OGLIARI, Monalisa.                         | Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos.                                                          | BORTONI-RICARDO, Stella Maris.    |
| 2013 | PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues.        | O oral também se ensina em sala de aula.                                                                                                                      | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. |
| 2014 | BATISTA, Juliana Andréa Oliveira.          | Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores kalungas, na licenciatura em educação do campo, da Universidade de Brasília. | MOLINA, Mônica Castagna.          |
| 2014 | FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. | Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re) significar da prática docente?                                       | FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. |



|      |                                  |                                                                                                                                                                                                             |                                    |
|------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 2016 | SILVA, Doralice de Lourdes.      | A inserção-continuidade de alfabetizadas e alfabetizados no Centro de Ensino Fundamental 120 de Samambaia, na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. | REIS, Renato Hilário dos.          |
| 2017 | PINTO, Luciana de Oliveira.      | Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando a partir de uma abordagem histórico-cultural.                                                                                              | VIEIRA, Maria Clarisse.            |
| 2017 | NOLETO, Carine Almeida Silva.    | A construção do número pela criança com deficiência intelectual: a percepção entre diferentes ambientes escolares.                                                                                          | MUNIZ, Cristiano Alberto.          |
| 2017 | PINTO, Karina Panizza de Sousa.  | A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo.                                                                                                                                             | COELHO, Cristina Massot.           |
| 2018 | TAMANHA, Aictyr Lomonte.         | Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille.                                                                                                                     | COELHO, Cristina Massot.           |
| 2019 | PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. | Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização.                                                                         | MENDES, Solange Alves de Oliveira  |
| 2020 | SANTOS, Kelly Alves Rocha dos.   | A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização.                                                                | MENDES, Solange Alves de Oliveira. |
| 2020 | PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. | Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização.                                                                        | MENDES, Solange Alves de Oliveira  |
| 2020 | SOARES, Graciely Garcia.         | O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC.                                                                                                            | MENDES, Solange Alves de Oliveira  |
| 2021 | LOBO, Lucineide Alves Batista.   | O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?                                                                            | MENDES, Solange Alves de Oliveira. |
| 2021 | SILVA, Ana Kátia da Costa.       | A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo em Movimento do Distrito Federal: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização?                                                                       | MENDES, Solange Alves de Oliveira. |
| 2021 | MENDES, Luciana.                 | O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia.                                                                                                                           | MARIANA, Fernando Bonfim.          |
| 2021 | MARQUES, Yone Martins Medeiros.  | Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal.                                                                                          | RENGIFO-HERRERA, Francisco José.   |
| 2021 | BARROS, Camilli de Castro.       | Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização.                                                               | MENDES, Solange Alves de Oliveira. |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Na sequência, iniciou-se a leitura dos resumos dos trabalhos. A partir dos dados apresentados no Quadro 3, foi possível identificar a predominância de teses e dissertações orientadas por três docentes, o que motivou a visita a seus currículos lattes, visando conhecer suas linhas de pesquisa e formações iniciais, a saber: Stella Maris Bortoni-Ricardo, Solange Alves de Oliveira Mendes e Vera Aparecida de Lucas Freitas.

**Quadro 3 - Orientadores predominantes nas pesquisas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília nos campos de alfabetização e letramento e suas áreas de formação.**

| Orientador(a)                      | Graduação                                                               | Mestrado                                                     | Doutorado                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BORTONI-RICARDO, Stella Maris.     | Letras Português - Inglês - PUC (Goiás) - 1968.                         | Linguística - Universidade de Brasília (UnB) - 1977.         | Linguística - Universidade de Lancaster - 1983.                                                                                                 |
| MENDES, Solange Alves de Oliveira. | Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - 2002.           | Educação - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - 2004. | Educação – Universidade Federal de Pernambuco e Institut National de Recherche Pédagogique, na França - Programa de Doutorado Sanduiche - 2010. |
| FREITAS, Vera Aparecida de Lucas.  | Comunicação Social - Jornalismo. Universidade de Brasília (UnB) - 1971. | Linguística - Universidade de Brasília (UnB) - 1988.         | Linguística - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - 2003.                                                                               |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Constatou-se que, das 16 teses de doutorado, a professora Dra. Stella Maris, com formação em Linguística, orientou oito; no mestrado, foram 11 das 42 dissertações. Vera Freitas, também com formação em Linguística, orientou sete dissertações; e Solange Mendes<sup>5</sup>, com formação em Educação, sete dissertações. Os dados revelam uma predominância de teses e dissertações em alfabetização orientadas, predominantemente, por linguistas. Neste recorte, encontram-se 2/3 dos profissionais analisados.

5 Solange Alves de Oliveira Mendes: em 2013, ingressou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na área de Didática. Nessa mesma instituição, vem atuando com os projetos IV e V (Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, respectivamente). Em 2016, passou a atuar na área de Língua Materna, Alfabetização e Literatura (FE-UnB). A partir de 2017, ingressou no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB - Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa EAPS - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - Letramento e Formação de Professores. É coordenadora do grupo de estudo e pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (1º ao 5º anos - Ensino Fundamental). Em 2021 passou a integrar a linha de pesquisa PDCA – Pedagogia, Profissão Docente, Currículo e Avaliação vinculada ao PPGE-FE-UnB. <http://lattes.cnpq.br/5789165626861864>.

Esse levantamento de dados corrobora com Frade (2022, p. 61), pois “reforça que o campo de estudos sobre a alfabetização precisa ser acrescido de dimensões da economia, da antropologia, da sociologia, da história, dos estudos demográficos, da linguística, entre outros campos”. Assim, considera-se que a pesquisa na área da alfabetização, por acoplar várias facetas, não precisa estar, exclusivamente, na incumbência de profissionais da linguística. Ainda quanto ao aspecto da formação de professores, reforça-se a importância de pedagogos como cientistas da educação, conforme preconiza a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPeD)<sup>6</sup>.

Na sequência da análise dos dados, observam-se elementos que permitem a criação de categorias para o exame dos temas, constituindo-se em cinco: Alfabetização; Letramento; Práticas Pedagógicas; Avaliação em Alfabetização e Letramento; e Formação para Atuação em Alfabetização e Letramento. Destaca-se que houve trabalhos analisados em mais de uma categoria.

A categoria “Alfabetização” é composta pelas temáticas: alfabetização de jovens, adultos e idosos; alfabetização de crianças; alfabetização de surdos; alfabetização em braile. Quanto à alfabetização de jovens, adultos e idosos, das 16 teses, cinco abordam a temática, enquanto, das 39 dissertações, são oito. A alfabetização matemática foi encontrada em dois trabalhos de doutorado e dois de mestrado – destaca-se Muniz<sup>7</sup> como orientador da metade deles. Verificou-se a alfabetização de estudantes surdos em uma tese (envolvendo a educação de jovens e adultos) e em duas dissertações. A alfabetização em braile foi abordada em uma dissertação.

A categoria “Letramento” é constituída pelas temáticas: letramento científico, letramento em língua inglesa e letramento digital. Destaca-se que, das 16 teses, seis apresentam discussões nessa área e, destas, três estão relacionadas à educação de jovens, adultos e idosos. A abordagem também se mostrou recorrente em trabalhos que enfocam sobre a língua portuguesa e a literatura (três dissertações). Além disso, há um estudo relacionado à língua inglesa (uma tese), assim como duas teses associam letramento a avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Programa

6 A RePPeD (2021, p. 2) foi criada em 2021 e considera que “no campo da pós-graduação, a pouca visibilidade da Pedagogia como referencial para a compreensão dos processos do conhecimento educacional fomenta o distanciamento entre teoria e prática, atualizando dicotomias que negam uma epistemologia da e pela práxis”.

7 Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (1982), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1992) e doutorado em Sciences de l’Education - Université Paris Nord (1999). Pós-doutorado em Educação pela UnB (2015), com o projeto “As crianças que calculavam: o ser matemático como sujeito produtor de sentidos subjetivos na aprendizagem”. Atualmente é professor Associado Aposentado da Universidade de Brasília.

Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), orientados por Freitas<sup>8</sup>, em 2012 e 2013, respectivamente. Apenas um trabalho deixou explícito o objeto da pesquisa, relacionando letramento à educação infantil. O estudo de Ogliari (2013) discute sobre política de leitura e letramento literário e foi elaborado no mestrado profissional.

Morais e Silva (2022), no estudo intitulado “O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países”, constata a urgência de produção acadêmica na área que trata de práticas de alfabetização e letramento na Educação Infantil e a resistência dos educadores em tratar sobre o assunto. Nas palavras de Moraes e Silva (2022, p. 5), “por trás da aversão à aprendizagem inicial da escrita alfabética na Educação Infantil, parece estar a concepção de alfabetização que se tem”.

É importante ressaltar que os dados apresentados revelam a necessidade de que a universidade fomente estudos nos quais as práticas de letramento sejam tratadas como indissociáveis do trabalho desde a Educação Infantil e que colabore com a desmistificação, incentivando a reflexão sobre os direitos das crianças menores de seis anos de avançar na apropriação da escrita alfabética (Soares, 2022).

Na categoria “Práticas Pedagógicas”, identificaram-se duas teses relacionando práticas de ensino no contexto da educação de jovens e adultos, como em Sarreta (2013) e Martins (2015); um trabalho sobre práticas de ensino com gêneros textuais (Rossi, 2010) e um estudo abordando a relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola (Machado, 2010) - todos orientados por Bortoni-Ricardo.

No que se refere às dissertações, verificaram-se as práticas pedagógicas associadas à avaliação, como em Pereira (2008) e Barros (2021); práticas de alfabetização e letramento, em Gaxangá (2007), Pinto (2017) e Perfeito (2019); práticas de alfabetização, análise, escolha e uso do livro didático, em Perfeito (2020); didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC, em Soares (2022); e práticas de alfabetização na pandemia, em Marques (2021).

Considerando-se essas pesquisas, corrobora-se com Maciel e Rocha (2021, p. 8), ao analisarem o estado do conhecimento da alfabetização no Brasil, apontando o “fato intrigante” da redução do número de textos sobre os “métodos de alfabetização” quando comparados com o tema “propostas didáticas”. No

8 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2003); mestre em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (1996); graduada em Comunicação Social pela Universidade de Brasília - UnB (1971) - Jornalismo. Aposentada (2017) no cargo de professor adjunto IV da Universidade de Brasília - Faculdade de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas. Atuou na graduação na área de Alfabetização, Língua Materna e Literatura, e na Pós-graduação na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - EAPS.

caso específico da Universidade de Brasília, lócus desta pesquisa, identifica-se, com maior prevalência, a expressão “práticas docentes”.

Nesse sentido, compreende-se que a diminuição do uso da expressão “métodos de alfabetização” vem ocorrendo em razão do fracasso escolar associado aos métodos tradicionais, o que pode justificar a redução de trabalhos que investigam métodos para ensino da leitura e da escrita (Maciel; Rocha, 2021).

Cabe frisar que os trabalhos denotam que somente as pesquisas mais recentes, especialmente as orientadas por Mendes, demonstraram maior atenção às práticas de ensino, o que pode evidenciar a interlocução entre a academia e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, na promoção de reflexões sobre práticas e melhoria na oferta de formação continuada para os professores.

A categoria “Avaliação em Alfabetização e Letramento” é formada por avaliação das aprendizagens e avaliações em larga escala: SAEB, Prova Brasil e Pisa. Quanto às teses, verificaram-se uma abrangendo a avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização (Pereira, 2015); duas sobre avaliação do SAEB, em Pereira (2022) e Silva (2013); e uma acerca dos dados do PISA, de Machado (2010). Nas dissertações, foram encontrados dois trabalhos sobre avaliação para as aprendizagens relacionados ao Bloco Inicial de Alfabetização, de Pereira (2008) e Barros (2021); uma pesquisa relacionando a avaliação/retenção a políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, em Lins (2013); e um estudo sobre avaliações externas como SAEB e Prova Brasil, de Queiroz (2013).

Nessa categoria, verificou-se um interesse maior pelas pesquisas de indicadores de avaliações externas e, com isso, identificou-se uma fragilidade ao se constatar poucos trabalhos direcionados às práticas avaliativas, foco mais importante para assegurar as aprendizagens, no sentido de avaliar não para “prestar contas”, mas para desenvolver, progredir e intervir. Os dados da pesquisa refletem a ênfase dos professores em garantir bons índices em avaliações externas e obter melhores posições no ranqueamento dessas políticas de avaliação.

A categoria “Formação para Atuação em Alfabetização e Letramento” é caracterizada pela formação inicial e continuada. Quanto às teses, identificam-se a de Nascimento (2021), abordando a profissão docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC; e as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes, de Silva (2013). As dissertações evidenciam a coordenação pedagógica em articulação com os professores do Bloco Inicial de Alfabetização, em Lobo, (2021); a coordenação pedagógica como espaço de formação continuada, de Tolentino (2007); a formação continuada na perspectiva do letramento, de Ferreira (2014); a formação do pedagogo como agente de letramento, de Souza (2011); e a formação de educadores kalungas, na licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, de Batista (2014). Assim, totalizaram duas teses e cinco dissertações.

Ainda, na categoria “Formação para atuação em Alfabetização e Letramento”, evidencia-se a prevalência de trabalhos voltados para a dimensão continuada. Vale citar que o currículo do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, bem como o Projeto Político-Pedagógico do Curso sofreram alterações após a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNPE/CP) n. 02, de 1 de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. Espera-se que o Projeto Político-Pedagógico da Instituição, versado nos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão, possa garantir o acesso a essas discussões.

Considerando as disciplinas e as ementas atuais, é possível verificar a necessidade do trabalho voltado para práticas de alfabetização e letramento na perspectiva da formação inicial. Isso porque, mesmo o pedagogo se caracterizando como um profissional polivalente, que atua em espaços escolares e não escolares, é sabido que a maior prevalência de formação desses profissionais é para suprir a rede pública de ensino do Distrito Federal, atuando como professores em turmas que vão da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os trabalhos de pós-graduação considerados neste estudo, a partir do recorte temporal eleito, revelam a fragilidade na discussão sobre essas demandas e a urgência em reconhecê-las como prioritárias.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso apontar as evidências para promover mudanças no campo da pesquisa, de modo a ampliar sua relevância e provocar transformação social. Nesse sentido, a pesquisa pode contribuir para reduzir os impactos causados a uma população que se caracteriza por  $\frac{3}{4}$  de analfabetos funcionais. Conforme demonstrado por Soares (2022), ao analisar os dados do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), cerca de 70% dos brasileiros apresentam dificuldades em lançar mão de habilidades de leitura e escrita.

Desde 2006, a formação dos professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental deixou de ocorrer, exclusivamente em nível médio, caráter técnico, e passou a exigir graduação/licenciatura em Pedagogia. Se a formação de pedagogos deve ser assegurada pela universidade e carece de garantir, dentre outras demandas, a formação inicial de professores alfabetizadores, o questionamento que se levanta é sobre a ausência de pedagogos entre os orientadores das pesquisas identificadas neste estudo.

É importante frisar que o pedagogo, em tese, pode e deve compor esse espaço, assumindo papel importante nesse pilar que é a alfabetização. Por que as pesquisas na formação *stricto sensu* da Faculdade de Educação da UnB, no

campo da alfabetização, não contam, também, com a orientação de pedagogos? Seria essa uma fragilidade da Faculdade de Educação? Essa característica estaria impactando o resultado dos trabalhos produzidos?

Considerando o desafio histórico de superar o fracasso escolar, reafirma-se a importância de que a universidade fomenta pesquisas nos campos da alfabetização e do letramento, compreendidos como processos distintos, porém necessariamente complementares. Nessa perspectiva, torna-se fundamental superar o preconceito sobre as práticas de acesso à cultura escrita desde a Educação Infantil e compreendê-las como direito de aprendizagem, que deve ser reconhecido como um processo digno de esforço na academia.

Evidencia-se que o ingresso de um professor na UNB, na área de educação/pedagogia, no ano de 2013, contribuiu para uma roupagem diferenciada nas pesquisas, principalmente voltadas às práticas de ensino. Esse movimento revela ganhos para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, território da maioria dos estudos. Outra singularidade institucional identificada foi a expressiva quantidade de estudos relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

Como visto, as “políticas educacionais” não foram apresentadas como uma categoria de análise, uma vez que os documentos oficiais não se constituíram como fonte analisada, contudo, elas foram evidenciadas em diversos trabalhos. Referenciou-se o PNAIC, utilizado como pano de fundo de muitas pesquisas, que revelou uma proposta de formação continuada e ressignificou a prática de muitos docentes, ainda impactando as atividades atuais.

Por fim, outra provocação que se pretende deixar para reflexão se refere à importância de se pesquisar a garantia da avaliação para as aprendizagens antes de se pensar em avaliações externas. Essa cultura (invertida), vista em muitas escolas, que preparam as crianças para fazerem “provas”, em nada contribui e, mais do que isso, rouba um tempo precioso de mediações pedagógicas significativas. Nesse sentido, uma nova leitura dessa realidade pode (e deve) partir dos espaços de pesquisa, como os promovidos por uma universidade pública, socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Eliana Maria Sarreta. **O trabalhador e as exigências letradas na área rural**. 2013. 250 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **A escrita na primeira série do ensino médio: uma análise sobre a alfabetização**. 2005. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.



ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 10. reimpr. edição. Campinas – SP: Papirus, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Camilli de Castro. **Entre o prescrito e o efetivamente praticado: um estudo da avaliação para as aprendizagens e dos registros no bloco inicial de alfabetização**. 2021. 210 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BARROSO, Betania Oliveira Barroso. **A constituição do sujeito de aprendizagem: uma perspectiva da aprendizagem situada na alfabetização de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá - CEDEP - DF**. 2015. 281 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BATISTA, Juliana Andréa Oliveira. **Práticas de letramentos: cartilhas das minibibliotecas na formação de educadores kalungas, na licenciatura em educação do campo, da Universidade de Brasília**. 2014. 121 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **Escrita e processos de letramento: construindo inter-relações entre conhecimento sistematizado e práticas sociais letradas**. 2007. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos**. 2015. 411 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Estudo etnográfico das contribuições da sociolinguística à introdução ao letramento científico no início da escolarização**. 320 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Anne Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino de leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**. Métodos Qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes: consultoria, supervisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONSTANTINO, Roselene de Fátima. **O eixo letramento no currículo de educação básica do Distrito Federal: ensino médio**. 2011. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FERREIRA, Nirce Barbosa Castro. **Construindo a alfabetização de educandos no movimento popular do Rodeador DF: a escola do coração**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**. ISSN: 2446-8584. Número 16 (Edição Especial). 2022.

GAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas**. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GOMES, Dinorá de Castro. **Educação ambiental na alfabetização de trabalhadores de cooperativas de resíduos sólidos: por um resgate de elos submersos**. 2016. 255 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. 2007. [várias paginações]. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Unicamp, 1990.

LINS, Arthur Ferreira da Costa. **A retenção de alunos da educação de jovens e adultos em uma escola pública do Distrito Federal**. 2013. xvii, 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LINS, Marli Vieira. **A sala de aula: um espaço para a oralidade e uma contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno jovem e adulto do ProJovem de Brazlândia**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LOBO, Lucineide Alves Batista. **O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?** 2021. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Práticas escolares de leitura: relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola**. 2010. xii, 341 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Juliano Guerra. **Alfabetização no Brasil - O estado do conhecimento: histórias e memórias no Ceale/ Fae/UFGM**. In: CONBALF CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5, agosto/2021, Florianópolis - SC.

MARQUES, Yone Martins Medeiros. **Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio a pandemia de Covid-19 no Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

- MARTINS, Linair Moura Barros. **A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos**. 2015. 324 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. O Ensino da Escrita Alfabética no Final da Educação Infantil: comparando os currículos de seis países. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e076622. p. 01-23.
- MOREIRA, Jeferson da S. Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). **Revista eletrônica Pesquisa Educa**, São Paulo, v. 13, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215/967>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.
- NASCIMENTO, Ana Maria Porto. **A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática**. 2016. 232 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- NOLETO, Carine Almeida Silva. **A construção do número pela criança com deficiência intelectual: a percepção entre diferentes ambientes escolares**. 2017. 148 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- OGLIARI, Monalisa. **Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos**. 2013. xiv, 125 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- OLIVEIRA, Sônia Ferreira de. **Letramento de alunos surdos em classe bilíngue: possibilidades e desafios**. 2008. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- OLIVEIRA, Thais de. **Letramento literário: a mediação da leitura de obras literárias no processo de constituição de leitores competentes**. 2012. 183 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PEREIRA, Aline de Souza. **A qualidade da Educação Infantil no âmbito do letramento: o empenhamento do professor e o envolvimento de crianças do 2º período**. 2012. 102 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa. **O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades em Matemática**. 2022. 301 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. **O oral também se ensina em sala de aula**. 2013. 220 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização: a realidade de uma escola do Distrito Federal**. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas**. 2015. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 291 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização**. 2019. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A formação continuada de professores alfabetizadores na conjuntura das políticas públicas no Brasil. In: DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto (org.). **Profissão docente: formação, saberes e práticas**. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. **Entre os saberes a ensinar e o efetivamente ensinado: um estudo acerca da análise, escolha e uso do livro didático de alfabetização**. 2020. 252 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A criança e a escrita: a alfabetização como processo subjetivo**. 2016. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PINTO, Luciana de Oliveira. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos alfabetizando a partir de uma abordagem histórico-cultural**. 2017. XIV, 142 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

QUEIROZ, Patrícia Andréa de Araújo. **Concepções de letramento que respaldam as avaliações Saeb e Prova Brasil**. 2013. 204 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANDES, Joana Pereira. **O desenho como representação do pensamento matemático da criança no início do processo de alfabetização.** 2009. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, Kelly Alves Rocha dos. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização.** 2020. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. **Leitura na escola:** as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes. 2013. 210 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Doralice de Lourdes. **A inserção-continuidade de alfabetizadas e alfabetizados no Centro de Ensino Fundamental 120 de Samambaia, na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2016. 145 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Elson Marcolino da. **Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos:** neotecnicismo pedagógico? 2013. 197 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Lúcia Maria Leite da. Brasil. **Cuba e Finlândia:** um diálogo entre práticas docentes pela excelência do letramento. 2012. 222 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, Maria da Guia Taveiro. **Experiência de Vida:** um percurso para o letramento. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O Programa DF Alfabetizado/Brasil alfabetizado e a continuidade dos estudos:** dos números à percepção dos sujeitos. 2013. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOARES, Graciely Garcia. **O saber-fazer docente:** uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC. 2020. 236 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOARES, Graciely Garcia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Beto. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 17-39, set. 2020. ISSN 2175-6600.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil:** o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/Inep/REDUC, 1989.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e idosos sob a ótica da sociolinguística educacional**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA, Helen Danyane Soares Caetano de. **A formação do pedagogo como agente de letramento: perspectivas e possibilidades**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, Kleber Peixoto de. **Relações sociais em classes de aceleração-alfabetização: uma exercitação curricular baseada na ação-constitutiva-mútua**. 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente. **Memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização**. 2021. 201 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

TAMANAH, Aictyr Lomonte. **Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille**. 2018. 118 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TÁVORA, Fernanda de Oliveira Fernandes. **A expressão da criatividade no trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. **A contribuição do processo de ensino-aprendizagem de produção textual em língua inglesa para o letramento do aluno**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

# A GARANTIA DO DIREITO DE APRENDER A LER E A ESCREVER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS/AS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS

*Celina Henriqueta Matos de Herédia Nascimento<sup>1</sup>*

*Suema Souza Araújo<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

Ler e escrever são ações fundamentais na sociedade, necessárias para pegar um ônibus, pagar uma conta, anotar uma receita ou apreciar um bom livro. Fazer uso dessas práticas sociais abre portas e amplia possibilidades. Assim, uma sociedade centrada na escrita demanda que os indivíduos tenham acesso a informações, leis, bens de consumo, enfim, a conquista de direitos que, para serem desfrutados, exigem o uso da leitura e da escrita.

É de conhecimento geral que essas práticas antecedem a instituição escolar, de modo que o sujeito já interage com esses objetos de conhecimento. Entretanto, é nesse ambiente que há uma didatização, um ensino intencional. No presente cenário educativo, abordar a formação docente se torna imperativo, uma vez que é o/a professor/a que irá desenvolver os conteúdos previstos no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir, diretamente, com a emancipação do sujeito aprendiz.

Nessa perspectiva, neste capítulo, estabelece-se como objetivo analisar as percepções docentes acerca do entendimento do conceito de alfabetização e letramento, com professoras que atuavam, na ocasião de desenvolvimento da

---

1 Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: celinahmhnascimento@gmail.com

2 Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: suema.saraujo@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com



pesquisa, no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

## **2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS: ALGUMAS REFLEXÕES**

Com efeito, a leitura e a escrita abrem as portas de um novo mundo a ser visto, explorado e conhecido. Saber ler permite ao indivíduo o acesso à cultura. Além disso, no espaço escolar, o pleno domínio da leitura e da escrita é fundamental para o prosseguimento nos demais anos da educação básica.

Os/as professores/as alfabetizadores/as, na sua prática docente, convivem com desafios e aprendizagens, angústias e soluções, incertezas e superações. Concorde-se com Chartier (2000), que ressalta que esses profissionais reconstróem os currículos, as prescrições oficiais para atender às demandas de seu cotidiano. O/a professor/a, além da formação inicial, carece de uma continuidade desse processo formativo. Parte-se do princípio de que a formação continuada faz parte do exercício profissional, deve ser permanente e acompanhar o processo histórico de produção de conhecimento, sempre inacabado.

Por se tratar de um campo recente e descontínuo no Brasil, Moraes (2014, p. 32) alerta que é necessário “encarmos com mais rigor e cuidado a formação continuada de nossos alfabetizadores (e professores em geral), além de lutar para consolidar o direito à formação continuada como fato contínuo e sistemático”. Compreender a importância da formação de professores/as alfabetizadores/as, integrada às suas práticas, aponta caminhos possíveis para a melhoria da qualidade do seu fazer docente.

Dessa forma, a importância da formação continuada se justifica, pois a alfabetização ainda é um grande desafio para a educação, considerando-se que o fracasso nesse período escolar se arrasta pelos anos seguintes da educação básica (Soares, 2021; Frade, 2022).

Vale destacar que a alfabetização no Brasil, especificamente, vem sendo o centro de atenções e um desafio para professores/as, instituições escolares e Secretarias de Educação. O Governo Federal tem pautado várias políticas e Programas de formação continuada. Entre eles, nas duas últimas décadas: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001); o Pró-letramento (Brasil, 2008); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012), e, mais recentemente, o Tempo de aprender: Alfabetização Baseada na Ciência - ABC (Brasil, 2020). Além desses, também alcançam a escritura deste capítulo o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) e o Alfaletando no âmbito do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024).

No Distrito Federal, os/as professores/as alfabetizadores/as, além de contarem com a oportunidade de participar de políticas de formação oferecidas pelo governo federal, podem participar de cursos ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação<sup>4</sup> (EAPE), criada, especificamente, para a elaboração de cursos de formação continuada destinados a docentes de toda a educação básica.

Compreende-se que a possibilidade de frequentar as ações de formação continuada oferecidas aos/às professores/as alfabetizadores/as, como local para produção de conhecimentos e construção de novos caminhos para a sua prática pedagógica é um direito conquistado e usufruir dele potencializa o direito das crianças de aprender a leitura e a escrita, e de se alfabetizar.

### **3. ALFABETIZAR LETRANDO: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DESSES CAMPOS**

Aprender a ler e a escrever, ensinar a leitura e a escrita são processos que envolvem várias facetas e objetos de conhecimento diferentes (Soares, 2017a, 2017b, 2021). Alcançar essa compreensão demandou um longo percurso histórico, com controvérsias que perpassam, inclusive, o processo de alfabetização. Esse conceito vem enfrentando várias mudanças, desde assinar o nome, decifrar um código, até a apropriação da leitura e da escrita como forma de se relacionar com o mundo, ampliado pela perspectiva de letramento, defendida por autores como Soares (2004a, 2004b, 2017a, 2017b, 2021) e Morais (2014).

Conforme mencionado, ler e escrever antecede as práticas escolares, mas é nesse espaço que há uma intencionalidade, uma didatização desses objetos de conhecimento. Os profissionais, a quem cabe essa tarefa, são os/as professores/as alfabetizadores/as<sup>5</sup> em sala de aula e aqueles que ocupam espaços de gestão e coordenação, que formam juntos o grupo de profissionais da educação dentro da escola.

Para a compreensão da complexidade desse processo, optou-se pela alfabetização na perspectiva do letramento, pois entende-se que alfabetizar e letrar são processos complementares e que acontecem simultaneamente.

---

4 EAPE é uma Unidade-Escola responsável pela formação continuada dos professores da Secretaria de Educação do DF. Fornece cursos com durações variadas e com temas que atendam às necessidades das escolas e professores. Entre os cursos citados pelas entrevistadas, estão: “A arte de contar história”, “Mulheres Inspiradoras”, “Alfabetização e Letramento” e o “Pró-Letramento”.

5 Neste estudo, remete-se a professores/as alfabetizadores/as como aqueles/as que atuam no primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Fundamental. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, “os primeiros anos do Ensino Fundamental compõem o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)” (Distrito Federal, 2014, p. 9).

Denomina-se alfabetizar letrando, termo cunhado por Magda Soares (2004a, 2004b, 2017a, 2017b).

Segundo o glossário CEALE (2012)<sup>6</sup>, alfabetizar é ir muito além de codificar e decodificar, é ensinar as propriedades do sistema de escrita: “*alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala*”. Em seu último livro, *Alfaletrar, toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Magda Soares (2021) aprimora o conceito, definindo-o como “um processo de apropriação da tecnologia da escrita”. Aprender essa tecnologia envolve reconhecer técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. É desejável ensinar o sistema de escrita alfabética em articulação com os diversos gêneros textuais (Soares, 2021).

O letramento define-se como o uso da leitura e da escrita para inserir-se nas práticas sociais, objetivando atingir diferentes objetivos. Embora sejam objetos de conhecimentos diferentes, ambos precisam ser considerados na prática pedagógica como processos interdependentes e complementares, a fim de garantir a aprendizagem das funções da língua escrita em nossa cultura e, portanto, o direito das crianças de participarem como agentes do mundo letrado, da cultura e dos conhecimentos socialmente construídos (Soares, 2021).

Em concordância com a autora, Morais (2014) realça que, na contemporaneidade, o conceito de alfabetização foi ampliado, de modo que um sujeito alfabetizado implica, além de se apropriar do sistema de escrita alfabética, ler, compreender e produzir textos de curta extensão. Esse domínio precisa ser assegurado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessas considerações, Morais (2014) e Soares (2021) afirmam que alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes. A criança aprende a tecnologia da escrita e o seu uso nas práticas sociais juntos (Soares, 2021). Assim, para apropriar-se do mundo da escrita são necessários, ao mesmo tempo, aprender as relações fonema-grafema do sistema de escrita alfabética e fazer uso desses conhecimentos nas práticas sociais em que a leitura e a escrita estão envolvidas (Soares, 2004a).

Para isso, defende-se um ensino progressivo que articule as propriedades do sistema de escrita alfabética em concomitância com os diversos tipos e gêneros textuais (Silva, 2021). A sistematicidade do ensino do sistema de escrita alfabética precisa ser priorizada no primeiro momento, pois as crianças, para operarem de forma autônoma nas práticas sociais de ler e escrever, precisam avançar no domínio desse sistema.

6 Glossário CEALE – termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores é um material produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da universidade Federal de Minas Gerais que reúne termos e conceitos relacionados à aprendizagem da leitura e escrita.

Constitui-se como um dos grandes desafios atualmente a responsabilidade de alfabetizar letrando. Trata-se de desenvolver no aluno capacidades linguísticas ao longo do processo de escolarização, bem como das necessidades da vida social. Esse sujeito precisa entender como os processos se dão e não estar inserido em práticas que priorizem esse objeto de conhecimento como código (Araújo; Ferreira, 2023).

Soares (2004a, 2004b, 2021) é ainda mais contundente quando afirma que, ao apropriar-se dessa prática, saber ler e escrever, com a possibilidade de participação social, cultural e política pelo acesso a um bem simbólico indispensável para conquista de direitos, o indivíduo conquista a oportunidade de ampliar seu repertório de conhecimentos e sua entrada no mundo letrado em condições menos excludentes. A autora ainda acrescenta que, ao apropriar-se do sistema de escrita alfabética, o sujeito aprendente avança na escolarização e, com isso, se evita o fracasso escolar.

#### **4. METODOLOGIA**

No sentido de analisar as percepções docentes acerca do entendimento do conceito de alfabetização e letramento, bem como da contribuição das ações de formação continuada na garantia do direito de aprender a ler e a escrever das crianças, este estudo tem um delineamento qualitativo.

Como técnica de investigação, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas com quatro professoras que atuavam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), duas do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano. Todas elas com mais de 13 anos de experiência na alfabetização. O critério de escolha das professoras foi: professoras alfabetizadoras que frequentaram cursos de formação oferecidos pela SEEDF com foco na alfabetização. As entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2023; uma de forma presencial e as demais por videochamada, a partir de um roteiro que priorizou questões relativas ao ensino da leitura e da escrita, bem como a formação continuada.

Cabe ressaltar que as perguntas tinham como foco o ensino da leitura e da escrita, o entendimento sobre como alfabetizar letrando e a percepção das professoras sobre como a participação em cursos e programas de formação continuada contribuiu para suas escolhas didáticas e pedagógicas.

As informações produzidas foram tratadas por meio da análise de conteúdo temática, de acordo com Franco (2021, p. 12), que, ao considerar a concepção crítica e dinâmica da linguagem, reconhece a “mensagem, seja ela verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”

como ponto de partida. A mensagem expressa um significado e um sentido que deverão ser interpretados.

No Quadro 1 apresenta-se o perfil das quatro colaboradoras do estudo.

**Quadro 1 - Caracterização profissional das professoras participantes.**

| Professoras | Tempo de trabalho na SEEDF | Tempo de atuação na alfabetização | Ano-ciclo de atuação em 2022 | Participação em cursos de formação continuada             |
|-------------|----------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Rosa        | 22                         | 13                                | 1º ano                       | Pró- Letramento, PNAIC, Tempo de Aprender, cursos da EAPE |
| Clara       | 26                         | 20                                | 1º ano                       | PNAIC, cursos da EAPE                                     |
| Lua         | 5                          | 13                                | 2º ano                       | Cursos da EAPE                                            |
| Lis         | 18                         | 32                                | 3º ano                       | Pró- Letramento, PNAIC e cursos da EAPE                   |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A partir do tratamento dos dados, emergiram as seguintes categorias de análise: alfabetização e letramento, contribuições da formação continuada e direito de aprender a ler e a escrever, que serão abordadas na próxima seção.

Para a legitimação da pesquisa, são apresentados, na seção seguinte, trechos das entrevistas semiestruturadas e as análises realizadas quanto ao entendimento da alfabetização e do letramento presentes nas práticas segundo os relatos das professoras participantes e a contribuição da formação continuada no alcance do direito de ler e escrever.

## **5. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: AS PERCEPÇÕES DAS DOCENTES**

Nos três relatos analisados, a seguir, as professoras expuseram situações vivenciadas em sala de aula em que o uso social da leitura e da escrita apareceu de forma evidente. Porém, a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética que caracteriza a alfabetização não se evidencia de forma clara nas narrativas.

A professora do 1º ano, Rosa, apresentou como exemplo para proporcionar a alfabetização e o letramento a agenda do dia usada como forma de organizar as atividades diárias, como instrumento para pensar sobre a função social da escrita e, ainda, construir um léxico mental de palavras frequentes que podem colaborar para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A rotina, agenda, né? Eu ponho no quadro. [...] “Gente, isso aqui é o cantinho onde eu vou ensinar para vocês tudo o que a gente vai fazer no dia”. [...] E eu vou escrevendo, “a gente vai fazer conforme vocês estão me sugerindo, tá? [...] Atividade, recreio, na hora disso, uma atividade, um tal assunto, dois”... então eu sempre explico o que eles estão fazendo, para eles terem entendimento, para fazer... (Rosa – 1º ano, 2023).

A construção de um ambiente alfabetizador, com diversos exemplos de gêneros textuais para uso com as crianças, foi relatada pela professora Lua, 2º ano, demonstrando o enfoque no trabalho com textos.

[...] eu deixo a minha sala bem acessível aos alunos, assim como um ambiente alfabetizador mesmo. Lá na minha sala tem livros, jornais, historinhas infantis, histórias literárias, panfletos, cartaz, cartaz de diversos gêneros textuais, silabários, gêneros textuais que eu vou trabalhando ao longo dos meses, como receita, parlenda, trava-línguas e outros tipos de gêneros (Lua – 2º ano, 2023).

No exemplo a seguir, a professora destaca o uso do panfleto, objetivando o aprendizado da leitura e da escrita, aproximando-se do contexto real de uso. Ela enfatizou a prática de letramento ao relatar um projeto desenvolvido pela turma para resolver uma questão ambiental vivenciada pela escola.

No ano passado mesmo, a gente teve que trabalhar uma situação de sustentabilidade e a questão da reciclagem do lixo, porque nós estamos precisando trabalhar a questão do meio ambiente. Nós tínhamos uma situação na escola que a comunidade depositava lixo na porta, no portão da nossa escola, daí a gente teve que trabalhar esse conteúdo e isso é só um exemplo. Nós trabalhamos os descartes, né? As formas de descarte, a reciclagem e depois nós, construindo com as crianças, e saímos para a comunidade para conscientizar com os panfletinhos que eles tinham construído e foi muito bacana, porque nós resolvemos o nosso problema lá da escola a comunidade passou a descartar correto (Lis – 3º ano, 2023).

Importa destacar que os gêneros com circulação social são pertinentes de serem abordados no contexto escolar, os que são de uso frequente devem ser propostos pelas professoras para atividades de leitura, escrita e interpretação (Soares, 2017a).

Para as crianças, a oportunidade de vivenciar atividades de leitura e escrita influencia na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e no conhecimento sobre a linguagem escrita (Moraes, 2014). Essas atividades devem contemplar, simultaneamente, o uso do texto, dos diferentes gêneros textuais e a reflexão sobre o princípio alfabético.

A reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, elemento fundamental no processo de alfabetização, contempla a faceta linguística da aprendizagem, que é imprescindível para a compreensão da leitura e da escrita com autonomia. Nos relatos anteriores, a sistematização desse trabalho com letras e formação e decomposição de palavras, além de outras propriedades, não foi explicitada.

Nos próximos exemplos, citados pela professora Clara (1º ano), a reflexão sobre a escrita das palavras se dava a partir da escuta de histórias contadas com o avental de histórias.

Eu acho que quando a gente pega daquela história uma palavra e coloca como a palavra do dia, faz com que as crianças entrem naquele universo, e que aquela palavra com aquela letra pode vir outras palavras, e a gente vai transformando aquele ambiente em um ambiente alfabetizador. [...] Achar as palavras, dar o texto impresso para eles pintarem as palavras. Aí você vai dizendo com a letra B, com a letra C e aí a gente vai fazendo isso (Clara - 1º ano, 2023).

Nesse sentido, ao relatar o destaque dado à palavra (palavra do dia), decompondo e construindo novas palavras, Clara indicou uma aproximação com a perspectiva de alfabetizar letrando, considerando a proposta de reflexão sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabético (reconhecer a letra, identificar palavras com a mesma letra).

Além disso, a professora também relatou que, a partir da história, era possível ampliar a compreensão das crianças com relação às demais áreas do conhecimento. Os textos literários possibilitam o incentivo à fantasia, ampliam a visão de mundo e colaboram com o amadurecimento da criança (Soares, 2017b).

Ao ser questionada sobre como as crianças deveriam concluir o primeiro ano de escolarização, Clara destacou a importância da compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, bem como de fazer uso dele para ler pequenos textos.

Mas o ideal que eu acho é terminar o primeiro ano lendo, escrevendo, pode até ser uma leitura mais silabada, mas que eles tenham essa leitura. Eu acho bem importante esse reconhecimento da palavra. Juntar tudo e formar uma palavra, uma frase, formar várias frases e ver que aqui dentro forma um texto, isso eu acho bacana (Clara - 1º ano, 2023).

No segundo e no terceiro ano não houve, no relato das professoras, nenhuma indicação do trabalho sistematizado com o sistema de escrita alfabético. As crianças deveriam consolidar essa aprendizagem com o trabalho de ortografia. Porém, não foram identificadas, nos turnos das falas das docentes, informações sobre isso. Nesse sentido, os documentos da SEEDF afirmam que:

Esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano) o estudante seja capaz de usar a leitura e escrita eficientemente em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade (Distrito Federal, 2014, p. 20).

De se frisar que a ausência de indicação desse trabalho das professoras do segundo e do terceiro ano, participantes da pesquisa, não significa necessariamente que ele não estava sendo operacionalizado. Entretanto, é preciso considerar que a consolidação das propriedades do sistema de escrita alfabética e um avanço no domínio da norma ortográfica são conhecimentos



fundamentais para o alcance da autonomia para ler e escrever (Morais, 2014) e que a fragilidade nesse processo pode causar prejuízo ao desenvolvimento dos discentes e dificuldades no prosseguimento da escolarização.

Nesse contexto, os relatos das professoras demonstraram o trabalho com a alfabetização (apropriação do sistema de escrita alfabética) e a preocupação com o letramento (uso social da escrita e da leitura), porém não ficou evidenciada, de forma clara, a relação estabelecida entre os dois processos acontecendo simultaneamente no dia a dia da sala de aula. Elas os conheciam, realizavam atividades que contemplavam a ambos, porém não conseguiam relatar, identificar ou conceber a relação existente entre eles, ao descreverem suas ações pedagógicas (Chartier, 2000).

O próximo aspecto analisado se refere à contribuição da formação continuada para as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras e o entendimento sobre ela para a garantia da aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula.

## **6. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DIREITO DAS CRIANÇAS DE APRENDEREM A LER E A ESCREVER**

No que diz respeito às contribuições da formação continuada, as professoras participantes do estudo demonstraram compreender a importância desse espaço de troca, reflexão e aprendizagem.

Vale destacar o relato da professora Lis, que afirmou que uma contribuição importante dos cursos de formação para a prática em suas turmas de alfabetização foi o uso do registro da agenda do dia com as crianças.

Uma das coisas assim que ficou mesmo desse curso, ficaram várias coisas, mas o que vem a minha mente agora é a agenda do dia, a rotina. Isso foi assim uma mudança, um divisor de água para minha prática, porque a criança, ela precisa saber o que vai acontecer desde o momento que ela chega até a saída. Então uma coisa que eu incorporei, trouxe para minha prática e que dá muito certo mesmo e não largo mais (Lis – 3º ano, 2023).

Com efeito, na formação da professora alfabetizadora, a compreensão das multifacetadas do processo de alfabetizar, dos seus condicionantes sócio-políticos e culturais, bem como a operacionalização delas em métodos e procedimentos na e para a alfabetização de seus estudantes, é uma exigência e, “sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização” (Soares, 2017b, p. 24).

As profissionais concordaram que a participação em programas as instrumentalizava para a prática alfabetizadora. A ampliação de possibilidades, as trocas realizadas e a necessidade de estudar foram apontadas pela professora Rosa, 1º ano. Para ela, a formação era vista como um espaço colaborativo e

coletivo de experiências e construção de saberes e valores (Veiga, 2010). Nas suas palavras:

Todas aquelas possibilidades de trabalhar a leitura e a escrita, que às vezes a gente fica limitado, né? Então, assim, realmente esses cursos, eles abrem o universo, né? Então, assim, é se despertar pro professor, né? Então, assim, o professor é desse jeito, a gente tem que estar sempre buscando. E os cursos, eles oportunizaram isso. Reflexões muito válidas, discussões bem interessantes no grupo. Então, é isso, a gente amplia realmente os nossos horizontes e as possibilidades com essas reflexões (Rosa – 1º ano, 2023).

Embora não tenha participado dos programas de formação federais destinados aos/às professores/as alfabetizadores/as, a professora Lua reconheceu a contribuição dos cursos de formação oferecidos pela EAPE.

Com esses cursos, eu aprendi muito e mudou muito meus conceitos, meus pensamentos, minha visão, meus recursos metodológicos. Mudou muito meus recursos didáticos, principalmente minhas práticas em sala de aula. Eu pude mudar o meu ambiente alfabetizador na sala de aula. Enriqueceu muito. Eu pude trazer grandes coisas, grandes materiais. Com tudo que eu vivenciei nesses cursos de formações que eu pude fazer (Lua – 2º ano, 2023).

Nessa perspectiva, os relatos apresentados apontaram o reconhecimento, por parte das professoras, de mudanças realizadas em suas práticas. Todavia, não indicaram, objetivamente, a quais mudanças se referiam. De acordo com Morais (2014), é preciso adotar um olhar construtivista sobre o trabalho da professora e compreender que ela constrói e reconstrói seus saberes de ação.

Nesse sentido, a professora Clara trouxe a reflexão sobre a prática como ponto importante para a mudança que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2016, p. 39).

Eu acho que eles contribuíram. Mas eu acho que o que avança mesmo nessa aprendizagem é o fazer da nossa prática. Porque às vezes a gente faz de um jeito que não ficou tão bom. Da próxima vez, você vai tirar daquele lugar que você achou que não foi tão bom e colocar uma outra estratégia. Então eu acho que é o fazendo, claro que os cursos trazem, os cursos trazem uma noção e a nossa prática que faz a gente ir pra nossa evolução (Clara – 1º ano, 2023).

Convém citar um contraponto apresentado pela professora Lis que indicou possíveis lacunas da formação:

Mas eu acredito que ainda falta algo, entendeu? A formação continuada não dá conta dessa situação de déficit mesmo, que as crianças trazem que muitas vezes não tem só a ver com a formação do professor. [...] Ajuda. Ajuda com certeza, eu acho que participar, você estar estudando, você está buscando, né? Sempre ajuda bastante, mas só a formação continuada não dá conta dessa problemática da Educação (Lis – 3º ano, 2023).

Segundo Frade (2022, p. 61), “as dívidas históricas não se resolvem apenas com metodologias e teorias de aprendizagem”. As várias facetas da alfabetização, assim como os contextos históricos, sociológicos e antropológicos, precisam fazer parte do campo de estudos sobre o complexo ato de ensinar a ler e escrever, e se constituem como temas importantes para a formação do professor alfabetizador.

As desigualdades sociais e educacionais que estão, ainda hoje, presentes nas escolas públicas do país, trazem para a sala de aula e para a prática da professora desafios por vezes intransponíveis e que se refletem no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. Assumir uma função político-pedagógica, compreendendo que o ensino não pode ser neutro diante das desigualdades, instiga essa profissional a buscar caminhos possíveis. Contudo, segundo o relato da professora, a formação ainda não está dando conta disso.

Nesse contexto, uma possível trajetória para mudar esse cenário passa pela percepção da educação como direito. Da aprendizagem da leitura e da escrita como o caminho certo para a luta pela equidade. Dentre as políticas públicas, estão os cursos de formação continuada, que contribuem para uma educação de qualidade. Lis demonstrou compreender esse aspecto quando asseverou:

Gosto de estudar, participar de cursos, pois quando eu pego uma criança com inclusão eu vou estudar sobre aquele tipo de inclusão, o que eu tenho que fazer na sala. Eu gosto muito de estar buscando outras fontes. Então não fico só na formação continuada (Lis – 3º ano, 2023).

Por fim, compreende-se que as professoras alfabetizadoras, participantes do estudo, concordaram que a formação continuada contribuía com suas práticas para a alfabetização na perspectiva do letramento e na garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever.

Por essa razão, evidencia-se que promover o espaço de formação para os/as professores/as alfabetizadores/as é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Portanto, oferecer a oportunidade a esses/as profissionais, de seguir seu percurso escolar de forma segura e com acesso aos bens culturais e direitos sociais, é uma pauta urgente no Brasil.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de professoras alfabetizadoras sobre a alfabetização e o letramento e identificar a percepção dessas profissionais acerca da formação continuada para a garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever para interagir com o mundo letrado.

De acordo com os relatos das professoras, foi possível concluir que identificaram, em suas ações cotidianas, práticas que contemplavam o letramento

com o uso de diversos gêneros textuais nas atividades desenvolvidas, além de recorrerem, no caso do primeiro ano, a atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. Evidenciou-se, na pesquisa, que a formação continuada é uma das garantias do direito da criança em aprender a ler e a escrever. Ainda, outros fatores, como a necessidade da continuidade de políticas públicas, principalmente com a troca de governos e o envolvimento de toda a comunidade escolar no trabalho pedagógico, têm um impacto direto sobre esse direito.

A alfabetização faz parte do processo de desenvolvimento do sujeito e do cidadão, uma vez que a apropriação da linguagem escrita possibilita ao indivíduo conquistar novas formas de se expressar, comunicar e interagir com o mundo. Não assegurar esses direitos, numa sociedade ancorada na cultura escrita, implica a exclusão social e o impedimento para o exercício dos direitos do cidadão. Reforça-se, assim, a importância de alfabetizar letrando com o intuito de garantir a participação efetiva do sujeito na sociedade.

Conclui-se, dessa forma, que não se pode esquecer que todos e todas têm o direito de serem alfabetizados, que toda criança pode aprender a ler e a escrever. Há que se pensar a escola, principalmente a escola pública, como espaço intencionalmente propício para a garantia desse direito.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Solange da Silva; FERREIRA, Adir Teixeira Ribeiro de Jesus. Alfabetização, letramento e formação continuada na perspectiva de Magda Soares. In: ROCHA, Bruno Barbosa; IVANICKA, Reni Feitosa (org.). **A arte do saber e a produção científica: conhecimento e diálogos**. Itapiranga: Editora Schreiben, 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 10 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 37, p. 69-71, 21 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Geometria**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem: formação de professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA**: Programa de Formação de Professores: Guia de Orientações Gerais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/zLZZZYgf6hMkpQzxwjFpmNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2026.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação. Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311003.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 16, Edição Especial, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/591>. Acesso em: 10 maio 2026.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 1. ed. São Paulo: Editora Salamandra, 2013.

SILVA, Daniele do Nascimento da. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: caminhos ou descaminhos para o campo da alfabetização? 2021. 95 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 7, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004b. Editora Artes Médicas Sul. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017a.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017b.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **O que é o Ceale?** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>. Acesso em: 27 maio 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2010.

# A INFLUÊNCIA DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS INSERIDAS NO PROGRAMA ALFA E BETO

*Emely Crystina da Silva Viana<sup>1</sup>*

*Ozenilde Santos do Nascimento<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, certamente, constitui-se como um campo desafiador no cenário brasileiro. Remetendo-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao ciclo de alfabetização, crê-se que muito se tem a avançar. De acordo com Mourão, Oliveira-Mendes e Souza (2022, p. 136), “é recorrente o discurso de articulá-la a uma política de melhoria da qualidade do ensino, considerando o abismo ainda existente entre os eixos estruturados presentes na formação inicial e continuada e os modelos de ensino e de aprendizagem praticados pelos professores no cotidiano escolar”. Reconhece-se que a formação (inicial e continuada) é elemento fundante da valorização profissional dos professores e da melhoria da qualidade da educação básica.

Nesse contexto, ao se reportar, especificamente, às políticas de formação continuada para professores alfabetizadores, foco deste estudo, merecem destaque o Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA (Brasil, 2001), o Pró-Letramento (Brasil, 2008) e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012) que, apesar de oficialmente extinto, ainda exerce influência nas práticas didático-pedagógicas, conforme atestam pesquisas realizadas por Soares e Oliveira-Mendes (2020).

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: viana.emely13@gmail.com

2 Doutoranda em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: ozenilde.sc@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com



Neste capítulo, objetiva-se analisar a influência do PNAIC, enquanto política e Programa de formação continuada de professores alfabetizadores, na prática pedagógica de profissionais que recorrem a pressupostos metodológicos defendidos pelo Programa Alfa e Beto, considerando que são propostas distintas quanto às concepções de alfabetização.

Sobre esse assunto, concorda-se com Chartier (2007), quando enfatiza que há uma coerência pragmática, na prática docente, de modo que o que parece incongruente, desarticulado, no chão da sala de aula, assume uma consistência singular para atender ao cotidiano. Esse profissional, segundo a autora, vale-se mais da troca com os colegas, dos saberes mobilizados na ação, ao se comparar com os saberes teóricos. Por essa razão, entende-se que os arranjos didáticos e pedagógicos podem contar com perspectivas distintas epistemologicamente, como a que foi referida anteriormente.

Com a realização deste estudo, o intento foi investigar a respeito da influência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em salas de aula em que a orientação oficial é a defendida pelo Programa Alfa e Beto, cuja prioridade é o método fônico de alfabetização, enquanto o primeiro defende a perspectiva de alfabetizar letrando (Morais, 2012; Soares, 2022). Conforme já anunciado neste texto introdutório, o objetivo desta investigação foi analisar a influência do PNAIC na prática pedagógica de professores que recorrem, por orientações oficiais, ao Programa Alfa e Beto, em duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Segue-se com uma discussão acerca de Programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil.

## **2. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL: DOS ANOS 2000 À ATUALIDADE**

A proposição de políticas públicas e a oferta de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil representam um desafio que remonta a décadas, objetivando a superação do fracasso escolar nessa etapa da escolarização básica. Concorde-se com Soares (2022), ao realçar que a construção da base alfabética de escrita, junto a uma prática com os diversos tipos e gêneros textuais, na alfabetização, tira de cena o fracasso escolar. Conforme a autora, de fato, essa é a base para uma fluidez no processo de escolarização, inclusive, considerando, além da disciplina de língua portuguesa, os demais componentes curriculares.

Conforme destacado na introdução deste capítulo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), certamente, foi e é uma das políticas e

Programas que mais vêm influenciando práticas alfabetizadoras no Brasil, ainda que oficialmente tenha sido extinto.

Em se tratando, especificamente, dos Programas de formação de professores alfabetizadores, no Brasil, sublinha-se que foi somente nos anos 2000 que esse campo ganhou notoriedade. De acordo com Soares e Oliveira-Mendes (2020), houve maior investimento nessa área com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, cuja matrícula passou a ser obrigatória a partir dos seis anos, segundo a Lei n.º 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006). De todo modo, cabe ressaltar um processo de descontinuidade, visto que essas têm se configurado como políticas de governo e não de Estado.

Ainda sobre os principais Programas de alcance nacional, cabe enfatizar que, em 2001, foi implementado, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), cuja pretensão foi contribuir com a superação do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos a partir do desenvolvimento profissional de professores (Brasil, 2001). Os pressupostos do Programa estão ancorados em contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) por meio da teoria da psicogênese da língua escrita.

Em 2008 foi criado, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática (Brasil, 2008). O Programa foi organizado, tendo em vista o processo de alfabetização para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, e primava pela articulação entre alfabetização e letramento (Brasil, 2008).

Vale lembrar que, em um curto período, vivenciou-se, no país, outro Programa voltado para a formação de professores alfabetizadores. Trata-se do Programa de apoio à leitura e escrita - PRALER (Brasil, 2007), de iniciativa do MEC em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Foi organizado como um apoio acerca da leitura e da escrita, cuja proposição era o contato do docente com formas diversas de atender às necessidades individuais e aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos (Brasil, 2007).

Esses programas, conforme se vem apontando, foram constituindo o cenário da formação docente dos anos 2000 até a atualidade, momento em que o país vivenciou mudanças epistemológicas que ocasionaram a revisitação de posturas didáticas predominantes, como a teoria da psicogênese da língua escrita, que acabou por desbancar, oficialmente, os antigos métodos de alfabetização (sintéticos e analíticos). Em 2012, por meio da Portaria n.º 867, de 4 de julho

de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas ações e definições de suas diretrizes gerais (Brasil, 2012).

Tendo em vista o destaque dado a esse programa no presente capítulo, o PNAIC é abordado no tópico a seguir, porém, já se antecipa que seu desenho e vivência alcançaram notórias proporções no campo da formação continuada no Brasil, mesmo por ocasião de sua extinção em 2018. Depois do PNAIC, outros programas foram instituídos, com vistas ao mesmo fim: contribuir para o avanço dos alunos quanto à alfabetização e ao letramento, porém, a partir de pilares e influências de organismos diferentes dos citados anteriormente.

Destacam-se, entre eles, o Programa Novo Mais Educação (PNME), criado em 2016 pela Portaria MEC n.º 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n.º 17/2017, visando melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (Brasil, 2016); e o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído em 2018 pela Portaria MEC n.º 142, de 22 de fevereiro de 2018, objetivando fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

Ademais, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>4</sup>, pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, conduzida pelo MEC por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF), com foco em elevar a qualidade da alfabetização para combater o analfabetismo no Brasil (Brasil, 2019b). Esta, por sua vez, ocasionou a criação de programas em consonância com os direcionamentos apontados por esta política, como: o Programa Conta Pra Mim, da Secretaria de Alfabetização, criado por meio da Portaria MEC n.º 421, de 2020, visando ampliar a promoção da Literacia Familiar (Brasil, 2019a), e o Programa Tempo de Aprender, instituído em 2020 almejando a melhoria da qualidade da alfabetização e direcionado, principalmente, às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras (Brasil, 2021).

Tendo em vista o recorte da pesquisa acerca da influência do PNAIC na prática de professores/as alfabetizadores/as, optou-se por apresentar aspectos desse programa de forma mais detalhada.

---

4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, foi revogada pelo Decreto nº 11.556/2023. No mesmo ano, o governo federal lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

### **3. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O QUE MUDA, NESSA ÁREA, NO PAÍS?**

Conforme já destacado, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação de professores alfabetizadores implementado em 2012 a partir da inspiração do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), uma ampliação da experiência do estado de Sobral-CE (Ceará, 2007). Considerando os limites deste capítulo, não se entrará no mérito de como ocorreu esse processo de transformação de um programa estadual para uma política de alcance nacional.

Desde já se antecipa que o PAIC foi criado em 2007 por meio da Lei n.º 14.026, de 17/12/2007, como uma política promovida pelo governo do Ceará, cujo objetivo era garantir a apropriação, por todas as crianças de sete anos, das competências de leitura e escrita previstas nesta idade.

Diferentemente do PAIC, a Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012, que instituiu o PNAIC, em consonância com o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007 (que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), em seu artigo 1º, prevê a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012a).

Vale destacar que esse compromisso foi ratificado pelo Plano Nacional de Educação - PNE (2014–2024), cuja meta 5 prevê a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do 3º ano do Ensino Fundamental e, para este fim, são elencadas sete estratégias, dentre elas, a promoção e o estímulo à formação (inicial e continuada) de professores alfabetizadores (Brasil, 2014).

O PNAIC, conforme afirmam Cardoso e Cardoso (2016), estruturou-se como um Programa de continuidade e aperfeiçoamento do Pró-letramento, pretendendo fazer-se presente em mais de cinco mil municípios do Brasil. O MEC considerou o Programa Pró-letramento exitoso a partir de dados de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o que possibilitou que o Programa fosse uma referência para a implementação do PNAIC (Brasil, 2015).

Dada a sua abrangência, a execução das formações foi mediada pela parceria entre as universidades públicas, as Secretarias de Educação e as Redes de Ensino das escolas públicas em uma perspectiva multiplicadora em que a universidade ficava a cargo de formar os orientadores de estudos que, por sua vez, trabalhavam com a formação dos professores alfabetizadores, de forma presencial.

Ainda sobre a dimensão alcançada pelo programa, em cumprimento ao artigo 49 da Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos, foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e à sociedade brasileira o

documento: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (Brasil, 2012b).

Realça-se, ainda, em relação a essa prescrição/orientação oficial que, no concernente à língua portuguesa, os eixos estruturantes são: oralidade, leitura; produção de textos escritos; análise linguística (discursividade, textualidade, normatividade; e apropriação do sistema de escrita alfabética). No documento supracitado são apresentados seis Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa envolvendo:

Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa; falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais; apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros; apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância; falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico; e participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes (Brasil, 2012b, p. 36-39).

As orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa explicitam, para cada eixo estruturante de Língua Portuguesa, a progressão do ensino esperada para o 1º, 2º e 3º anos a partir de uma escala contínua de desenvolvimento acerca das propostas de aprendizagem para cada ano. Essa escala é apresentada sob a perspectiva de introduzir (I), iniciando a relação da criança com os conhecimentos referentes ao objetivo; ampliar (A) para a expansão da relação das crianças com o conhecimento; e consolidar (C), referente à sistematização no processo de aprendizagem (Brasil, 2012b).

A estruturação dos objetivos, quanto à progressão do ensino, possibilita uma clareza didático-metodológica ao professor do que é esperado a cada ano, possibilita um acompanhamento, pelos sistemas de ensino, acerca do que foi alcançado e o que ainda precisa ser introduzido, ampliado ou consolidado pelo educando e apresenta, sem engessar, um direcionamento ao planejamento do professor, com vistas ao alcance daqueles objetivos.

Cabe ressaltar que a descontinuidade de programas essenciais para a alfabetização, como o PNAIC, neste entendimento, abre brechas para a proposição de vendas de soluções educacionais, sobretudo pela iniciativa privada, com visões estritamente mercantilistas, utilitaristas que vêm sendo endossadas por políticas atuais presentes no território brasileiro, a exemplo do Programa Alfa e Beto, defensor do método fônico de alfabetização. Assim, cada vez mais, políticas neoliberais estão ganhando força e espaço na educação, a despeito de tudo o que vem sendo construído, historicamente, na área. Dessa forma, é sobre essa política que se deterá a seguir.

#### **4. PROGRAMA ALFA E BETO: PROPOSIÇÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização pertence ao Instituto Alfa e Beto (IAB), uma organização não governamental, com sede em Brasília-DF. Foi criado em 2006 e oferece soluções educacionais por meio de produtos e serviços voltados para Educação Infantil, Alfabetização e anos iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere ao tempo para consolidação da alfabetização, o programa defende um ano, ou seja, o 1º ano do Ensino Fundamental. Concebe, ainda, conforme destacado no Manual de Orientação, o processo de alfabetização a partir do paradigma da Psicologia Cognitiva da Leitura, com base no documento “National Reading Report Panel”, de 2000, cujas recomendações foram reafirmadas pela Academia Brasileira de Ciências, em 2009.

Nesse sentido, com base nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, o Programa Alfa e Beto propõe que na alfabetização a competência a ser desenvolvida pelos estudantes é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, saber que letras são representadas por fonemas; que a alfabetização é basicamente a análise e síntese de fonemas; que a essência deste processo consiste em aprender a decodificar; que o método mais eficaz para alfabetizar é o fônico; e que a decodificação é o primeiro passo e o mais importante para o desenvolvimento da leitura (Oliveira, 2013).

Como ressaltado no trecho anterior, é possível observar que o programa parte de uma concepção de proposta pedagógica baseada em evidências, bastante presente em políticas de educação de governos neoliberais e financiados por fundações e institutos privados. As evidências em que se baseiam para a elaboração e proposição dos materiais, na maioria das vezes, refletem a realidade utópica de uma parcela da população e ignoram a mobilidade do cotidiano a partir da homogeneização das práticas de ensino. Além disso, conforme se vem destacando, essas políticas ignoram totalmente tudo o que vem sendo produzido por estudiosos, professores e pesquisadores da área de alfabetização, alinhando-se à iniciativa privada e importando propostas de outros países.

Outrossim, o programa é focado na fluência da leitura que, segundo as proposições do material, depende de dois fatores: os textos e os métodos adequados. Os primeiros referem-se aos textos estruturados com vocabulário simples, palavras conhecidas e estruturas sintáticas repetidas e simples; e o método adequado, baseado em uma leitura repetida com intervalos, com a releitura do mesmo texto várias vezes (Oliveira, 2008).

Nesse processo, os estudantes são reduzidos a ouvintes e copistas e o desenvolvimento da fluência de leitura reduzido à repetição, por meio da qual eles irão memorizar os textos e os recitar, distanciando-se, desse modo, da

prática de leitura numa perspectiva enunciativa. Além disso, relegam o professor a executor de tarefas já preestabelecidas e desconsideram as peculiaridades presentes em sala de aula.

Ademais, no Manual de Orientações do Programa é defendida, acerca da concepção do ensino da língua, a necessidade do equilíbrio entre o ensino da estrutura e os usos sociais da língua, porém havendo a predominância da estrutura da língua e o domínio do código alfabético (Oliveira, 2013). Pode-se observar que não se remetem ao sistema de escrita alfabética e, ao destacarem a “estrutura da língua”, verifica-se, claramente, uma proposta de ensino da leitura e da escrita ancorada na perspectiva do método fônico.

Consoante às orientações constantes do manual, cujo objetivo é alcançar as metas propostas, o Programa Alfa e Beto é constituído por materiais tanto para uso individual do aluno quanto para o uso coletivo em sala de aula. São também disponibilizadas orientações para os professores das escolas das Secretarias de Educação dos Estados ou Municípios que aderem a essa proposta. Compreende-se, assim, como Soares e Oliveira-Mendes (2020, p. 26), que “[...] fica evidente que o termo capacitar, utilizado pelo Programa, reflete uma perspectiva empresarial-produtivista, limitante ao que defendemos acerca da formação continuada”.

## 5. O PERCURSO METODOLÓGICO

Para responder às questões de pesquisa, alcançar o objetivo geral e os específicos que surgiram no intuito de justificar este estudo, optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa, que se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 1986, p. 18). A técnica de investigação adotada neste estudo foi a entrevista semiestruturada.

Destaca-se que, para o tratamento dos dados produzidos, recorreu-se à análise de conteúdo temática que, conforme Bardin (1977, p. 21):

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

Nessa perspectiva, a autora elenca três fases pelas quais o método de análise perpassa: a) pré-análise; b) exploração de material; e c) tratamento dos dados com inferência e interpretação.

Com vistas à análise das entrevistas a partir de um movimento entre o conteúdo explícito e o implícito nas mensagens, ancorou-se em Franco (2018, p. 21),



ao definir que: “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”.

Vale ressaltar que o estudo foi iniciado no segundo semestre de 2022 e as entrevistas foram realizadas em dezembro do mesmo ano, bem como em janeiro de 2023. A pesquisa de campo foi efetivada em duas escolas do Distrito Federal que aderiram, na época, ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização, do Instituto Alfa e Beto. Participaram do estudo duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que, após alguns contatos iniciais, se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Para preservar o anonimato das docentes, elas foram nomeadas de P1 e P2.

Considerando os limites de um capítulo, realça-se que, para a presente sistematização, priorizaram-se os seguintes temas abordados na entrevista: alfabetização e letramento; ensino da leitura e da escrita; PNAIC; Programa Alfa e Beto; escolhas didáticas; heterogeneidade de propostas didáticas adotadas em sala de aula. A seguir, as análises.

## **6. ENCAMINHAMENTOS ADOTADOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DAS PROFESSORAS PESQUISADAS, COM VISTAS AOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Ao se reportarem ao campo da alfabetização, as professoras pesquisadas enfatizaram a complexidade desse processo. Na ocasião da entrevista, a P1 chegou a mencionar aspectos que não incidiram sobre a área, especificamente, ao contrário da P2, que já assinalou a apropriação da escrita e chegou a citar a importância de ler e escrever um bilhete. Eis o que declararam:

P1: A alfabetização é o princípio de tudo. É onde a criança mesmo, ela começa a lidar com o mundo, com o mundo da escola, com o letramento, com a escrita. Então, assim, é grandioso para mim, assim, é muito importante uma boa alfabetização. Uma boa alfabetização é o princípio de tudo, é a base de tudo. [...] o que a gente percebe aquela criança que ela foi bem trabalhada na educação infantil é... com esses detalhes de recorte, de pintura, de desenho e de pular, de correr, de brincar, isso tudo é um estímulo muito grande. Não seria acelerar, mas para que a gente pudesse trabalhar melhor com a alfabetização.

P2: [...] eu coloco a alfabetização como um desafio, tanto para os professores também, pra conhecer esse processo que é muito complexo, né? Também usaria essa palavra, complexidade e conhecer, de fato, essa evolução da escrita, do estudante, olhar o sujeito na sua especificidade, em qual etapa ele se insere, mas também sem colocar ele numa caixinha, né? Dar essa liberdade pra que ele possa, no seu tempo também, né? Vai evoluir, então, colocaria como esse processo bem complexo. [...] Bom, a gente define como saber ler e escrever, pelo menos, bilhetes simples, né?

De acordo com Ferreiro (2011) e Soares (2011), na aprendizagem da leitura e da escrita há um conjunto de fatores cognitivos, sociais e pedagógicos, levando em consideração as singularidades do sistema de escrita alfabética e os componentes utilizados nas atividades leitoras dos alunos. Ficou evidente a sinalização que a P2 fez em relação à apropriação da escrita, diferentemente da P1, que destacou outros aspectos, distanciando-se do que se vem discutindo sobre os campos da alfabetização e do letramento: apropriar-se da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais (Morais, 2012; Soares, 2022).

Sobre esse assunto, Soares (2022, p. 27) pontua que “alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente”, embora, conforme a autora, o ideal seja trabalhar, em sala de aula, de maneira articulada, ou seja, ensinar a escrita alfabética no contexto dos diversos tipos e gêneros textuais. Explorou-se essa pauta na entrevista. Eis o que enfatizaram:

P1: [...], a meu ver, o letramento é quando ele não fica preso somente ali na escrita. Ele vai além daquilo ali. É o entendimento maior. Para mim, seria isso ou eu tô invertendo alfabetizado, alfabetização e letramento. Eu sempre tenho uma confusão.

P2: Nesse processo que a alfabetização realmente tem uma complexidade, que é ver as propriedades mesmo do sistema de escrita alfabético, trabalhar nessa tecla. E o letramento já traz essa questão, esse contato das crianças com esses gêneros textuais, com esses textos mesmo que estão no dia a dia deles. O que é um bilhetezinho? O que é um recadinho? Eles poderem ir para a rua, ver um letreiro, saber que ali está escrito alguma coisa, um anúncio. Eles têm que trazer rótulos de embalagens que eles têm em casa mesmo. Então, sim, trazer esse contato mesmo da vida real. Então, o letramento, eu vejo que é muito nessa linha.

Interessante destacar que, mais uma vez, as narrativas se distanciaram. Ao abordarem as áreas da alfabetização e do letramento, infere-se, pela declaração da P1, que, ao mencionar algo mais amplo, estivesse se referindo a textos, embora essa informação não seja necessária.

Já a P2 foi mais explícita quanto à apropriação da escrita e ao trabalho com gêneros, suportes. De se notar que a fala se limitou, mais uma vez, ao gênero textual bilhete. De todo modo, a narrativa da mestra se alinha ao que declara Soares (2009, p. 18), quando enfatiza que o letramento “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, o que reforça a importância de se alfabetizar letrando.

Conforme sublinhado, a alfabetização e o letramento podem ser trabalhados como processos simultâneos e interdependentes, pressupondo, desse

modo, o ensino baseado em metodologias (Soares, 2022). Por isso, programas que defendem a utilização de um método de alfabetização baseado em um aspecto salvacionista, como o Programa Alfa e Beto, por meio da adoção do método fônico, desconsideram os estudos acerca do campo e as especificidades dos estudantes.

No que se refere a esse assunto e reportando-se ao que apregoa o Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto para professores (2013, p. 23), é destacado que o método utilizado para decodificar é o fônico, uma vez que “[...] nas línguas em que se utiliza o sistema alfabético de escrita, está comprovado que os métodos fônicos são mais eficazes”. A esse respeito, as entrevistadas, quando questionadas acerca do espaço reservado, atualmente, às políticas que defendem o método fônico na alfabetização, afirmaram:

P1: Eu já trabalhava, mas sem uma estrutura, sem um entendimento melhor assim de estruturação, por onde começar, por onde partir e com esse método aqui eu pude observar que realmente houve um crescimento das crianças. [...] O método fônico trabalha o sonzinho, o fonema, o som da letra [...] esse ano me surpreendi demais. Eu fui com exatamente 15 alunos lendo. Claro, não é uma leitura fluente, uma leitura que ele pega aqui vai lendo assim fluentemente, mas já é fazendo todo o passinho, toda a estrutura de leitura mesmo, aquela inicial lentamente, mas, foi.

P2: O método fônico é muito difícil. Eu usaria essa palavra, é muito difícil. Então como que a gente vai utilizar esse método para alfabetizar uma criança de 6, 7, 8 anos, né? Ele parte do fonema, então o fonema é a menor unidade de uma palavra, da língua em si. Então sendo essa menor unidade, é muito difícil uma criança identificar um fonema a partir disso, né? Para a gente alfabetizar. E, inclusive, a gente conversava que até para você ser um professor alfabetizador usando esse método, a gente sabe que não é eficaz, é muito difícil, você tem que estudar muito. Inclusive professores de línguas que são mais, que acabam aprofundando mais nessa área. Então, assim, é algo muito difícil.

É possível constatar que as professoras expressaram entendimentos diferentes ao se referirem ao método fônico e ao processo de apropriação da leitura e da escrita dos estudantes. Embora a P1 tenha demonstrado aproximação com a concepção defendida pelo método, não deixou claro, na ocasião da entrevista, as conquistas infantis a respeito desses objetos de conhecimento. Reportou-se à leitura, mas não esclareceu esse processo. Indicou que os aprendizes estavam lendo sem fluência, lentamente, mas pôde ver o avanço. Atestou a concretude do processo de alfabetização a partir do método fônico. A professora P2 relatou encontrar muita dificuldade em alfabetizar as crianças seguindo o que é proposto pelo Programa Alfa e Beto. Chamou atenção o destaque dado à abstração da unidade linguística fonema, do que se infere que a mestra já vinha lendo, interagindo com o que vem sendo defendido nessa área.

De fato, a narrativa da professora P2 reflete o que vem sendo estudado e discutido por autores que defendem a alfabetização na perspectiva do letramento, que destacam que este método limita a aprendizagem da criança e engessa o seu processo de apropriação da escrita e da leitura (Moraes, 2012; Soares, 2022). Também é possível observar o posicionamento da professora associado a esse entendimento, ao afirmar:

P2: A gente precisa, ainda, entrar nessa discussão de qual método, né? A fórmula mágica pra gente alfabetizar. E eu sempre bati de frente, porque, pra mim, não é um método. A gente já foi comprovando o quanto esses métodos são ineficazes, tanto sintéticos quanto analíticos. Então, a grande questão do professor é adotar metodologias respeitando aquela especificidade. Eu sempre bato nessa tecla da especificidade do estudante. Então, assim, não o método fônico, não é silabando, etc. Não é um método específico que vai dar essa fórmula mágica. Então, são metodologias e parte também da inventividade do professor. [...] A gente viu que estava sendo bem ineficaz. A gente até tentou na primeira semana, mas quando a gente respeita o aluno, a gente quer que ele alcance realmente um objetivo que é ser alfabetizado. Então, a gente acaba usando dessa inventividade, jogos didáticos e tenta modificar um pouquinho na sala de aula.

Depreende-se, da narrativa da docente, que ela está alinhada com o defendido por Soares (2022), ao salientar que é fundamental o uso de metodologias diversificadas para alcançar os ritmos de aprendizagem da leitura e da escrita. Criticou os antigos métodos de alfabetização e acenou para a utilização de jogos didáticos, aspecto que tende a contribuir com esse processo, conforme assinalam Silva e Moraes (2019).

Vale ressaltar que o método fônico, adotado pelo programa, reduz a consciência fonológica à fonêmica, ignorando o que Moraes (2012) denomina de caleidoscópio das habilidades fonológicas (rimas, aliteraões, unidades intrassilábicas). Desconsidera, portanto, o percurso que o aprendiz trilha para se apropriar desse objeto que é a escrita alfabética, lançando mão dessa reflexão acerca dos sons.

A esse respeito, quando questionado às entrevistadas sobre as possíveis semelhanças entre o método fônico e o que vem sendo denominado como consciência fonológica, declararam:

P1: Pra mim, a meu ver, são semelhantes, porque o método é a forma de como você trabalha e a consciência é quando a criança começa realmente a ter a percepção, a entender ali o processo.

P2: Não, de forma alguma. Inclusive eles usavam consciência fonêmica. A gente tinha um manual de consciência fonêmica, que muita gente acabava falando como consciência fonológica. Não! Não é isso, né?! A gente sabe que consciência fonológica é uma constelação de habilidades que a gente vai instituindo no indivíduo. Então, assim, reduzir isso à consciência

fonêmica é quase um crime, né? Então, não. É algo totalmente diferente. Como eu falei, a gente tinha esse manual de consciência fonêmica que mostrava como a gente trabalhava aquele determinado fonema com as crianças. Então, a gente tinha... Na verdade, a gente tinha que seguir um cronograma. Essa palavra que eles utilizavam, cronograma. Então, a gente fazia o nosso planejamento, só que... eu nem posso falar que a gente fazia o planejamento. A gente, na verdade, tinha que olhar para os manuais, ver em qual página a gente estava e passar isso para um planejamento, colocar os objetivos, o conteúdo e era isso.

A partir da análise dos relatos das professoras, verifica-se um distanciamento no que se refere a como conceituaram consciência fonológica, já que a P2 demonstrou entrar mais na premissa de que o material disponibilizado, embora defendesse o método fônico, ela tinha outra compreensão do processo de ensino e de aprendizagem desse objeto.

Além disso, por meio da fala da professora P2, é possível problematizar a proposição de um manual a ser seguido pelo professor com base em um cronograma que delineia a sua prática. Esse é mais um exemplo de engessamento da rotina diária do professor, um mecanismo de controle do trabalho desenvolvido por esse profissional e, sobretudo, a retirada da autonomia e autoria de seu planejamento.

Na continuação das análises, abordam-se, agora, algumas das possíveis implicações do PNAIC na prática didático-pedagógica.

## **7. A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA DAS PROFESSORAS PESQUISADAS: INFLUÊNCIA DO PNAIC NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA**

A descontinuidade de programas de formação de professores alfabetizadores é observada não só por pesquisadores e estudiosos da área, mas, também, pelos professores que vivenciam esses processos de ruptura. Durante as entrevistas, a opinião da professora P1 a esse respeito foi claramente percebida, já que, ao ser indagada sobre a influência das políticas de formação de alfabetizadores, na prática, destacou: “Aqui no Distrito Federal nós somos bem privilegiados, porque todos os cursos que tiveram foram cursos bem ministrados, bem aplicados, e tudo, mas assim o que nos deixa triste é a questão de mudança, né? Muda-se secretário, muda-se tudo”.

A professora P2, acerca da configuração do Programa Alfa e Beto, evidenciou a perda de autonomia dos docentes e o engessamento da prática educativa em comparação ao PNAIC, que oferecia um subsídio aos professores, conferindo a eles o direito de escolha de seus encaminhamentos, materiais didáticos, entre outros aspectos. Seguem os relatos sobre o PNAIC e o Alfa e Beto:

P2: o interessante é isso, te dá um suporte, te abria portas pra você ter sua autonomia de criar seu plano de aula. Já o projeto Alfa e Beto, não. Ele te coloca numa caixinha. Você é algo muito engessado. A gente sempre falava isso, você tem que seguir isso, ele não te abre portas. Ele te obriga mesmo, de fato, a seguir aquilo que tá no manual. A gente perde totalmente a nossa autonomia para seguir algo que alguém falou que dava certo que, em alguns meses, todos os estudantes estariam alfabetizados.

Corroborando com essa fala, a P1 reforçou o caráter exaustivo do Programa Alfa e Beto, ao afirmar:

P1: [...] no início, o primeiro mês foi muito difícil, porque você tinha que seguir o cronograma, né? Porque ele tem um, todo um roteiro, você tem que seguir e ainda tinham as demandas da escola, né? E você tem que vencer, porque o dia de amanhã já é outra coisa, né? É uma coisa puxando a outra.

Observa-se que, embora admitisse a estruturação fechada do material do programa, a P1 apontou, em seu relato, que foi mais no primeiro mês de vivência. Além disso, já no final, deu a entender que havia, na concepção da profissional, essa articulação: “é uma coisa puxando a outra”. Já a P2, visivelmente, demonstrou ser contrária ao desenho do Programa Alfa e Beto. Tendo em vista a ênfase à leitura, dada pelo Programa Alfa e Beto, foi perguntado à professora P1 sobre o avanço dos alunos em relação à escrita:

P1: [...] agora a escrita, igual eu não sei se eu tinha comentado com você, porque eles não exigem, não têm muito registro. Eles não têm muito o que registrar. Tudo mais é aqui, é verbal [...] eles não têm muito... muita escrita, não. A não ser no caderno de caligrafia. No próprio livro não tem muito espaço pra eles escreverem, responder, não.

A respeito do comentário da professora P1, é válido destacar a importância da escrita no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Na escrita, desconsiderada pelo programa, a criança precisa produzir relações fonema-grafema. Para isso, precisa desenvolver a consciência fonográfica, o que só será possível a partir da proposição de atividades, de forma sistemática, para esse fim.

Nesse contexto, as professoras utilizaram sua inventividade, com a criação de táticas (Certeau, 1994) para que os estudantes pudessem avançar quanto à apropriação da leitura e da escrita. Acerca do trabalho com a escrita, negligenciado pelo Programa Alfa e Beto, a professora P1 afirmou que se valia de estratégias para contemplar esse ensino:

P1: A escapadinha que eu me referi é você mesmo criar a listagem de palavras daquela letra que tá trabalhando. Então você dá um tempo ali do trabalho no livro, né? Porque o livro, eles não adiantam você pegar e falar, faz o exercício tal, tal, tal. Não! Tudo é direcionar, se você não tiver ali direcionando, você pode esquecer, o trabalho não sai. [...] E a parte

da ortografia aqui no caso do livro, mas é tudo mais oral e tem a parte de criar, às vezes somente oral, não escreve, aí são as escapadas. Fizemos oral, eu vou lá no quadro, redigi lá no quadro e eles vão copiar. Aí é o momento que eu falo das escapadas. Vamos criar a lista de palavras do nosso cotidiano, que a gente conhece com o fonema /L/ um e o nome da letrinha L. Aí é essas escapadas (sic).

Apesar do engessamento da prática docente e da necessidade de cumprimento das propostas, tendo em vista seu monitoramento, por ser preciso contemplar conteúdos e áreas consideradas importantes pelas professoras, elas conseguiram fabricar táticas (Certeau, 1994) ou, como afirmou a P1, “escapadinhas” para adequar a prática pedagógica à realidade da sala de aula.

Ressalta-se que o conhecimento construído ao longo dos cursos, as formações inicial e continuada, a troca com os pares, entre outros aspectos, subsidiaram as práticas dessas profissionais. Quanto aos Programas de formação continuada de professores alfabetizadores, declararam:

P1: Eu não tô lembrada em qual, se foi no PNAIC, se foi em outro, tinha... É, porque foram (sic) tanta coisa que a gente passou. Tinha um outro também, gente, que eu fiz. [...] que é a questão de trabalhar com listagem, com criação do texto no coletivo.

P2: Os que eu acabei pesquisando na academia em si, temos o Pró-letramento, PNAIC [...] acho que o PNAIC é o que mais está fresco na minha cabeça, inclusive porque eu tenho jogos. Eu tinha, na verdade, jogos do PNAIC na minha sala de aula. [...] A gente tinha, eu achei bacana que eles preservaram esse acervo, né? Que tiveram várias caixas e em cada sala, pelo menos no BIA, eu via que tinha esses joguinhos e tinha uma sala com vários jogos também, não necessariamente os do PNAIC, mas que eles acabavam guardando pra gente utilizar como material de apoio [...] a professora que era efetiva lá, né? Que acabava também passando essas dicas. Ela deu um grande apoio pra gente, né? Natural. Passando essa experiência, essa vasta experiência há mais de 15 anos de docência e ela utilizava bastante. Inclusive, ela comprava também joguinhos pra trabalhar. [...] Então, assim, os jogos foram que deram esse suporte, né?

Depreende-se da fala da professora P2, que não participou do PNAIC, mas utilizava o material que estava disponível na escola e aprendeu com a sua colega mais experiente que vivenciou o programa, as diferentes formas pelas quais os pressupostos vêm sendo mantidos no cotidiano escolar, seja por meio dos materiais ainda presentes nas escolas, pelas aprendizagens construídas ao longo do curso ou a partir da troca entre os pares que continuavam a disseminar, a influenciar as práticas.

Ao longo das entrevistas, as professoras foram comentando suas práticas e situando-as, consciente ou inconscientemente, remetendo-se ao uso dos materiais do PNAIC. Eis alguns relatos:



P1: Agora até tô lembrando que ele dava muita ênfase, principalmente na alfabetização do material concreto, de estar trabalhando mesmo com material concreto com as crianças. [...] A matemática não vem com muita coisa. Ele vê um livro. Então para você fazer uma introdução, você vai fazer as introduções dos conteúdos aqui conforme você já tem a sua experiência, conforme você trabalha. No meu caso, eu tenho a caixa matemática na sala, né?

P2: Então, eu utilizei do PNAIC pra aqueles estudantes que tinham mais dificuldade, precisavam de algo mais lúdico também, né? Eu gostava de trabalhar em grupos e utilizava o material, o alfabeto móvel, por exemplo, o alfabeto móvel do projeto, pronto. Mas, isso o PNAIC podia oferecer, ou até eu podia fazer com os estudantes. [...] Então eu tentava olhar para aquele conteúdo que deveria ser aplicado, olhando o livro, seguindo certinho. E aplicar de uma forma diferenciada para eles, né? A questão da transposição didática mesmo, né? Olhar aquele conteúdo, como que eu vou passar isso para os estudantes, né? Mas basicamente era isso.

Conforme destacado no discurso da professora P1, ela utilizava a caixa matemática, os jogos, fazia uso de material concreto. Além disso, em outro momento, enfatizou trabalhar com listagem, com criação do texto no coletivo. Apesar de não lembrar o nome dos cursos realizados, que subsidiavam a sua prática, a partir de suas falas, deu pistas de propostas realizadas no PNAIC. Um dos objetivos dos cadernos do PNAIC para o ciclo de alfabetização era justamente “compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, valorizando a sua presença no processo educativo da criança” (Brasil, 2015, p. 35).

A professora P2 ressaltou, ainda, que, com alunos com dificuldade de aprendizagem, utilizava apenas o alfabeto móvel do material do Alfa e Beto, os outros recursos eram do material do PNAIC, que ela usava para fazer a transposição didática do conteúdo proposto pelo Programa Alfa e Beto. Isso demonstra, claramente, a inventividade no processo de didatização, de modo a, de fato, operar com o que acreditava dar certo para sua turma.

Por fim, no que se refere à importância da formação para os professores que atuam na alfabetização, as entrevistadas destacaram:

P1: Eu sou uma pessoa assim que tudo pra mim é válido. Tudo, tudo é muito válido. Talvez você não dê muita importância, mas uma hora ali na sua sala, oh, aquele negócio que eu aprendi, aquela fórmula, aquele jeito, essa maneira assim, vai ser interessante. [...] Uma coisa que você não aprendeu na, aqui, a gente vai aprender mais um pouquinho. Uma coisa que você não aprendeu na outra vez, agora você vai aprender. E é assim, né? Então, assim, todo curso ele é muito válido, toda a formação. E eu procuro ir com esse olhar mesmo de aprendizado.

P2: Eu acho que a grande questão é ter senso crítico, né? Porque se a gente só aceitar aquilo que eles impõem para a gente, a gente não tem resultados, de fato, porque o nosso olhar tem que ser para o estudante. Então, assim,

se a gente não tem uma boa formação, se a gente não tem um senso crítico, se a gente olha o material e fala não, isso aqui tem uma politicagem, enfim, tem uma ideologia ali por trás, tem uma politicagem. O que esse projeto quer atender? Realmente alfabetizar as crianças até o primeiro ano, né? Que é a grande promessa que está nos grandes documentos. Então, a formação do professor é justamente para ter esse olhar sensível, saber qual é o meu objetivo em sala de aula, e eu falo que o meu objetivo é sempre olhar para o estudante, o que é melhor para o meu aluno, né? Então essa formação, ela me permite olhar para o jogo e falar 'hum, eu posso usar isso como recurso didático, como recurso diferenciado para estudante'. Então essa formação, ela nos permite isso, né? Ter esse olhar mais diferenciado, olhar para um projeto e falar 'não, isso não vai dar certo, né'? Isso está contra aquilo que eu estudei.

Em síntese, as narrativas evidenciaram a importância da formação para a prática educativa alfabetizadora e que os conhecimentos construídos não serão necessariamente utilizados, mas estarão no repertório desse profissional e acionados quando necessário. Para este estudo, há essa clareza, enquanto as professoras afirmaram utilizar o material do PNAIC, por exemplo, quando a imposição era o método fônico, por meio do Programa Alfa e Beto.

## **8. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as análises efetuadas a partir das proposições do PNAIC na área de língua portuguesa e as entrevistas realizadas com professoras alfabetizadoras que utilizavam o Programa Alfa e Beto, na ocasião da pesquisa, é possível depreender que, apesar da descontinuidade do programa, é inegável que o Pacto vinha influenciando as práticas pedagógicas das docentes pesquisadas.

Cabe salientar que os relatos das professoras entrevistadas, em alguns momentos, pareciam ir na contramão dos pressupostos do Programa Alfa e Beto que reforçavam o seu caráter estruturado, de retirada da autonomia do professor. Isso se revelou quando relataram alternativas distintas por meio da fabricação de táticas, sobretudo a P2, ao se comparar com os depoimentos da P1. Tudo isso, objetivando atender ao planejamento pedagógico cotidiano.

Quanto aos encaminhamentos acerca da prática educativa das professoras pesquisadas, ficou evidente a influência do PNAIC no ensino da leitura e da escrita, ao se referirem, explicitamente, ao Pacto ou quando fizeram menção ao uso de materiais concretos: jogos, atividades lúdicas, livros literários, caixa matemática, entre outros. Vale ressaltar que essas táticas (de recorrer ao material e propostas do PNAIC) foram realizadas em concomitância com a proposta do Programa Alfa e Beto. Ou seja, as mestras afirmaram, mais claramente a P2, que era possível recorrer a alguns materiais lúdicos, a fim de alcançar os estudantes com maior dificuldade.

Por fim, conclui-se que soluções educacionais inseridas nas escolas sem a consulta aos professores ou à comunidade escolar, com base em evidências de realidades utópicas, parecem não alcançar as necessidades educacionais das crianças quanto à apropriação da leitura e da escrita. Políticas e programas construídos no coletivo, pensados com e para os professores, podem ser benéficos e refletir na aprendizagem dos alunos efetivamente. Além disso, podem ser perpetuados nas práticas dos professores, como demonstrou a pesquisa realizada em relação ao PNAIC.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização**. Brasília, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão - Versão I**. Brasília: MEC, SEB, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília: MEC, SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Assistência a Programas Especiais. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita: PRALER**. Caderno de teoria e prática 1: A descoberta da leitura e da escrita. Brasília: 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.** Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA - Guia do Formador - módulo 1.** Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 jul. 2012a.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Formação Continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamentos entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016.

CEARÁ. Lei n.º 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o programa Alfabetização na Idade Certa- PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, série 2, ano X, n. 239, Caderno 1, p. 1.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética: como eu ensino.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOURÃO, Ireuda da Costa; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SOUZA, Maria Emília Gonzaga. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: constituindo saberes e a identidade de professores. In: DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto (org.). **Docência na Educação Superior: formação e prática.** Jundiaí (SP): Paco, 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **ABC do Alfabetizador.** Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Manual de orientação do Programa Alfa e Beto.** 12. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

SOARES, Graciely Garcia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Beto. **Revista Debates em Educação**, v. 12, Número Especial, 2020, p. 1-23.

SOARES, Graciely Garcia; SANTOS, Kelly Alves Rocha dos; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves dos Santos. O Programa Alfa e Beto: uma análise do processo de didatização para o ensino da consciência fonológica. **Revista Com Censo**, v. 9, ed. 28, 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

# **PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: UMA ANÁLISE DO CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO OFERECIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

*Márcia Vânia Silvério Perfeito<sup>1</sup>*

*Vânia Márcia Silvério Perfeito<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

No Brasil, historicamente, pouco se investiu na área de alfabetização. De acordo com Mortatti (2010), foi somente na década de 1930 que os olhares se voltaram para essa área, com políticas específicas. Embora se tenha avançado, ainda se lida com números inaceitáveis de analfabetismo no país. O relatório do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que, em 2019, eram, aproximadamente, 11 milhões de analfabetos.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1980, tem-se acompanhado um processo visível de descontinuidade das políticas no campo da alfabetização. Sem se projetar, para a presente sistematização, um aprofundamento desse quadro, sublinha-se que vem ocorrendo, visivelmente, por parte do governo federal, uma defesa declarada quanto ao tempo certo para assegurar a apropriação da leitura e da escrita. Entretanto, vem-se observando que, numa cadeia progressiva, tem-se estreitado o tempo de três para dois ou, até um ano de escolarização, sem garantir, cabe destacar, a universalização da Educação Infantil, tampouco um trabalho lúdico com aqueles objetos do conhecimento na transição dessa etapa para o início do Ensino Fundamental (EF).

---

1 Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: mvspfeito@gmail.com

2 Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: vmsperfeito@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Diante desse cenário, assinala-se que existe uma contradição entre diferentes documentos oficiais vigentes: o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012), os quais recomendam alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) propõe que a alfabetização se conclua ao final do 2º ano, e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019) determina a priorização da alfabetização no 1º ano. Esse embate tem gerado inúmeras discussões, dentre elas: qual é a idade ideal para se alfabetizar? O que se concebe como uma criança alfabetizada? De qual ensino da leitura e da escrita se está falando?

A PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, prevê a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas, com ênfase na ciência cognitiva da leitura<sup>4</sup>. Ao inserir o Brasil no rol dos países que adotam esses padrões para suas políticas públicas, o Programa Tempo de Aprender, estabelecido pela portaria nº 280 em 2020, idealizado e promovido pela extinta Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC)<sup>5</sup>, segue o direcionamento dessa política (Brasil, 2020a).

Por conseguinte, o curso de formação continuada *Práticas de Alfabetização* integra o programa e representa uma forma de o governo federal assegurar a consecução da meta 5 do PNE (Brasil, 2014), citada anteriormente. Nessa perspectiva, neste capítulo, propõe-se a analisar o curso *Práticas de Alfabetização* desenvolvido no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Essa formação, indicada para o último ano da Educação Infantil (EI) e para o 1º e 2º anos do EF, principiada em 2020, está organizada na modalidade online, destinada a professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização<sup>6</sup>.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, voltado para a análise documental e que tem como objetivos específicos: a) compreender as concepções de ensino e de aprendizagem presentes no curso; e b) conhecer as estratégias de ensino indicadas para a apropriação da leitura e da escrita presentes no curso.

4 “Área do conhecimento que apresenta o conjunto de evidências sobre como se aprende a ler e a escrever e como é possível ensinar de modo eficaz. Campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (Brasil, 2019, p. 18-20).

5 A Secretaria de Alfabetização, criada em 2019, foi responsável por planejar, orientar e coordenar a implementação de políticas para a alfabetização de crianças, jovens e adultos até ser revogada pelo Decreto nº 11.556, de 2023, que instituiu a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

6 O Programa Mais Alfabetização, instituído em 2018, autorizou a presença (opcional) de assistentes de alfabetização para auxiliar os estudantes de 1º e 2º anos do EF, sob a supervisão do professor alfabetizador e da coordenação pedagógica, no processo de aprendizagem.



Para alcançar os objetivos, centralizou-se a atenção nos documentos e materiais relativos aos seis componentes indicados, conforme seus idealizadores, como essenciais para a alfabetização das crianças, disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec): aprendendo a ouvir; conhecimento alfabético; fluência; vocabulário; compreensão e produção de escrita.

A seguir, na primeira seção, destacam-se as bases teóricas no que se refere ao aprendizado inicial da língua escrita. Na segunda, apresentam-se, mais detalhadamente, a metodologia do estudo e o que se procura conhecer acerca das proposições do curso. Em seguida, na terceira seção, as análises das informações e, por último, as considerações finais.

## **2. APRENDIZAGEM INICIAL DA LEITURA E DA ESCRITA: PERSPECTIVA HISTÓRICA (DÉCADA DE 1980) E COMPREENSÃO ATUAL**

No Brasil, as discussões em torno da aprendizagem inicial da leitura e da escrita são marcadas por oposições epistemológicas e temporais. Ao vincularem-se às políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores, fundamentam as reformas curriculares. Assim, ao serem anunciadas como prioridade, são implementadas e interrompidas subitamente.

Nesse contexto, nas políticas oficiais recentes para a alfabetização, as incongruências ficam visíveis: o PNAIC (Brasil, 2012) discutiu a alfabetização na perspectiva do letramento, assinalando a necessidade de os estudantes se apropriarem do sistema de escrita alfabética (SEA), ao mesmo tempo que ampliam suas experiências e usos da língua em situações comunicativas reais; a BNCC (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019), ao não debaterem essas relações, propõem um ensino limitado da leitura e compreensão de textos escritos. Além disso, invalidam a compreensão da escrita como um sistema, e a consideram como um código de transcrição da fala, desenvolvido a partir dos processos de codificação e de decodificação.

Igualmente, o Programa Tempo de Aprender, instituído pela PNA, alargou essa incoerência, ao limitar a alfabetização à capacidade mecânica de decifrar letras, sílabas e palavras. Por basear-se na ciência cognitiva da leitura, definiu a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, colocando em evidência as capacidades de discriminação visual e auditiva para essa aquisição. Isso significa que a alfabetização ficou reduzida à consciência fonêmica.

Retomando a história da alfabetização no Brasil, os debates apontam que, nas décadas de 1980 e 1990, dois grandes marcos provocaram mudanças nas práticas alfabetizadoras: a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, difundida

por Ferreiro e Teberosky (1999), e o letramento, propagado no país pelos estudos de Soares (2020, 2010, 2008). O primeiro considera a alfabetização um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e o segundo volta-se à imersão na cultura escrita (Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008).

Nesse sentido, ancorado nos estudos de Soares (2020), defende-se que a criança alfabetizada é a que aprende a ler e a escrever; a criança letrada é a que faz uso da leitura e da escrita. Por isso, tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas sociais de leitura e de escrita, necessitam permanecer presentes em sala de aula.

Até a década de 1980, o que prevalecia, no país, eram os métodos tradicionais de alfabetização. A preocupação central desses métodos recai sobre os aspectos perceptivos e memorísticos. Por um lado, os métodos sintéticos, que partem das unidades linguísticas menores para as maiores (silábico, alfabético, fônico); por outro, os analíticos, que priorizam, inicialmente, as unidades maiores (palavração, sentencição e global). Ambos possuem visão adultocêntrica da criança, pois, acredita-se que ela observa o funcionamento da escrita de maneira semelhante ao adulto, por meio da cópia, não sendo capaz de ler e produzir textos reais (Morais, 2012).

A Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1999), explica como um sujeito avança de um estado menos para um mais avançado na (re)construção da escrita alfabética. As autoras afirmam que, nesse percurso evolutivo, os aprendizes passam por diferentes etapas, formulando respostas e/ou hipóteses acerca da linguagem escrita. Ferreiro (2011) destaca que as crianças realizam explorações para compreender a natureza da escrita por meio de suas produções espontâneas. Nessa apropriação, os sujeitos precisam resolver diferentes desafios em relação às suas hipóteses de escrita, até que compreendam o funcionamento desse objeto de conhecimento.

De acordo com Morais (2012), a teoria psicogenética colocou em evidência a ineficácia dos tradicionais métodos por apresentarem uma visão empirista/associacionista de aprendizagem. Para o autor, as crianças são ativas em suas aprendizagens, por isso, não podem mais ser concebidas como tábulas rasas, pois, ao obter informações do exterior, elas as transformam. Assim, o ensino também não deve ser engessado, baseado na imitação, visto que as atividades propostas necessitam ser reflexivas e o erro não pode ser ignorado da situação de ensino-aprendizagem. Isso esclarece o deslocamento do foco no como ensinar para o como as crianças aprendem.

Nessa perspectiva, concorda-se com Morais (2012) quanto a que é urgente superar esses antigos métodos e lançar mão, nos currículos e nas práticas de sala de aula, de metodologias de alfabetização que assegurem a consolidação

do objeto escrita alfabética, em articulação com o campo do letramento, nos primeiros anos do EF. Sobre o assunto, Frade (2007) adverte que a não explicitação de procedimentos claros favorece o retorno ao método como caminho único. A autora certifica que existem diferentes metodologias para o ensino da escrita, compreensão, fluência, produção de textos, e para as atitudes e sociabilidades necessárias à participação nos espaços e situações em que a escrita se faz presente na sociedade.

Para essa garantia, Brandão e Rosa (2021, 2018) defendem o direito ao acesso à linguagem escrita e à sua notação desde a primeira etapa da educação básica, o que não significa abdicar do espaço da brincadeira e da exploração de múltiplas linguagens, nem de obrigar as crianças a serem alfabetizadas por meio de exercícios enfadonhos, conforme asseveram Brandão e Silva (2017).

Morais (2019a) explica que, no decorrer do processo de apropriação do SEA, a criança precisa compreender que a escrita é a representação da fala. Para ele, isso é possível, antes mesmo de um ensino sistemático da escrita alfabética, aos quatro ou cinco anos, pois já existem tentativas, por parte do aprendiz, em refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. Isso significa que as crianças já se interessam pelo funcionamento da escrita.

Nesse contexto, Moraes e Silva (2018) entendem que, desde a EI é possível, de maneira lúdica, investir em situações que promovam a articulação das habilidades de consciência fonológica com a reflexão sobre a escrita. Contudo, os autores ressaltam que não se trata de defender o retorno aos métodos fônicos para alfabetização e esclarecem que consciência fonológica é diferente de consciência fonêmica, uma vez que contempla unidades sonoras como sílabas e rimas.

Para Soares (2011), não cabe à EI alfabetizar, o que se espera é que a criança descubra o princípio alfabético. Desse modo, as crianças podem sair da fase pré-silábica e ingressar no período de fonetização da escrita, que se inicia com o nível silábico. Igualmente, Araújo (2016) ressalta que não é obrigatório, nem proibido que a criança alcance uma hipótese alfabética ou silábica-alfabética de escrita ainda nessa etapa.

Logo, pondera-se que é possível ter objetivos e propor atividades nos eixos do letramento e da alfabetização que respeitem os interesses e necessidades das crianças, isto é, os seus direitos de aprender, de brincar e de interagir conforme observado nas DCNEI (Brasil, 2010) e reafirmado na BNCC (Brasil, 2017). Ainda que esse último documento não faça menção ao direito de as crianças avançarem em sua compreensão da escrita alfabética antes do ingresso no EF (Moraes; Silva, 2022).

### 3. METODOLOGIA

Este estudo teve como objetivo geral analisar o curso online de formação continuada: *Práticas de Alfabetização*, do Programa Tempo de Aprender, promovido pelo MEC. Como objetivos específicos: a) compreender as concepções de ensino e de aprendizagem presentes no curso; e b) conhecer as estratégias de ensino indicadas para a apropriação da leitura e da escrita presentes no curso. Para isso, optou-se por seguir os pressupostos da abordagem qualitativa, que possibilita revelar aspectos novos de um tema ou problema em estudo, conforme realçam Lüdke e André (2013), privilegiando a análise documental que se constitui em uma técnica valiosa para a construção das informações, como recomendam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999).

A pesquisa baseou-se em documentos, estratégias de ensino demonstradas nos vídeos e fichas que compõem os módulos disponibilizados no Avamec, indicados para o último ano da EI e para o 1º e 2º anos do EF. Essa análise ocorreu entre os meses de novembro e dezembro de 2022. O curso iniciou em 2020. Para a construção das informações, empregou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2016) que, por meio de um conjunto de técnicas, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para conhecer, nesse caso, o não aparente nas proposições expressas no curso.

Nas seções subsequentes, na análise de cada um dos módulos/componentes do curso, exploram-se, na primeira seção, as concepções de ensino e aprendizagem evidenciando o conceito de criança; na segunda, reflete-se sobre algumas das estratégias utilizadas para o domínio da leitura e da escrita.

### 4. CONCEPÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM PRESENTES NO CURSO

O conteúdo do curso *Práticas de Alfabetização* está alicerçado na ciência cognitiva da leitura e, conforme seus idealizadores, compreende os elementos considerados essenciais para uma *boa alfabetização*. No que se refere a esse campo, compreende-se, assim como Monteiro (2019) que, embora constitua uma referência importante, a ação pedagógica não pode ser promovida a partir de um único referencial teórico, recusando outras áreas, a exemplo das ciências linguísticas e pedagógicas.

A proposta do curso invalida a perspectiva de leitura e de escrita defendida neste estudo, ao assumir que “antes é necessário aprender a ler e escrever, para depois ler e escrever, a fim de aprender”<sup>7</sup>. Essa afirmação, para Moraes (2019b), consiste em uma visão empirista/associacionista de aprendizagem da escrita

<sup>7</sup> Citação utilizada para apresentar o curso, disponível no Avamec.

alfabética que, ao impor o método fônico, abraça o termo *literacia*<sup>8</sup> e suprime da história atual da alfabetização brasileira o termo letramento.

Para o pesquisador, a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento foram desconsiderados. Isso causa um distanciamento dos gêneros textuais que se leem e escrevem no mundo, impedindo a criança de familiarizar-se com textos reais. Esses estudos confirmam que a escuta de textos lidos pelo professor e posterior conversa ajudam as crianças, desde cedo, a desenvolverem estratégias de compreensão leitora antes de terem autonomia na leitura de palavras (Morais, 2019b).

Assim como esses, pesquisas como a de Perfeito e Oliveira-Mendes (2020) sublinharam que em uma ação dialógica é possível subsidiar as aprendizagens das crianças, tornando a leitura mais significativa, pois a exploração de textos oralmente com elas contribui para o prazer em ouvi-los ou lê-los, para estudo de temas e identificação de elementos característicos dos gêneros.

Nesse contexto, Monteiro (2019) explica que, ao assumir a literacia, um discurso contraditório é manifestado, já que seus diferentes níveis (básico<sup>9</sup>, emergente<sup>10</sup> e avançado<sup>11</sup>) se apoiam em processos próprios da alfabetização. Sobre o assunto, Soares (2020, 2008) recomenda não descuidar das relações entre alfabetização e letramento, pois, ao mesmo tempo que a criança é alfabetizada, ampliam-se as práticas de leitura e escrita.

Com base nessa descrição, a primeira etapa da educação básica, denominada *pré-escola*, é definida como uma “fase em que a criança adquire habilidades necessárias para ser alfabetizada” (Brasil, 2020b, p. 15), o que remete a uma concepção de preparação e/ou prontidão para a alfabetização em que a perspectiva social e cultural do sujeito não é respeitada (Mortatti, 2019). Logo, desconsidera que uma criança, ainda em processo de alfabetização, pode aprender sobre os gêneros textuais.

Já os dois primeiros anos do EF são vistos como “período em que se concretiza efetivamente o processo de alfabetização” (Brasil, 2020b, p. 15), aceito como domínio do código e não como apropriação do SEA, da leitura, compreensão e produção de textos (Morais, 2019b). Isso introduz uma concepção de alfabetização que, ao considerar o método como fator determinante da

---

8 Consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado (Brasil, 2019, p. 18).

9 Inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização - da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019, p. 21).

10 Constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (Brasil, 2019, p. 22).

11 Capacidade de ler e escrever de modo produtivo, eficiente e frequente (Brasil, 2019).

aprendizagem, exige a exercitação de habilidades hierarquicamente ordenadas (Morais, 2019b).

Na análise dos módulos ou componentes, verifica-se uma estrutura comum: iniciam-se por uma introdução teórica; continuados por um vídeo e uma ficha demonstrativos da estratégia de ensino; seguidos por recomendações correspondentes às atividades (a quem se destinam e quais habilidades da BNCC são desenvolvidas), encerrando com um texto para reflexão do professor.

Nessa exposição, é possível identificar, segundo Moraes (2019b), uma concepção reducionista de ensino e de aprendizagem, imposta como uma instrução programada em etapas com materiais previamente determinados. De tal modo, o processo de alfabetização fica limitado a seguir instruções, repetir sons e combinar letras, além de excluir o trabalho com textos reais e seus usos.

Ainda, ao mesmo tempo, a inexistente preocupação com o que a criança já sabe sobre as letras, sílabas, palavras e textos (Morais, 2019b) propicia que seja tratada como mera receptora e reprodutora de informações prontas, advindas de um ensino padronizado e sem reflexão.

De acordo com Mortatti (2019), ao se ignorar o que os aprendizes pensam, não se acolhe a diversidade de níveis de conhecimento. Isso, para Oliveira-Mendes e Moraes (2020), pode refletir na inexistência ou baixa existência nas variações acerca das intervenções didáticas. Consequentemente, o ensino torna-se homogeneizado por desconsiderar o processo complexo e multifacetado da alfabetização.

Frade (2022), ao se pronunciar sobre essa questão, realça que a alfabetização envolve a sociedade e suas desigualdades, por isso, retrocessos nas políticas de alfabetização que levam em conta apenas a dimensão cognitiva negam avanços da relação entre alfabetização e sociedade, já que desafios epistemológicos, sociais, culturais e pedagógicos são empreendidos para garantir a plena apropriação da leitura e da escrita.

Com essas compreensões, alinha-se a Moraes (2019b) ao asseverar que a PNA não se compromete com os direitos das crianças de brincar com palavras ou deleitar-se com livros e textos do universo infantil. Igualmente, nos dizeres do autor, o docente é concebido, no desenho da proposta, como um profissional alienado e obediente às prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Na contramão dessa perspectiva, segue-se com Chartier (2007), ao dar realce aos complexos arranjos didáticos e pedagógicos que invadem o campo de atuação de um sujeito inventivo como é o professor.

## 5. ESTRATÉGIAS INDICADAS PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROGRAMA TEMPO DE APRENDER - CURSO PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

As estratégias de ensino evidenciadas nos vídeos e descritas nas fichas que compõem os módulos explicitam as práticas para o ensino da leitura e da escrita a partir da *modelagem em sala de aula* e relacionam-se a uma forma de ensinar um conteúdo ao aluno, conforme já assinalado, em um passo a passo: o professor apresenta e demonstra; em seguida, faz o mesmo processo com as crianças; depois, em conjunto, as crianças praticam sem ajuda do professor; por último, a prática individual pelas crianças (Brasil, 2020b).

Nessa proposição, para desenvolver a habilidade de identificação e manipulação dos sons individuais das palavras, em um dos vídeos é explicitado que os aprendizes precisam *aprender a ouvir*. Assim, o professor segue a prescrição ao trabalhar o isolamento de sons:

P: Nós vamos identificar o primeiro e o último som das palavras. Ouçam.  
Sol. Diga a palavra lentamente, prolongando seu primeiro som.

Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra [...]. Repita com a palavra *copo* [...]. Digam comigo: *foca*.

T: Foca.

P: Digam comigo o primeiro som da palavra *foca*.

T: [f].

P: Muito bem! [f] é o primeiro som da palavra *foca*. Digam comigo o último som da palavra *foca*.

T: [a].

P: Muito bem! [a] é o último som da palavra *foca*. Repita com a palavra *selo* [...]. Agora é a vez de vocês. Digam *vida*.

A: Vida.

P: Digam o primeiro som da palavra *vida*.

A: [v].

P: Muito bem! [v] é o primeiro som da palavra *vida*. Qual é o último som da palavra *vida*?

A: [a].

P: Excelente! [a] é o último som da palavra *vida*. Repita com a palavra *nave* [...].

(P: Professor; T: Todos; A: Alunos) - Aula 2.7: Atividade recomendada para Pré e 1º ano.

Como pontuado, essa capacidade de isolamento de sons é vista como auxílio para o desenvolvimento da consciência dos sons da linguagem. Sobre essa habilidade, Frade (2019) alega que ao treinar os estudantes a partir do ensino isolado de fonemas (como se fosse possível e necessário), propostas como essas representam retrocessos nas políticas de alfabetização no Brasil. Por conseguinte, isso não combina com os avanços da área, pois a história da alfabetização ensinou



que uma escolha exclusiva, como verdade absoluta, não atende a todos os estudantes e professores, nem a todos os conteúdos (Frade, 2007).

Vale destacar que o domínio do *conhecimento alfabético* consiste em explicitar as relações letra-som por meio da decodificação de palavras. Isso requer entender que as palavras são formadas pelos sons da fala e, ao manipulá-los, é preciso relacioná-los aos grafemas (Brasil, 2020b). Uma das estratégias para desenvolver essa habilidade foi realizada à medida que o professor lia um poema e, ao mesmo tempo, ensinava aos alunos o gesto do som da letra:

P: Vamos aprender o som da letra A. Olhem esta letra (mostra o cartão da letra A). Esta é a letra A. O som dessa letra é [a]. Com essa letra, escrevemos [a]...belha. (mostra a ficha da personagem). Esta é a Abelha Amarela! Com qual letra o nome da Abelha; Amarela começa? Com a letra A. Qual o primeiro som do nome da Abelha Amarela? [a]. Vamos conhecer mais sobre a Abelha Amarela! Vou ler um poema para vocês [...]. Diga [a] [a] [a] e bata as mãos para cada som da letra A, ao final da estrofe. (leram juntos os versos enfatizando a letra A nas palavras, fazendo os gestos) [...] Agora é a vez de vocês. Olhem esta imagem (mostra o cartão da letra A). Que letra é essa?

A: É a letra A.

P: Qual o som dessa letra?

A: O som dessa letra é [a].

P: Com essa letra, escrevemos [a]...belha! (mostra a ficha da personagem). Qual o nome da personagem?

A: Abelha Amarela!

P: Com qual letra o nome da Abelha Amarela começa?

A: A

P: Vamos fazer a brincadeira da Abelha Amarela? (Faz a brincadeira com os alunos, depois lê e solicita que repitam cada verso):

“Ah, abelha, abelhinha,  
amada amiga amarela,  
até as árvores acham  
que você é a mais bela!  
[a] [a] [a]”.

(P: Professor; A: Alunos) - Aula 3.2: Atividade recomendada para 1º ano.

Observa-se que, nessa cena, ao realizar as relações letra-som utilizando as fichas, o professor conferia se os alunos estavam pronunciando corretamente o som e o relacionando ao nome da letra. Para Leal (2019), ao restringir o ensino ao desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica, a alfabetização fica reduzida ao domínio do código, em uma visão simplista, indica apenas o método fônico para alfabetizar.

Nessa mesma direção, Morais (2019b) clarifica que muitas das habilidades treinadas em um método fônico não são necessárias, pois, treinos sistemáticos, controlados e repetitivos das relações entre grafemas e fonemas, não garantem que uma criança compreenda o sistema alfabético. Além disso, o autor acentua

que o programa do curso sugere uma progressão pouco clara do ensino dessas correspondências.

A *fluência* em leitura, proposta como um dos pilares para esse aprendizado, é explicada como “a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia” porque, ao liberar a memória do leitor, a carga cognitiva dos processos de decodificação diminui e garante a concentração na compreensão. O que “torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável” (Brasil, 2020b, p. 110). Na concepção dos idealizadores dessa política, a falta de fluência desfavorece o interesse e a motivação do aluno para ler. Todavia, com a prática da leitura em voz alta, o progresso nessa habilidade é monitorado (Brasil, 2020b). Em um dos vídeos, isso é evidenciado:

P: Nós vamos praticar a expressão clara na leitura. Agora, me acompanhem na leitura. Muito bem! Nós lemos com expressão clara! (escreve o texto no quadro). Quando lemos em voz alta, precisamos fazer pausas para que o texto tenha sentido e seja facilmente compreendido. Isso é ler com expressão clara. Quando eu encontrar uma barra, vou pausar por um tempo curto. Quando eu encontrar duas barras, vou pausar por um tempo mais longo. Vou ler, com expressão correta, este texto. Ouçam e sigam a leitura. *Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / “Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo.” // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.* Enquanto eu lia, eu pausava por um tempo curto dentro da frase e por um tempo mais longo ao final da frase. Agora, me acompanhem na leitura (aponta para cada barra enquanto lê).

T: Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / *Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo. // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.*

P: Muito bem! Nós lemos com expressão clara! Agora é a vez de vocês. Leiam o texto fazendo uma pausa curta nas marcas de uma barra e uma pausa longa nas marcas de duas barras (aponta para cada barra enquanto lê).

A: Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / *Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo. // Davi aceitou, / e os dois se divertiram.*

P: Ótimo, crianças! Vocês estão lendo com expressão clara!

(P: Professor; T: Todos; A: Alunos) - Aula 4.2: Atividade recomendada para 1º e 2º ano.

Importa ressaltar que essa *modelagem de leitura*, fluente em voz alta, como assegura Frade (2019), ao focalizar na decodificação, não propicia relação com a compreensão, o conhecimento dos gêneros e as tipologias textuais, tampouco com as experiências de ouvir ou ler textos e com os repertórios culturais; isso significa que as práticas de ler ficam separadas da prática social.

Considerado um componente transversal, aceito como essencial para compreender um texto e conectar ideias, deixando a leitura mais fácil e rápida, o *vocabulário*, ao ser desenvolvido, tem como objetivo incentivar a aprendizagem da comunicação de maneira eficaz. Consequentemente, a repetição de palavras

novas, associadas às já conhecidas, garante a utilização em outros contextos (Brasil, 2020b). Em um episódio para trabalhar novo vocabulário, a seguinte estratégia foi demonstrada:

P: Nós vamos conversar sobre a palavra *encantador* e aprender como ela pode ser usada em frases (diz a palavra). *Encantador*. Digam a palavra comigo: *Encantador*. Vou dizer uma frase com a palavra *encantador*. Em um dia *encantador*, a mamãe pato leva seus jovens filhotes para nadar no lago. (professor dá o significado da palavra no contexto da frase). A palavra *encantador* quer dizer que era um dia bonito e agradável para a mamãe pato levar seus bebês para nadar. A palavra *encantador* quer dizer bom, bonito, agradável. Vamos pensar em outras coisas ou experiências que seriam *encantadoras*. Uma viagem pode ser *encantadora* por nos levar a conhecer coisas novas e interessantes. Uma pintura pode ser *encantadora* por estar muito bonita. Digam a palavra comigo.

T: *Encantador*.

P: Que palavra significa *agradável*?

T: *Encantador*.

P: Muito bem! A palavra *encantador* significa *agradável*. Ouçam. Vamos responder a algumas perguntas juntos, dizendo *sim* ou *não*. Seria *encantador* receber um presente no seu aniversário?

T: Sim.

P: Seria *encantador* cair e ralar o joelho?

T: Não.

P: Seria *encantador* ver um filme bonito?

T: Sim.

P: Ouçam as duas frases a seguir. Se eu estiver usando a palavra *encantador* corretamente, digam *sim*; do contrário, digam *não*. Foi *encantador* quebrar o retrato favorito da minha mãe.

T: Não.

P: Monteiro Lobato tem vários livros *encantadores*?

T: Sim.

P: Sim, Monteiro Lobato tem muitas histórias *encantadoras* em seus livros. Já quebrar um retrato não seria *encantador*. Vamos falar sobre algo que seria *encantador*. Seria *encantador* ir de bicicleta para a escola. Digam comigo.

T: Seria *encantador* ir de bicicleta para a escola.

P: Seria *encantador* ver um bom filme no cinema. Digam comigo.

T: Seria *encantador* ver um bom filme no cinema.

P: Digam a palavra.

A: *Encantador*.

P: Que palavra significa *agradável*?

A: *Encantador*.

P: Sim. A palavra *encantador* significa *agradável*. Atenção! Respondam às perguntas dizendo *sim* ou *não*. Seria *encantador* receber um presente no seu aniversário?

A: Sim.

P: Seria *encantador* cair e ralar o joelho?

A: Não.

P: Seria *encantador* tomar um bom sorvete num dia quente?

A: Sim.

P: Sim, seria *encantador* ganhar um presente ou tomar um sorvete; mas cair e ralar o joelho não seria. Ouçam as duas frases a seguir. Se eu estiver usando a palavra *encantador* corretamente digam *sim*; do contrário, digam *não*. Foi *encantador* quebrar o brinquedo favorito do meu amigo.

A: Não.

P: Foi *encantador* passar a tarde andando de bicicleta com meu amigo.

A: Sim.

P: Sim, andar de bicicleta com amigos é *encantador*; mas quebrar brinquedo não é. Fale sobre algo que seria *encantador*. Exemplo: Seria *encantador*... conhecer minha prima nova. Seria *encantador*... ir ao parque de diversões.

(P: Professor; T: Todos; A: Alunos) - Aula 5.4: Atividade recomendada para Pré, 1º e 2º ano.

A ampliação do vocabulário, para Moraes (2019b), constitui requisito para leitores principiantes avançarem na compreensão leitora, ainda que a concepção de compreensão e produção de textos escritos adotada no curso sofra limites equivalentes aos que circundam o aprendizado da escrita alfabética. Segundo o autor, a adoção do termo *literacia* restringiu esses ensinamentos.

Desse modo, para consolidar a *compreensão*, entendida como finalidade da leitura e essencial para a alfabetização, faz-se necessário ultrapassar a associação entre letras e sons e a leitura de frases. Isso inclui “extrair os significados; identificar as mensagens implícitas e explícitas; conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas” (Brasil, 2020b, p. 177). Note-se como essa prática foi desenvolvida em um dos vídeos:

P: Vamos identificar a ideia principal de um texto. Para identificar a ideia principal, pensem sobre quem ou o que é a história. A ideia principal é a informação mais importante do texto, é a mensagem central que o autor quer passar. Ouçam (Lê em voz alta o texto). *Guto tem um gato. Ele alimenta e dá água ao gato todo dia. Ele escova o pelo de seu gato no quintal da casa* (“Pense em voz alta” para demonstrar o processo de identificação da ideia principal). Pergunto-me primeiro: sobre quem ou o que é este parágrafo? Este parágrafo é sobre Guto. O que o autor diz sobre Guto? O autor me diz que Guto alimenta, dá água e escova o gato. Então, qual a ideia principal deste parágrafo? A ideia principal é que Guto cuida de seu gato. Vamos responder a essas perguntas juntos. Como faço para descobrir a ideia principal de um texto? Primeiro, descubro quem é o personagem principal ou qual é o assunto da história. Em seguida, verifico o que é dito sobre o personagem principal ou sobre o assunto da história. Por fim, encontro a ideia principal. Então, sobre quem ou o que é esse texto?

T: É sobre Guto.

P: O que é dito sobre Guto?

T: Guto alimenta o gato, dá água e escova o gato.

P: Qual é a ideia principal deste parágrafo?

T: Isso mesmo! A ideia principal deste parágrafo é que Guto cuida de seu gato.

(P: Professor; T: Todos) - Aula 6.4: Atividade recomendada para 1º e 2º ano.

Segundo Morais (2019b), a leitura de textos reais e prazerosos não é priorizada. Isso deve-se ao fato de que o letramento, com base em gêneros textuais e sem controle do vocabulário, foi suprimido das práticas, uma vez que a compreensão leitora é vista como algo a ser priorizado somente após o domínio da *decodificação* e da *leitura fluente* de palavras soltas. Nesse caso, os gêneros textuais são articulados à forma e não a sua utilização nos variados contextos sociais. Nessa cena, o texto se assemelha aos cartilhados (pseudotextos) que, conforme Perfeito e Oliveira-Mendes (2020, p. 101) exibem “um amontoado de frases soltas e sem significados, sem finalidade comunicativa”, dificultando o acesso das crianças às práticas sociais de leitura e de escrita.

Igualmente, no componente *produção de escrita*, escrever significa transitar entre o código oral e o escrito, por isso as atividades perpassam a escrita emergente<sup>12</sup>; a escrita propriamente dita<sup>13</sup> e a redação. Esta última, qualificada como a habilidade mais avançada, por exigir gerar ideias, estruturar textos e escolher palavras (Brasil, 2020b). Observe um exemplo deste tipo de escrita:

P: Nós vamos escrever um texto juntos. Vou escrever uma história curta no quadro (professor escreve no quadro um parágrafo). *Estava passeando com meu cachorro. Ao ver um caminhão, meu cachorro latiu e acordou o vizinho.* O que eu estava fazendo? Estava passeando. Com quem? Com meu cachorro. O que meu cachorro fez ao ver um caminhão? Meu cachorro latiu e acordou o vizinho. Percebam como eu coloco espaço entre as palavras. O espaço não é muito grande nem muito pequeno. Ao fim de cada frase, coloco um ponto final. Agora é a nossa vez. Ouçam com atenção (Escreve no quadro outro parágrafo). *Carol foi ao parque andar de bicicleta. Passou por uma pedra, caiu e se ralou.* Quem foi ao parque?

T: Carol.

P: Aonde Carol foi?

T: Ao parque.

P: O que Carol foi fazer?

T: Andar de bicicleta.

P: O que aconteceu?

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

P: Respondendo a essas perguntas, vamos criar nossa própria história. Agora é a vez de vocês. Cada um vai criar sua própria história com base nas seguintes perguntas: Quem é o personagem? Onde ele estava? Com quem ele estava? O que aconteceu? Escrevam sua história.

(P: Professor; T: Todos) - Aula 7.7: Atividade recomendada para 1º e 2º ano.

Nesse episódio, ao equiparar escrita de palavras e escrita de textos, os conhecimentos necessários para a formação de um bom escritor são ignorados.

<sup>12</sup> Aspectos precursores da escrita: habilidades motoras; integração visual-motora; treinos para os movimentos da escrita (Brasil, 2020b).

<sup>13</sup> Os alunos aprendem a escrever as letras, base para grafar legivelmente palavras e textos (Brasil, 2020b).

Logo, focalizam no automatismo de escrita de palavras isoladas e não na familiarização com gêneros textuais reais. Para Moraes (2019b), conforme esclarecido anteriormente, o conhecimento dos gêneros deveria principiar na EI, antes de o aprendiz conseguir notar sequências de palavras com autonomia.

Nesse extrato, o planejamento desenvolvido não se prendeu à qualidade do texto, à finalidade, aos interlocutores e à situação de interação. Pesquisa como a de Perfeito (2019) revelou como as etapas da produção textual (planejar, escrever, revisar e reescrever) constituíram condição para que essa prática fosse desenvolvida nos grupos-classe, ainda que algumas tenham sido silenciadas, representou um avanço nesse eixo de ensino.

Assim como Frade (2019), acredita-se que, seja em seu impacto ou nos seus aspectos cultural, linguístico, cognitivo ou pedagógico, o ato de escrever vem se constituindo em um desafio que não pode ser minimizado no processo de alfabetização e muito menos em uma política que afirma suas evidências científicas como as únicas válidas e exitosas.

Contudo, compreende-se que a proposição do curso rompe com as pesquisas e discussões realizadas na área em todo o país. Nesse sentido, nos vídeos analisados, os planejamentos negam os saberes, as histórias e as especificidades dos sujeitos que deveriam ser a essência do processo de ensino e aprendizagem.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o curso *Práticas de Alfabetização* do Programa Tempo de Aprender. Para esta análise, consideraram-se os documentos que integram essa política pública, as estratégias de ensino demonstradas nos vídeos e fichas que compõem os módulos. Em relação às conclusões, não se tem a pretensão de alcançar todos os aspectos trazidos nesses materiais. Assim sendo, apresentam-se algumas considerações:

- I. As concepções estão centradas em um ensino reducionista e técnico que tem como papel cumprir um programa estruturado, previamente determinado. O aprendizado se baseia na repetição, memorização e reprodução, por meio de um ensino diretivo, no qual o professor pergunta e como respostas há uma única possibilidade.
- II. Não vislumbra desenvolver a autonomia, a criticidade e a criatividade. As experiências das crianças no processo de construção da leitura e da escrita não são consideradas, são passivas, vistas como tábulas rasas.
- III. Existe uma preocupação elevada com a preparação/prontidão para o EF e não pelo desenvolvimento integral da criança. O aluno real, os contextos vividos e os significados construídos no trabalho pedagógico e na relação com eles não são considerados.

- IV. As estratégias indicadas nos vídeos/fichas evidenciam concepção de alfabetização restrita, associada ao domínio do código e não à apropriação do SEA. Distanciam-se da perspectiva de alfabetizar letrando, por valorizar a mecânica da leitura de palavras e textos curtos (habilidades de codificar e decodificar). Além disso, são homogeneizantes, desrespeitam a diversidade de conhecimentos dos aprendizes e desconsideram a autonomia dos docentes, enquanto sujeitos de seu planejamento.

Por óbvio, esse cenário de rupturas e esvaziamento no campo da formação continuada impacta diretamente o trabalho docente, bem como a alfabetização e o letramento das crianças. Todavia, se se deseja que a formação docente seja transformadora, é necessário refletir sobre as especificidades das escolas públicas brasileiras e discuti-las com a literatura já publicada em todo o país.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.
- ARAÚJO, Liane Castro de. Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2325-2343, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A **Aprendizagem Inicial da Língua Escrita com Crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro da. O Ensino da Leitura e Escrita e o Livro Didático na Educação Infantil. **Educação**, v. 40, n. 3, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Presidência da República, 2023.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação 2019.



**Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2020. Disponível em: PNAD\_Educacao\_2019.indd (ibge.gov.br). Acesso em 25 abr. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2020a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Edições Câmara, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um olhar sobre processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), 2022.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 39-43, 2019.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização imposta pelo MEC através do decreto em 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 66-75, 2019b.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. **Revista Cadernos de Educação**, n. 66, 2022, p. 1-23.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula? In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira. **Práticas de Alfabetização**: Processos de Ensino e Aprendizagem. Recife: Editora UFPE, 2020.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2019.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Fazeres-saberes para a progressão do ensino da leitura e compreensão textuais no ciclo de alfabetização. In: ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. **Inquietudes das Práticas Alfabetizadoras**: do pensar ao fazer cotidiano. Jundiaí: Paco Editorial 2020.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Da escolha ao uso do livro didático de língua portuguesa na alfabetização. In: ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de; ESTRELA, Sineide Cerqueira. **Inquietudes das Práticas Alfabetizadoras**: do pensar ao fazer cotidiano. Jundiaí: Paco Editorial 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. **Revista Educação**, 2011. Disponível em: Aprendizagem lúdica - Revista Ensino Superior. Acesso em 29 jul. 2022.

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

# A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: CONCEPÇÃO E ANÁLISE DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

*Floraci Mariano de Carvalho<sup>1</sup>*

*Maria Elena Tavares de Pinho<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil é tema recorrente de discussões, pesquisas acadêmicas e debates que acontecem em muitas escolas país afora. Entende-se, assim como Soares (2016), que a alfabetização é a base para a construção do conhecimento apropriado na instituição escolar, considerando que proporciona o desenvolvimento de aprendizagens e possibilita a inserção efetiva do sujeito em práticas de escrita, de leitura e produção de textos.

No entanto, ao mesmo tempo que a alfabetização tem sua importância reconhecida em sua história recente (Mortatti, 2010), esse campo ainda demanda atenção permanente, visto que a divulgação dos dados referentes à apropriação da leitura e da escrita no Brasil, na etapa da escolarização que corresponde ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), revela percentuais ainda preocupantes.

A partir de 2019, a avaliação da alfabetização passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, como forma de adequação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Ao se observar os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Brasil, 2019/2021), em relação ao aprendizado em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental, constata-se que

- 1 Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação do Estado de Goiás. E-mail: flora.fadini42@gmail.com
- 2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: elenapinho@yahoo.com.br
- 3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

o número de crianças não alfabetizadas aumentou, chegando a 56,4%. Embora os dados apresentem o crescimento do número de crianças não alfabetizadas, é pertinente sublinhar que a crise sanitária, decorrente da Covid-19, impactou e vem impactando, diretamente, esse cenário apontado nas pesquisas.

É inegável que políticas educacionais recentes no Brasil venham alterando o tempo e os pressupostos teórico-metodológicos para assegurar a apropriação da leitura e da escrita. A edição homologada da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por exemplo, preconiza que a alfabetização da criança deve ser concluída até o 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). Já a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019<sup>4</sup>) reduz esse prazo para um ano, ou seja, a criança deve estar alfabetizada no primeiro ano do Ensino Fundamental.

É importante sublinhar que essas políticas desconsideram o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), bem como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), os quais defendem que o ciclo da alfabetização conta com três anos e prevê uma articulação entre alfabetização e letramento.

Defende-se, neste estudo, assim como Moraes, Silva e Nascimento (2020), que toda criança tem o direito de desenvolver habilidades de leitura e escrita desde a Educação Infantil, de modo a vivenciar experiências literárias, como ouvir e produzir textos orais e escritos, tendo o professor como escriba, além de experimentar, em sua rotina escolar, jogos e brincadeiras que possibilitem o conhecimento do sistema de escrita alfabético e de outros objetos de conhecimento.

Considerando o cenário pós-pandêmico no Brasil, propõe-se, neste capítulo, a analisar a Política de Alfabetização Alfamaís Goiás, implementada no estado. Destaca-se que o governador do estado de Goiás, Ronaldo Caiado, sancionou a Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, que criou o Programa Alfamaís Goiás (Brasil, 2021). O Programa tem como objetivo elevar os índices de alfabetização e letramento, até então insuficientes, atendendo crianças da Educação Infantil e estudantes do 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Embora o Programa alcance a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental, neste estudo, em específico, confere-se relevância ao 1º e 2º anos, por serem dedicados à alfabetização.

Partindo do pressuposto de que, com a pandemia da Covid-19, aumentou, em grande parte das escolas públicas brasileiras, incluindo o estado de Goiás, a defasagem no processo de alfabetização e houve uma ampliação das lacunas nas aprendizagens dos estudantes, a presente pesquisa se propôs a analisar o que o

---

4 Em 2023, a PNA foi substituída pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que tem como objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do segundo ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Programa Alfamaís Goiás preconiza para a alfabetização dos estudantes de 1º e 2º anos com relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas do estado.

Neste estudo, realizou-se uma análise documental, com base em quatro categorias: A implementação do Programa Alfamaís Goiás; Concepções do Programa para a formação de professores; Estratégias dos processos avaliativos estabelecidos pelo programa Alfamaís Goiás; e Perspectiva para a progressão da aprendizagem da língua escrita no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A seguir, abordam-se aspectos relevantes para o campo da alfabetização e do letramento, considerando na metodologia a realização do percurso para implementação do Programa Alfamaís Goiás, além de pontuar, nos resultados e discussões da pesquisa, as contribuições e potencialidades para o campo da alfabetização.

## 2. ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

A alfabetização passou a integrar o cenário das políticas públicas e ações governamentais a partir de 1930, quando começou a haver políticas voltadas para esse campo. Passou, então, a fazer parte das estratégias para a promoção do desenvolvimento nacional, contexto em que o ato de ler e escrever começou a compor o índice de avaliação, ou melhor, mensuração, por meio de seu alcance nacional, conforme aponta Mortatti (2010).

Entretanto, mesmo fazendo parte das estratégias para o avanço do desenvolvimento da nação, a alfabetização, no Brasil, apresentava fragilidades, visto que nesse período mais da metade das crianças eram “reprovadas” na classe de alfabetização/1ª série<sup>5</sup> (Marcílio, 2016). Nesse período, ao mesmo tempo que se lutava pela democratização política e social do país, o direito à escolarização de todos se constituía numa prioridade.

A década de 1980 tornou-se um marco para o campo da alfabetização, pois rompeu com as práticas tradicionais para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, deixando espaço para novas concepções no campo. O debate que ganhou notoriedade se assentou em princípios construtivistas, considerando os estudos sobre a teoria da psicogênese da língua escrita elaborada por Ferreiro, Teberosky e colaboradores (1985). É importante assinalar que essas contribuições, oficialmente, desbancaram os antigos métodos de alfabetização: sintéticos e analíticos (Mortatti, 2010).

5 Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 institui o Ensino Fundamental de nove anos. Esse segmento, que antes contava com oito séries, passou a ter nove anos. Dessa forma, os estudantes entram na escola e iniciam o processo de alfabetização aos seis anos de idade.

Nessa perspectiva, os estudos acerca do letramento ganharam força e impulsionaram os debates sobre alfabetização para além da codificação e decodificação de palavras. Segundo Soares (2006), o letramento é a capacidade do uso da escrita em situações práticas e sociais do cotidiano. Ainda conforme Soares (2020), alfabetização e letramento são processos distintos: a alfabetização diz respeito à apropriação da escrita, e não é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em situações e práticas de letramento.

Vale citar que com os novos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ocorreram intensas críticas aos métodos tradicionais para a alfabetização, conforme sublinhado anteriormente. O contexto de rupturas e de busca por novas formas de promover a alfabetização ocasionou a perda da especificidade do processo de alfabetização (Soares, 2003), visto que o foco recaiu sobre o letramento, ou seja, o uso social da leitura e da escrita e, com isso, ocorreu o que a autora supracitada passou a denominar de “desinvenção da alfabetização”.

A partir desse panorama, chama-se atenção para o que realça Mortatti (2010, p. 331), ou seja, segundo a autora, é preciso pensar em políticas públicas para a alfabetização “com base no pressuposto óbvio de que decisões de ordem teórico-metodológicas ou técnicas são também políticas”, e considerar, ainda, que essas decisões servirão de base para novas políticas públicas e ações educacionais.

Considerando-se a importância da formação docente e o processo de descontinuidade das políticas de alfabetização, destaca-se o Programa de Professores Alfabetizadores PROFA (2001) destinado aos docentes da 1ª série. O objetivo foi aperfeiçoar a didática desses profissionais no concernente à leitura e à escrita e, desse modo, diminuir a “retenção de alunos” na etapa da alfabetização.

Os pressupostos teóricos apoiavam-se na descrição psicogenética; mais adiante, tem-se o Pró-Letramento (2005), ofertado aos professores dos anos iniciais. O intuito foi melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nessa etapa da escolarização e consolidar a alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental. A perspectiva epistemológica do Pró-letramento apoiava-se na articulação entre alfabetização e letramento.

Uma política de alcance nacional esteve ancorada no Plano Nacional de Educação que preconiza, em sua meta 5, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2014). Alinhado a esse documento, vivencia-se, no país, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012) que, oficialmente, esteve presente



nos mais diferentes sistemas de ensino de 2012 a 2018. Tinha como objetivo principal alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, isto é, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Convém citar que o Programa foi muito abrangente e esteve ancorado numa perspectiva de alfabetizar letrando. Apesar de extinto, está presente no chão de muitas salas de aula brasileiras, conforme atestam estudos desenvolvidos por Soares (2020) e Vasconcelos (2021).

Com o fim do governo Dilma, em 2016, houve rupturas políticas e sociais. Nesse cenário, o PNAIC foi descontinuado e substituído pelo Programa Mais Alfabetização – PMAIfa (Brasil, 2018), que tinha como objetivo fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A implementação desse programa ocorreu como forma de apresentar uma alternativa para diminuir os índices de alfabetização insuficientes, e contava com apoio financeiro para pagar assistentes de alfabetização, que deveriam auxiliar os professores na ação de alfabetizar.

Além disso, esse Programa cumpre também a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), quando preconiza que a alfabetização deve garantir amplas oportunidades para o estudante se apropriar do sistema de escrita alfabética, sendo articulado o seu desenvolvimento a diversas práticas de letramentos.

Destaca-se, ainda, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), um documento mandatório que, no quesito temporal, reduziu de três para dois anos o período de consolidação da alfabetização. Cabe salientar que houve um distanciamento entre a primeira e a segunda versão da BNCC em relação à edição final, visto que este último documento está assentado numa perspectiva tradicional de alfabetização, ao defender, por exemplo, a dimensão fônica, o método fônico.

Em 2019, o Ministério da Educação instituiu a PNA<sup>6</sup> (Brasil, 2019), com novas diretrizes para a alfabetização, reduzindo de dois para um ano o período para aquisição da leitura e da escrita. Explicitamente, defende o método fônico de alfabetização como única forma de levar a criança a aprender a ler e a escrever. Desconsidera toda a produção científica até então presente no Brasil e remonta, escancaradamente, ao método fônico.

Em 2020, o MEC instituiu o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil. Com um desenho voltado para a formação de professores, está vinculado à proposição da Política Nacional de Alfabetização, portanto, voltado para o método fônico

---

6 A PNA foi substituída pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023).

de alfabetização. Concorde-se com Moraes (2019) quanto à defesa de focar, durante a apropriação do sistema de escrita alfabética, a consciência fonológica, entretanto, alerta o autor, esta não é sinônimo de consciência fonêmica. Segue apontando o nível de abstração dessa unidade linguística, indicando a importância de se considerar esse campo como uma constelação de habilidades em que o fonema é a última a ser apropriada pelo sujeito aprendente.

Considerando esse cenário (Programa Tempo de Aprender), destaca-se, a seguir, uma política que foi instituída pelo governo de Goiás, foco deste estudo: Alfamais.

### **3. PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS: ALGUMAS REFLEXÕES**

O Programa de Alfabetização Alfamais Goiás traz, no seu desenho, estratégias metodológicas para a melhoria dos resultados de alfabetização. É voltado a estudantes da Educação Infantil (4 e 5 anos), 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, com formação continuada dos professores, bolsas para os profissionais, além da distribuição de materiais didáticos de apoio à alfabetização e recursos financeiros para as escolas municipais do estado de Goiás.

Nesse contexto, com a finalidade de acompanhar e monitorar os resultados, há indicadores de qualidade a serem alcançados por meio das avaliações de desempenho dos estudantes, incluindo a fluência leitora para o acompanhamento das aprendizagens na alfabetização, com o apoio e auxílio do Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração entre o Estado e Municípios. Conforme o Documento Curricular para Goiás DC-GO (Brasil, 2018), a perspectiva teórica de leitura e escrita se volta para a abordagem enunciativo-discursiva.

De acordo com o art. 3º da Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, as ações do programa são voltadas para garantir que todos os estudantes do estado de Goiás estejam alfabetizados na idade certa até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficientes em séries avançadas e melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (IDEGO) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2021). O Programa está alinhado com a BNCC, visto que defende a consolidação da alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Conforme já sublinhado, o Programa Alfamais Goiás conta, em seu desenho, com formação docente, elaboração e distribuição de materiais didáticos, pagamento de bolsas, premiação das escolas com melhores resultados e fomento para as instituições que necessitam melhorar os índices de alfabetização. Sobretudo, no Brasil, alguns estados têm procurado regulamentar a implementação de Políticas de Alfabetização com o discurso de tentar superar

os baixos índices e resultados insatisfatórios da apropriação da leitura e da escrita por parte de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, compreende-se que os agentes governamentais, ao criarem políticas educacionais com estratégias de ensino voltadas para a alfabetização, precisam considerar as vozes dos sujeitos envolvidos, oportunizar experiências aos professores e estudantes para o alcance das metas de aprendizagem que, neste entendimento, não estão atreladas a experimentos educacionais.

Constata-se que a política do Programa Alfamais Goiás tem a perspectiva de apoiar os municípios para o avanço significativo da alfabetização dos estudantes com incentivos a resultados positivos para o aprendizado, no entanto, pontua-se que a política precisa trazer mais elementos no seu desenho para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, conferindo a relevância desse objeto de conhecimento no processo de alfabetização em articulação com os diferentes tipos e gêneros textuais. Infere-se que a não defesa dessa perspectiva epistemológica pode estar vinculada ao que o programa anuncia como eixo articulador, que é a dimensão enunciativo-discursiva de língua. A seguir, expõem-se as escolhas metodológicas adotadas na pesquisa.

#### **4. METODOLOGIA**

Conforme sublinhado na introdução, o intuito da pesquisa é analisar a implementação do Programa Alfamais Goiás. Este estudo está pautado na metodologia qualitativa, definida por Creswel (2021, p. 4) como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Neste caso, sobretudo após a pandemia da Covid-19, os problemas relativos à alfabetização têm se avolumado. Que perspectivas de mudanças esse programa vem trazendo, em seu desenho documental, para a superação dessa problemática, especificamente no estado de Goiás?

Ainda sobre as pesquisas de natureza qualitativa, André e Ludke (2018) destacam que elas são, predominantemente, descritivas, permitindo ao pesquisador dialogar com o objeto de estudo e construir hipóteses que possibilitam a formulação descritiva necessária para a construção do novo conhecimento.

No concernente à técnica de produção de dados, recorre-se à análise documental que, na visão de André e Ludke (2018), constitui-se como um instrumento valioso de abordagem de dados qualitativos, seja como complemento a outros ou explorando novos aspectos de um tema.

Nesse mesmo sentido, Bardin (2021, p. 47) define análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de

um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta ou referência”. Para o tratamento dos dados, reportou-se à análise de conteúdo temática que, segundo, Franco (2008, p. 42) “é uma asserção sobre determinado assunto”. A autora pontua que o tema pode ser considerado como a mais útil unidade de registro e requer um trabalho minucioso de interpretação para a análise dos documentos.

Nesse sentido, as categorias eleitas para análise foram: A implementação do Programa Alfamaís Goiás; Concepções do programa Alfamaís Goiás para a formação de professores; Estratégias dos processos avaliativos estabelecidos pelo Programa Alfamaís Goiás; e Perspectiva para a progressão do ensino-aprendizagem da língua escrita.

Na sequência, são apresentadas a análise e a discussão dos resultados obtidos.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicia-se a discussão com a apresentação dos achados da pesquisa a respeito do que preconizam as ações do Programa Alfamaís Goiás para a alfabetização.

Sabe-se que a aprendizagem dos estudantes é fator primordial para o desenvolvimento da leitura e da escrita, cujo propósito é melhorar a qualidade de alfabetização em todas as escolas públicas. Sobre esse assunto, Gonçalves, Silva e Oliveira-Mendes (2022, p. 18) apontam que:

A clara divergência no alicerce teórico entre as políticas nacionais e as estaduais estão, principalmente, ligada ao modo como compreendem a escrita. Dependendo dessa compreensão, os objetivos, os conhecimentos e os processos de ensino e de aprendizagem serão diferenciados, trazendo reflexos importantes para a alfabetização das crianças.

Em suma, a compreensão sobre os processos de escrita na alfabetização precisa ser interpretada, a fim de que valorize a consciência crítica de todos os atores envolvidos no processo educativo.

## **6. A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS**

O Programa Alfamaís Goiás foi iniciado em 2020 pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Associação Bem Comum, o Instituto Natura e a Fundação Lemann. Ele foi inspirado no Programa Mais Parc – Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração entre o Estado e Municípios. A parceria tem como objetivo avançar o nível de alfabetização na idade certa de crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, apoiando as Secretarias Estaduais de Educação (Brasil, 2021).

Nessa perspectiva, o Instituto Natura e a Fundação Lemann são financiadores e, em conjunto com a Associação Bem Comum, são executores das ações do programa, formando uma parceria com suporte técnico e assessoria às Secretarias Estaduais de Educação.

Vale ressaltar que, embora o documento traga como objetivo avançar o nível de alfabetização de crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, a política não tem uma perspectiva para a alfabetização delas nesse período de escolarização. As ações do programa voltadas para esse segmento estão relacionadas à formação docente e à distribuição de material didático (livros literários) para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem nessa etapa.

As ações do programa objetivam garantir que todos os estudantes estejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental; reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás - IDEGO e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Importa salientar que a alfabetização incompleta é aquela em que a criança começa o processo e, por um motivo ou outro, não consegue completar o ciclo. Já o letramento insuficiente se dá quando a criança lê uma frase ou um texto e, quando se pergunta para ela, logo em seguida, o que ela leu, ela não sabe explicar (Goiás, 2021).

No que se refere aos processos avaliativos, o Programa Alfamais Goiás conduz os estudantes do 2º ano para fazerem um teste de fluência leitora e escrita com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização para, depois, realizar as mediações necessárias nas práticas pedagógicas, objetivando a melhoria da aprendizagem.

Depreende-se, a partir dos aspectos observados nos documentos oficiais (Brasil, 2021), com relação à primeira avaliação de fluência leitora, que o professor faz a aplicação para a sua turma, que consiste na leitura de um conjunto de palavras, de um texto narrativo, com três perguntas de interpretação. A gravação é realizada em áudio por meio do aplicativo desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora (CaEd/UFJF).

A segunda avaliação, Saego Alfa, faz parte do Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada (Alfamais Goiás). O Saego Alfa é aplicado para os estudantes do 2º e 5º anos com um teste impresso, no qual eles são avaliados no início e no final do ano. Os indicadores são calculados a partir dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização (Idego-Alfa) e do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego).

Com a instituição do Programa Alfamais Goiás, foi criada a Lei Estadual de Incentivo à Alfabetização (LEIA), Lei nº 21.073, de 9 de agosto de 2021, que

estabelece premiações para as escolas públicas das redes estadual e municipais que alcançarem avanços significativos na alfabetização expressos pelo índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização (Idego) e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – Saego (Brasil, 2022).

## **7. CONCEPÇÕES DO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

No que se refere à formação continuada de professores, o Programa oferta bolsas de incentivo, divididas por três categorias: níveis estadual, regional e municipal. São responsáveis os seguintes atores: coordenador estadual, especialista em Educação Infantil, especialista em Alfabetização, formador em Educação Infantil, professor formador em Alfabetização, articulador regional e municipal, que faz a articulação com o acompanhamento e o aperfeiçoamento na condução dos processos formativos dos professores.

Ao analisar as ações do programa com os documentos instituídos em lei para o Alfamais Goiás, a respeito dos processos formativos, evidencia-se que existe uma política de formação para os professores da Educação Infantil, 1º e 2 anos, no entanto, neste capítulo, são focadas as discussões para a alfabetização de 1º e 2º anos.

O Programa Alfamais Goiás alcança, no seu desenho, a distribuição dos materiais didáticos elaborados com o objetivo de apoiar a alfabetização em sala de aula, de forma lúdica e contextual, a partir da cultura goiana, segundo a perspectiva enunciativo-discursiva. Conforme o Documento Curricular para Goiás DC-GO (Brasil, 2018, p. 262), “assim sendo, a proposta para o ensino de Língua Portuguesa tem como centralidade o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”.

Compreende-se, assim como Moraes (2019), que os professores alfabetizadores são capazes de ressignificar sua prática pedagógica a partir de diversos conhecimentos e experiências do fazer docente, e isso não está evidenciado em programas de aceleração, apostilas e cartilhas que visam resolver o problema de alfabetização nos espaços escolares.

Nesse viés, no Programa Alfamais Goiás, os professores atuam como mediadores do processo educativo, uma vez que os materiais didáticos disponibilizados pelo programa trazem um complemento para a alfabetização, auxiliando no planejamento das ações pedagógicas na prática diária em sala de aula. De todo modo, é importante refletir acerca da mediação, já que os materiais seguem uma linha epistemológica que não se vincula a uma perspectiva de alfabetizar letrando. A iniciativa privada, como se viu, assume todo o processo e o professor parece assumir um lugar de “executor de tarefas”.

## **8. ESTRATÉGIAS DOS PROCESSOS AVALIATIVOS ESTABELECIDOS PELO PROGRAMA ALFAMAIS GOIÁS**

O panorama dos processos avaliativos do Programa Alfamais Goiás direciona-se por métodos de aplicação que analisam os pontos a serem melhorados e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e a evolução das suas habilidades.

Na análise dos documentos oficiais, constata-se divergências com relação aos instrumentos avaliativos, sobretudo nos métodos de aplicação, pois, na avaliação de fluência leitora, esse processo é marcado pelo controle externo e pode suscitar uma prática leitora pouco eficaz, marcada pela dimensão quantitativa e não qualitativa. Por vezes, o professor fica alheio a esse processo, visto que não participa, efetivamente, da elaboração dos instrumentos, bem como do acompanhamento e dos resultados obtidos. Portanto, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás Saego Alfa é uma avaliação na qual os aprendizes do 2º e 5º anos respondem a um teste impresso para medir o nível de aprendizagem.

As avaliações externas consistem na prova Saego-Alfa, ofertada a todos os estudantes do 2º e do 5º anos das redes estadual e municipais, aplicada anualmente, de forma censitária, no escopo das ações do Programa Alfamais Goiás, avaliados em Língua Portuguesa e Matemática.

Os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental são submetidos, ainda, a uma avaliação externa chamada de fluência leitora, realizada em duas etapas: a primeira, chamada de “avaliação de entrada”, tem o objetivo de aferir o nível de fluência leitora dos estudantes no começo do ano letivo; a segunda etapa, denominada “avaliação de saída”, verifica o nível de fluência leitora dos estudantes no encerramento do ano letivo.

Vale mencionar que, na conjuntura do Alfamais Goiás, existe a parceria com instituições público-privada, a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum, no implemento de ações nos processos avaliativos do programa. A avaliação toma uma proposição importante no processo de alfabetização nas estratégias do programa. Entretanto, é preciso analisar o contexto em que estão inseridos os processos da avaliação para a alfabetização dos estudantes, no sentido de se pensar numa perspectiva de avaliação formativa. Moraes, Silva e Nascimento (2019, p. 5) salientam que:

Com a invasão e crescimento de grupos privados que vendem seus “pacotes”, que têm sido adotados, cada vez mais, por muitas redes públicas de ensino, e isso desde a educação infantil, vemos outra tragédia acontecer: na ausência de propostas curriculares próprias das redes públicas — e às vezes a despeito delas —, são os mercadores da educação que também passam a ditar o que se ensina e se avalia, de forma padronizada, de norte a sul do país.



Defende-se que os professores e gestores não podem se curvar aos desmandos impostos por aqueles que estão no poder. A avaliação deve, sim, ser considerada como parte do processo de educação, desde que seja uma prática coerente com a aprendizagem ofertada e discutida com os profissionais da escola desde sua elaboração.

## **9. PERSPECTIVA PARA A PROGRESSÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA**

Observa-se que, no contexto das concepções do Programa Alfamais Goiás, há contradições pontuais no que é prescrito para a língua escrita. Enquanto a PNA preconiza que o período de conclusão para a alfabetização é até o 1º ano, tendo o modelo do método fônico como pré-requisito para aprender a ler e escrever, o Programa Alfamais Goiás estabelece que esse período deva ser até o 2º ano, o que, de fato, também propõe a BNCC. Sobretudo, o programa não apresenta ações que auxiliem as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética para a imersão nos processos de alfabetização. Nesse sentido, Morais (2022, p. 20) enfatiza que:

Essas contradições entre a BNCC, por um lado, e a PNA por outro, indicam a necessidade de investigarmos como os currículos das redes públicas de ensino(estaduais e municipais) destinados à Educação Infantil, produzidos após a instituição de tais dispositivos oficiais, tem tentado garantir ou não o direito de as crianças refletirem sobre a notação alfabética e de ampliarem seus conhecimentos letrados desde o começo da Educação Básica, sem que isso implique nos retrocessos instaurados pela PNA nem na omissão evidenciada na BNCC.

Contudo, verifica-se que a BNCC e o Programa Alfamais Goiás estão alinhados às prioridades para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, no sentido de auxiliá-los no fomento da compreensão do sistema de escrita alfabética.

Nas análises realizadas a respeito do Programa Alfamais Goiás, um fato curioso é que ele preconiza dois anos para a conclusão da alfabetização, porém alcança, no seu desenho, crianças de quatro a sete anos. Nesse sentido, reitera-se a distância explícita com os objetivos de aprendizagem para os processos formativos em cada período de desenvolvimento das crianças.

Morais (2012) assinala que, além de dominar as propriedades do sistema de escrita, o sujeito precisa ler, compreender, e produzir texto de curta extensão. O Programa Alfamais vai ao encontro das ideias apregoadas na PNA no quesito “concepção de alfabetização na perspectiva associacionista/empirista”. Contudo, neste capítulo, constatou-se que nas ações do Programa Alfamais Goiás não houve preocupação para a concretização da perspectiva de

alfabetizar letrando, aspecto que, certamente, tem implicações no processo de aprendizagem das crianças.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a implementação do Programa Alfamais Goiás foi importante para compreender o contexto da criação de programas educacionais para a alfabetização, além de oportunizar estudos mais avançados sobre como funcionam as políticas públicas voltadas para a alfabetização no Brasil. Quando se retoma a discussão sobre a efetividade das políticas públicas nessa área, ressalta-se que o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes carece de um olhar diferenciado que possibilite, de fato, o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Por fim, depreende-se que o Programa Alfamais Goiás não é claro no que diz respeito à compreensão da alfabetização e ao ensino das propriedades do sistema de escrita alfabética. Vale lembrar que é de suma importância que os processos formativos delineados pelo programa sejam avaliados constantemente e que possibilitem aos educadores a construção de conhecimentos que possam facilitar o ensino-aprendizagem de todos os estudantes, em especial, daqueles que estão na etapa da alfabetização.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9947, de 16 de setembro de 2021**. Autoriza a Secretaria de Estado de Educação a pagar a bolsa de apoio técnico aos servidores que atuarem no Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás. set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Brasília, DF: 2023.

BRASIL. **Documento Curricular para GOIÁS – Ampliado**. Volume III Ensino Fundamental Anos Finais. Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás) DC-GO Goiânia, 2018.

BRASIL. **Escolas públicas das redes municipais e estadual aplicam nova avaliação de leitura 2022**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/4539-alfamais-escolas-publicas-das-redes-municipais-e-estadual-aplicam-nova-avalia%C3%A7%C3%A3o-de-leitura.html>site. Acesso em: 24. jan. 2023.

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**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021.** Cria o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás pela criança alfabetizada, em regime de colaboração com os municípios goianos, e dá outras providências. ago. 2021.

BRASIL. **Lei Ordinária 21073/2021 de Goiás, 2021.** Cria o Incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás na Alfabetização IDEGO-Alfa e no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/go/lei-ordinaria-n-21073-2021-goias-cria-o-incentivo-a-alfabetizacao-destinado-a-premiar-as-escolas-publicas-da-rede-estadual-e-municipal-de-ensino-de-acordo-com-os-resultados-no-indice-de-desenvolvimento-da-educacao-do-estado-de-goias-na-alfabetizacao-idego-alfa-e-no-sistema-de-avaliacao-educacional-do-estado-de-goias-saego>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. MEC/INEP. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ciclo 2019.** Brasília, 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento.** Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 15 set. 2023.

BRASIL. **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) recebe o apoio da B3 Social,** 2021. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/parc-recebe-o-apoio-da-b3-social/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23.02.2018, edição 37, seção 1, p. 54-55, 2018a.

BRASIL. **Programa Alfamaís Goiás já está sendo executado nas escolas da rede estadual de Goiás,** 2022. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/novo-programa-de-alfabetizacao-alfamaís-goias-ja-esta-nas-escolas-publicas>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador.** Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf). Acesso em: 20 jan. 2023.

**BRASIL. Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC:**

Apresentação. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11268-gt-capitaispnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitaispnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2022.

CRESWELL, John Ward; CRESWELL, James David. Seleção de uma abordagem de pesquisa. In: CRESWELL, John Ward; CRESWELL, James David. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

**FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita.**

Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, Maria Laura Publi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Alexsandro; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Proposições oficiais para a alfabetização de crianças no estado de Pernambuco: das políticas nacionais (BNCC e PNA) às iniciativas estaduais. **Revista Olhar de Professor**, v. 25, p. 1-27, 2022.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: Caminhos e descaminhos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, 2020.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado de Goiás. **AlfaMais**: Governo de Goiás cria novo programa de alfabetização. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/218-alfamais-governo-de-goias-cria-novo-programa-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 17 set. 2023.

SOARES, Gracielly Garcia. **O saber-fazer docente:** uma análise do processo de didatização dos programas Alfa e Beto e PNAIC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** rupturas e permanências na prática docente. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

# **O(A) PEDAGOGO(A) DA EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL: MEDIAÇÕES NOS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO**

*Erika Rodrigues de Freitas<sup>1</sup>*

*Monique Vieira Amorim Bandeira<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas<sup>4</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) dispõe de serviços técnico-pedagógicos que oferecem suporte especializado a estudantes e professores nas escolas da rede pública de ensino. Um deles é o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), no qual se encontra a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) que, de acordo com portaria específica publicada anualmente tem, em sua composição, profissionais docentes efetivos da carreira do magistério formados em pedagogia e/ou psicologia ou, ainda, concursados como psicólogos escolares (Distrito Federal, 2022).

Neste capítulo, investigam-se os conhecimentos teóricos e práticos de pedagogos e pedagogos da EEAA acerca da alfabetização e do letramento. Justifica-se o estudo, tendo em vista que esses(as) profissionais recebem muitas

- 
- 1 Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação (UnB). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: kikafr@gmail.com
  - 2 Doutoranda em Educação na Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação (UnB). Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: moniquevieira53@gmail.com
  - 3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com
  - 4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Contato: otiliadantas@gmail.com

demandas dos professores a respeito de alunos que não conseguem consolidar a leitura e a escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme previsto nos documentos normativos da política curricular da SEEDF (Distrito Federal, 2018), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Dito isso, o problema de pesquisa elencado é: considerando as demandas existentes, no âmbito da SEEDF, para os(as) pedagogos(as) da EEAA, especificamente no que tange às áreas de alfabetização e letramento, quais as concepções e mediações que vêm sendo tecidas nesses campos? A pesquisa foi realizada em janeiro de 2023, a partir do envio de questionários online para 20 pedagogas e pedagogos que atuavam em escolas da rede pública de ensino do DF, tendo como retorno 12 questionários respondidos.

Na primeira seção, apresenta-se a atuação desses(as) profissionais à luz dos normativos legais da SEEDF, a saber: a Orientação Pedagógica do SEAA (Distrito Federal, 2010) e a última portaria editada, Portaria nº 1.152/2022 (Distrito Federal, 2022), que regulamentam, entre outros aspectos, os princípios e procedimentos para o exercício da função nas escolas públicas. A referida portaria ainda indica que cada unidade escolar tem direito a pelo menos uma EEAA, podendo vir a ter mais, conforme o quantitativo de estudantes matriculados.

Para a análise dos dados gerados, a opção foi pela aproximação com a análise de conteúdo temática a partir de Bardin (2008) e Franco (2018), que a definem como um conjunto de técnicas que avalia o texto produzido em sua totalidade, buscando organizá-lo, a fim de identificar categorias, tendências e significados subjacentes. Como aporte teórico sobre alfabetização e letramento, apoiou-se em Soares e Batista (2005), Soares (2014a, 2014b) e Moraes (2012, 2019), que entendem que ambos são elementos distintos, porém, indissociáveis no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética na perspectiva contemporânea das práticas sociais de linguagem.

Por fim, ressalta-se a necessidade de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, uma discussão recorrente e atual entre pesquisadores, profissionais da educação e redes de ensino, assinalando a relevância deste estudo. Acredita-se ser fundamental a promoção contínua de espaço-tempo para reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, em todas as etapas da educação básica, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental para garantir um percurso escolar exitoso e sólido.



## **2. A EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM – EEAA**

Conforme mencionado, a EEAA se caracteriza por realizar atividades técnico-pedagógicas nas escolas públicas do Distrito Federal (DF), integrando o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). De acordo com a Orientação Pedagógica do SEAA (OP) (Distrito Federal, 2010), as ações da EEAA estão voltadas para a reflexão e conscientização dos aspectos que envolvem o trabalho docente de diferentes sujeitos da escola, tais como gestores, coordenadores pedagógicos e, principalmente, os professores em sua atividade-fim (sala de aula), visando à ressignificação de suas práticas.

Ainda conforme a Orientação Pedagógica do SEAA (Distrito Federal, 2010), os(as) profissionais da EEAA promovem ações preventivas, interventivas e institucionais, objetivando “[...] a superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, por meio das múltiplas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos” (Distrito Federal, 2010, p. 39). Assim, depreende-se que o caráter do trabalho da EEAA se fundamenta numa perspectiva crítico-reflexiva do trabalho docente.

A Orientação Pedagógica do SEAA (Distrito Federal, 2010) esclarece que as ações preventivas buscam conscientizar os sujeitos da escola para a compreensão das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, evitando atribuir-lhes a culpa e rotulá-los como problemas. No que se refere à atuação interventiva, a EEAA acompanha de perto o processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de identificar os obstáculos e orientar pais/responsáveis, docentes e outros profissionais das unidades de ensino, para possíveis ajustes no cotidiano escolar dos alunos e nas estratégias pedagógicas adotadas.

No âmbito institucional, a EEAA participa das propostas pedagógicas das escolas, como na colaboração com projetos, de reuniões, planejamentos, além de realizar uma análise do contexto da unidade de ensino que atua para elaborar o seu plano de ação, com vistas ao fortalecimento do trabalho coletivo e colaborativo, da gestão democrática e do debate crítico (Distrito Federal, 2022). Na próxima seção, discorre-se sobre os aspectos teóricos definidores da alfabetização e do letramento.

## **3. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Definir alfabetização e letramento não é uma tarefa simples: nem para os pesquisadores da área, tampouco para os docentes que lidam, diariamente, com suas especificidades. Para Magda Soares (2014a, online, grifo da autora),

“[...] **alfabetização** é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”. A autora destaca que a palavra alfabetização é comumente empregada nos mais distintos agrupamentos sociais, estejam eles relacionados diretamente ao processo formal de educação ou não. Quase que numa unanimidade, os agrupamentos indicam que **ensinar a ler e escrever** é o que define o ato de alfabetizar alguém.

Vale ressaltar que, em uma produção para um curso de formação de professores, Soares e Batista (2005, p. 24) especificam que a alfabetização é o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabético-ortográfica que, por sua vez, passa pelo desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas “[...] para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita”. Portanto, os autores indicam a necessidade de conhecer e desenvolver o traçado das letras, o manuseio correto do lápis/caneta, borracha, apontador, régua, ler e escrever da esquerda para a direita, entre outros. No entanto, embora imprescindíveis, esses conhecimentos não são suficientes para uma prática social da leitura e da escrita.

Para Silva, Morais e Melo (2005), essa prática social denominada letramento configura-se na consciência de ler e escrever, adequando tais ações às intencionalidades requeridas pelo contexto no qual se está inserido. Os autores afirmam que, embora distintos, é importante que a escola não dissocie alfabetização e letramento, sob o risco de tornar o processo de leitura e escrita apenas uma ação mecânica, desprovida de sentido para o estudante. Nesse sentido, essa didatização do uso social da linguagem implica recorrer a diferentes tipos e gêneros textuais, possibilitando ao aluno vivenciar práticas reais de leitura e escrita em variados contextos comunicativos.

Além disso, o trabalho com diferentes gêneros e tipos textuais amplia as possibilidades de interação do estudante com a linguagem em suas múltiplas funções sociais. Ao inserir, no contexto escolar, textos como notícias, cartas, poemas, receitas, histórias em quadrinhos, anúncios e textos digitais, o professor favorece o desenvolvimento de competências de leitura e escrita articuladas às práticas sociais concretas. Dessa forma, o ensino da língua deixa de se restringir à mera decodificação de palavras e passa a promover a construção de sentidos, a reflexão crítica e a participação ativa do sujeito nas diversas situações comunicativas presentes na sociedade.

Isso posto, concorda-se com os autores de que é importante garantir que o aprendiz se aproprie do sistema de escrita alfabético (SEA) à medida que lê e escreve textos reais, de acordo com sua faixa etária e/ou ano/série. No Brasil, a indissociabilidade das duas ações é conhecida como “alfabetizar letrando” (Morais, 2012, p. 9). No Glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Soares (2014b) define letramento como:

[...] o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2014b, online).

No tópico a seguir apresenta-se a proposta metodológica da pesquisa com a participação de pedagogas e pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), efetivada com o uso de questionário online.

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A presente investigação é de natureza qualitativa, pois considera-se que o contexto escolar é constituído por aspectos subjetivos, relacionais e pedagógicos que não podem ser plenamente compreendidos apenas por meio de dados quantitativos (Creswell, 2010), especialmente quando se busca apreender as concepções sobre alfabetização e letramento dos(as) pedagogos(as) da EEAA da SEEDF. Para tal, recorreu-se à aplicação de questionários em formulário online para a geração dos dados que, segundo Flick (2013), constituem um recurso que possibilita maior facilidade de contato com os participantes.

O questionário foi enviado para pedagogas e pedagogos da EEAA das Coordenações Regionais de Ensino de São Sebastião e Planaltina<sup>5</sup>, e foi recebido por um grupo de aproximadamente 20 profissionais, com retorno de 12 respondidos. Composto por 12 itens, estava organizado em dois blocos: no primeiro, constavam as questões de um a sete, que eram do tipo objetivas e se destinavam a ajudar a traçar o perfil dos participantes.

No segundo bloco, estavam as questões de oito a 12, sendo duas objetivas e três do tipo discursivas. Para o presente trabalho, serão apresentadas apenas as análises das questões oito e nove deste bloco, pois são elas que estão alinhadas ao objetivo proposto no presente estudo, que consiste em investigar os conhecimentos teóricos e práticos de pedagogos(as) da EEAA da Secretaria de Educação do DF acerca da alfabetização e letramento.

Vale citar que os três últimos itens do formulário online trazem informações complementares à pesquisa e, considerando os limites de um capítulo, serão discutidas em outro trabalho.

---

5 A SEEDF se organiza em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs) para auxiliar na organização das escolas; há regionais que englobam mais de uma região administrativa do Distrito Federal. É possível conferir a disposição das CREs no *site* da SEEDF no link <https://www.educacao.df.gov.br/coordenacoes-regionais-de-ensino/>.

No que concerne ao perfil dos participantes da pesquisa, verificou-se que 11 eram do gênero feminino e um do masculino, com os seguintes intervalos de idades: quatro pessoas entre 31 e 40 anos; três entre 41 e 50 anos; e cinco com 51 anos ou mais. Sobre o tempo de atuação nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem, seis pedagogos(as) tinham entre um e cinco anos; quatro, entre seis e dez anos de atuação; e duas com 11 anos ou mais.

Adicionalmente, foi questionado se os(as) pedagogos(as) tinham experiência como docentes em turmas de alfabetização e, dos 12 participantes, apenas um informou que nunca havia atuado nessas classes. Aos que já atuaram, foi solicitado que assinalassem em quais etapas e modalidades do Ensino Fundamental (Quadro 1):

**Quadro 1 – Turmas de Alfabetização em que os(as) participantes atuaram.**

| TURMAS <sup>6</sup>                   | RECORRÊNCIA DE RESPOSTAS |
|---------------------------------------|--------------------------|
| 1ª série - Ensino Fundamental         | 5                        |
| 2ª série - Ensino Fundamental         | 4                        |
| 2º ano - Ensino Fundamental de 9 anos | 1                        |
| 3º ano - Ensino Fundamental de 9 anos | 5                        |

Fonte: Elaborado pelas autoras (pesquisa online, 2023).

Os dados do Quadro 1 indicam que as pedagogas e pedagogos da pesquisa com experiência docente em turmas de alfabetização atuaram apenas no Ensino Fundamental. No questionário havia, ainda, a opção de marcar outras modalidades da educação básica, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que não foi assinalada por nenhum dos participantes.

Em relação à escola de lotação, nove pedagogos(as) estavam, no momento da realização da pesquisa, atuando em unidades de ensino (UEs) que ofertavam turmas de anos iniciais (1º ao 5º ano), e os outros três participantes, em UEs que atendiam outros segmentos, como Educação Infantil e anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

6 A SEEDF implantou a organização escolar em ciclos para as turmas do Ensino Fundamental (EF) em substituição à organização seriada, entre os anos de 2005 e 2008 (BIA). Para as outras turmas do EF (6º ano-9º ano), os ciclos foram implantados entre 2013 e 2017. No caso do BIA, foi uma adequação antecipada à Lei nº 11.274/2006, que modificou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (Lei nº 9.394/1996), alterando a escolaridade mínima do EF de oito para nove anos (Distrito Federal, 2014). Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definiu, em seu artigo 24 inciso II, “[...] foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos” (Brasil, 2013, p. 72). Assim, a retenção nos anos iniciais seria a partir do 3º ano do EF. Com os resultados exitosos do BIA, a SEEDF ampliou os ciclos para todo o Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2014).

Para a análise dos dados das questões discursivas, optou-se pela elaboração de categorias recorrendo a uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo temática (AC) (Bardin, 2008; Franco, 2018). As autoras destacam que, ao se ter como ponto central a mensagem dos sujeitos, também o contexto no qual estão inseridos adquire importância e não deve ser desconsiderado. A categorização envolveu três etapas: organização das respostas, interpretação e realização de inferências dos dados.

## 5. ANÁLISE CATEGORIAL DAS QUESTÕES DISCURSIVAS

Posteriormente às considerações acerca do perfil dos pesquisados, o Bloco dois do questionário teve como intuito responder ao objetivo da pesquisa: investigar os conhecimentos teóricos e práticos dos(as) pedagogos(as) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) acerca da alfabetização e do letramento. Conforme explicitado anteriormente, são apresentadas, nesta seção, as análises das questões oito e nove do formulário online.

No item oito, foi solicitado aos participantes que conceituassem alfabetização e letramento. No Quadro 2 foram organizadas, resumidamente, as respostas registradas a respeito da alfabetização:

**Quadro 2 - Conceito de Alfabetização.**

| CATEGORIAS                                                     | RECORRÊNCIA DE RESPOSTAS |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Codificar/Decodificar                                          | 4                        |
| Compreensão de significado e significante                      | 2                        |
| Ter habilidade em leitura e escrita                            | 4                        |
| Ter acesso ao mundo letrado                                    | 1                        |
| Interagir no campo das ideias e transpor para a língua escrita | 1                        |

Fonte: Elaborado pelas autoras (pesquisa online, 2023).

Observa-se, no Quadro 2, que houve duas categorias com maior recorrência de respostas: “codificar/decodificar” e “ter habilidade em leitura e escrita”, ambas mencionadas quatro vezes. Esse dado mostra que as participantes associam a alfabetização tanto à apropriação do sistema de escrita alfabética quanto ao desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da leitura e da escrita. Ainda que o questionário apresente limites enquanto instrumento de investigação, as respostas permitem perceber a permanência de uma concepção historicamente difundida na educação, que tende a compreender a alfabetização prioritariamente como domínio técnico do código escrito. Ao mesmo tempo,

as demais categorias apontam para entendimentos mais amplos, vinculados à compreensão de significados, ao acesso ao mundo letrado e à interação no campo das ideias por meio da língua escrita.

Morais (2012) aponta as incongruências dessa perspectiva, visto que o aprendiz se apropria de um objeto de conhecimento, não de um código, bem como a decodificação não alcança a riqueza presente no eixo de leitura. A ideia de codificação e decodificação associada à alfabetização remonta ao período do surgimento dos tradicionais métodos, por volta do século XVIII, que são conhecidos e agrupados entre sintéticos e analíticos, de acordo com as concepções sobre alfabetização que defendem.

Os métodos sintéticos iniciam o trabalho das partes para o todo, ou seja, das letras, fonemas e sílabas - grafias e sons, para o todo, palavras, frases e textos. Fazem parte desse grupo os métodos alfabéticos ou da soletração, o fônico e o silábico. Frade (2007, p. 6) assim explicita essa compreensão:

Os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos.

Os métodos analíticos indicam um caminho inverso aos sintéticos, iniciando do todo para as partes, isto é, partem da palavra, da frase e do texto, dando ênfase à compreensão do global para, depois, seguir com a apreensão das unidades linguísticas menores. Fazem parte desse grupo os métodos por palavração, sentencição e o global ou misto. De acordo com Frade (2007, p. 7):

O segundo grupo de métodos, os analíticos, partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defenderam a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil.

Esses métodos, conhecidos como antigos ou tradicionais, fizeram e ainda fazem parte das experiências vividas por estudantes de muitos professores das redes de ensino brasileiras e, por isso, em conjunto com sua formação inicial e continuada, constituem a sua identidade docente. Concorde-se com Moraes (2012) e Soares (2020) quanto a que ambos os grupos de métodos lançam mão de textos sem sentido para os estudantes e de palavras irreais ou escolhidas com a intenção de realizar uma simples transcrição da oralidade. Por isso, concebem a escrita como um código a ser decifrado e, assim, seguindo essa lógica, faz sentido conceituar o processo de alfabetização como uma decodificação e codificação.

No entanto, para os autores, a escrita faz parte de um sistema notacional com propriedades que precisam ser apreendidas pelo alfabetizando. O que

ocorre é um processo de reconstrução da língua que é ancorada na oralidade e que, por meio da apropriação da norma ortográfica, dá ao aprendiz maior estabilidade na escrita Morais (2012). Há, com isso, que se percorrer um processo de confirmação ou de suposições de funcionamento dessas regras que, para Ferreiro e Teberosky (1999), são as etapas apresentadas na teoria da Psicogênese da Língua Escrita.

Retomando os dados do Quadro 2, identificam-se quatro respostas que compreendem alfabetização e letramento como “ter habilidade em leitura e escrita”. Considera-se que essa concepção revela uma compreensão mais ampla do processo, pois pode indicar o trabalho com as diferentes unidades linguísticas, articulando a apropriação do sistema de notação alfabética às práticas de leitura e escrita presentes nos diversos gêneros textuais.

Já os participantes que conceituaram alfabetização como “compreensão de significado e significante” parecem evidenciar um entendimento mais centrado na dimensão linguística da escrita. Embora essa perspectiva reconheça a relação entre linguagem e construção de sentidos, ela pouco explicita os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Conforme Morais (2012), a alfabetização envolve a compreensão do funcionamento do sistema notacional da escrita, exigindo que o estudante reflita sobre as relações entre letras, sons e estruturas da língua. Nesse sentido, concebe-se que a alfabetização não se restringe à identificação de signos linguísticos, mas envolve a apropriação do SEA articulada às práticas sociais de leitura e escrita.

Outros dois participantes indicaram que alfabetização é “ter acesso ao mundo letrado” e “interagir no campo das ideias e transpor para a língua escrita”. É importante destacar que no âmbito da teoria já há essa linha tênue entre os dois campos: alfabetização e letramento e que esse cenário por si já pode implicar as respostas.

Assim, há respostas que até citam o “letramento” na pergunta referente à alfabetização. Nos conceitos apresentados, chama-se atenção para a redução da alfabetização ao corriqueiro contato com materiais escritos e a vivência cotidiana de situações comunicativas, mais uma vez desconsiderando as múltiplas facetas de todo esse processo. Para além de levar em conta o trabalho com diversos gêneros textuais e variados suportes, é essencial a adoção de metodologias que permitam que os estudantes “manipulem” o objeto do conhecimento (a língua), compreendam a relação sistemática entre sons da fala (fonemas) e letras (grafemas), entre outros aspectos (Morais, 2019).

A seguir, no Quadro 3, indica-se a compreensão de letramento dos participantes da pesquisa. Observa-se que nem todos eles responderam a essa questão.



**Quadro 3 - Conceito de Letramento.**

| <b>CATEGORIAS</b>                             | <b>RECORRÊNCIA DE RESPOSTAS</b> |
|-----------------------------------------------|---------------------------------|
| Uso social da leitura e escrita               | 2                               |
| Inserção no mundo letrado                     | 1                               |
| Um processo subjetivo                         | 1                               |
| Compreender o significado das palavras        | 3                               |
| Uso da leitura e escrita nas práticas sociais | 1                               |

Fonte: Elaborado pelas autoras (pesquisa online, 2023).

De acordo com o Quadro 3, os participantes que registraram respostas indicaram compreensões distintas sobre o campo do letramento. Na que se destacou na categoria, “compreender o significado das palavras”, com três recorrências, houve aproximação com a área da alfabetização. De todo modo, não há um nível de detalhamento que permita asseverar esse entendimento. Já as que ressaltaram o uso social da leitura e da escrita (três recorrências), indicaram uma conformidade com as concepções defendidas neste estudo.

Prosseguindo nas análises, também se fez necessário compreender as demandas recebidas pelos(as) profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), no que se refere às dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização. A Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (OP/SEAA) (Distrito Federal, 2010) destaca que uma das ações realizadas pela EEAA se encontra no plano da intervenção pedagógica e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, ressalta-se que cabe às equipes ofertarem suporte e assessoramento aos docentes que atuam com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, por meio de orientação coletiva e/ou individual, de acordo com as demandas apresentadas.

Nesse sentido, perguntou-se aos pesquisados na questão nove: “Ainda nesse contexto, na função de pedagogo(a) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, o que você sugere ao docente de sala de aula para auxiliar os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) com dificuldade nos eixos da leitura, produção textual, compreensão/interpretação textual, análise linguística e oralidade?”. Sintetizam-se no Quadro 4 os eixos ou categorias e as indicações ou subcategorias apontadas pelos(as) pedagogos(as) da EEAA, bem como suas respectivas recorrências:

**Quadro 4 – Sugestões pedagógicas dos(as) pedagogos(as) das EEAA.**

| <b>EIXOS (CATEGORIAS)</b>                     | <b>SUBCATEGORIAS</b>                                    | <b>RECORRÊNCIA</b> |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------|
| <b>Leitura</b>                                | Projetos interventivos lúdicos                          | 2                  |
|                                               | Livros e gêneros textuais diversos                      | 4                  |
|                                               | Jogos pedagógicos direcionados                          | 4                  |
|                                               | Glossários                                              | 1                  |
| <b>Produção textual</b>                       | Reconto oral                                            | 5                  |
|                                               | Produção de texto coletiva                              | 9                  |
|                                               | Jogos pedagógicos direcionados                          | 3                  |
|                                               | Roteiro de ideias                                       | 1                  |
|                                               | Diário de bordo                                         | 1                  |
| <b>Compreensão/<br/>interpretação textual</b> | Leitura coletiva - compreensão com indicação de leitura | 5                  |
|                                               | Jogos pedagógicos direcionados                          | 1                  |
|                                               | Reconto oral                                            | 3                  |
|                                               | Livros e gêneros textuais diversos                      | 1                  |
| <b>Análise linguística</b>                    | Ditado                                                  | 2                  |
|                                               | Jogos direcionados e dinâmicas                          | 4                  |
|                                               | Atividades específicas de ortografia                    | 1                  |
|                                               | Uso de glossários e dicionário                          | 2                  |
| <b>Oralidade</b>                              | Jogos direcionados e dinâmicas                          | 2                  |
|                                               | Músicas                                                 | 4                  |
|                                               | Rodas de conversa                                       | 5                  |

Fonte: Elaborado pelas autoras (pesquisa online, 2023).

Os dados do Quadro 4 revelaram algumas incompreensões e/ou equívocos por parte dos pedagogos e pedagogas participantes da pesquisa sobre os objetivos dos eixos para o trabalho com a língua portuguesa. Os normativos legais, tanto em âmbito local como nacional, reforçam que sejam tomadas como referência as práticas de linguagem, como se pode observar no documento curricular do Distrito Federal (2018, p. 17:

[...] atualmente, o ensino da Língua Portuguesa tem por objetivo precípua desenvolver multiletramentos, um conjunto de novas práticas de leitura, de escrita e de análise crítica, a partir de práticas de linguagens contemporâneas e colaborativas que fortaleçam o papel ativo do estudante, evidenciando seu protagonismo e participação crítica.

Nessa perspectiva, considera-se que no eixo “Compreensão/interpretação textual”, as subcategorias “Leitura coletiva” e “Reconto oral” estão deslocadas,

pois deveriam estar nos eixos “Leitura” e “Oralidade”, respectivamente. O mesmo ocorreu com a subcategoria “Leitura deleite”, situada no eixo “Oralidade”, que, de acordo com o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), deveria estar inserida no eixo “Leitura”.

A questão nove do formulário da pesquisa recebeu um total de 59 respostas, as quais foram organizadas em 15 subcategorias. Para uma análise mais aprofundada, foram eleitas as subcategorias que apresentaram mais recorrências e que, juntas, totalizaram 42 indicações dos participantes. São elas: Jogos pedagógicos direcionados, Produção de texto coletiva, Reconto oral, Leitura coletiva, Livros e gêneros textuais diversos e Rodas de conversa.

Observa-se que as respostas, em sua maioria, sinalizaram para mediações mais abrangentes, como a categoria “Jogos pedagógicos direcionados”, que apareceu em quatro dos cinco eixos, e apresentou a maior recorrência (dez respostas). Porém, a abordagem proposta não está clara, pois não indica qual o tipo de jogo e como pode propiciar o trabalho com o sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, concorda-se com o uso de jogos em turmas de alfabetização, pois permitem aos alunos manipularem o SEA de forma a contribuir para o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas necessárias para aprender a ler e escrever (Kishimoto, 2009). Entretanto, considera-se importante problematizar a própria nomenclatura utilizada nas respostas do formulário, uma vez que há diferenças conceituais entre jogo didático e jogo pedagógico. O material didático pode ser compreendido como um produto pedagógico criado ou selecionado com finalidade educativa, destinado a mediar o processo de ensino e aprendizagem (Bandeira, 2009).

Cabe salientar que um jogo não é didático em si mesmo, mas a partir da intencionalidade pedagógica que orienta seu uso (Silva; Morais, 2011). Já os jogos ou recursos pedagógicos correspondem aos meios, instrumentos ou estratégias mobilizadas para tornar o ensino mais acessível, dinâmico e significativo (Brasil, 2017). Assim, o jogo pode constituir-se como um recurso pedagógico, mas somente assume caráter didático quando integrado a uma proposta de ensino intencional, articulada a objetivos de aprendizagem específicos. Desse modo, mais do que mencionar o uso de “jogos pedagógicos direcionados”, seria necessário explicitar quais jogos seriam utilizados, quais habilidades do SEA seriam mobilizadas e quais mediações docentes orientariam sua utilização no contexto da alfabetização.

O eixo “Produção de texto” foi o segundo mais indicado, com um total de nove respostas. A depender da intencionalidade do professor, essa atividade pode ser realizada de forma individual ou coletiva em turmas de alfabetização. Souto e Souza (2014) explicam que a produção coletiva com crianças que ainda

não são alfabetizadas ajuda a promover a compreensão da estrutura necessária em textos escritos. Essa atividade requer colaboração e atenção ao processo, liderado pelo docente, enquanto ouve as ideias e opiniões das crianças. Por outro lado, com crianças já alfabetizadas, a escrita coletiva envolve práticas que se concentram em aspectos da macro e microestrutura do texto, incluindo o uso de recursos coesivos para melhorar a continuidade e a progressão textual.

A subcategoria “Reconto oral” foi indicada em dois eixos, totalizando oito respostas. Para De Sá (2014), o reconto oral contempla a ludicidade e pode estimular a criatividade, uma vez que se pode imaginar que quem está reconstruindo o texto oralmente é também o seu autor. Por isso, é uma atividade bastante utilizada na alfabetização e em outras turmas da educação básica, podendo ser realizada de diversas formas: em grupo ou individualmente, com a participação ativa do professor ou como uma tarefa de revisão para o estudante, por meio de dramatizações, entre outros. Em todos os casos, é importante estar atento para corrigir eventuais equívocos e incentivar os alunos a se expressarem com clareza e segurança.

Conforme o Quadro 4, as subcategorias “Leitura coletiva”, “Rodas de conversa” e “Livros e gêneros textuais diversos” receberam cinco respostas cada. Alguns autores têm apontado estudos para que a leitura coletiva na escola seja realizada de forma compartilhada ou colaborativa, imprimindo mais dinamismo e sentido para os estudantes. Bräkling (2014) explica que essa modalidade didática de leitura ajuda a propiciar a colaboração entre os colegas que estão em diferentes etapas do processo de alfabetização, ou seja, aqueles mais avançados auxiliam os que ainda estão no início.

A subcategoria “Livros e gêneros textuais diversos” apareceu em dois eixos, “Leitura” e “Compreensão/interpretação textual” que, no cotidiano da sala de aula, estão intimamente relacionados com as atividades que se complementam. Concorde-se com os participantes da pesquisa de que essa categoria é fundamental para o trabalho pedagógico com o sistema de escrita alfabética. Desde as primeiras seções deste estudo, tem-se ressaltado a importância da alfabetização na perspectiva do letramento, conferindo aos estudantes acesso aos variados gêneros e tipos textuais encontrados nos mais diversos suportes, como livros, jornais, revistas, outdoor, embalagens e outros.

Por fim, em relação à subcategoria “Rodas de conversa”, evidenciada no eixo “Oralidade”, considera-se que é uma estratégia eficaz para ouvir a opinião dos estudantes sobre determinado tema, oportunizando espaço-tempo para que possam se expressar, com as devidas mediações do professor. Ademais, o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF - SEEDF (Distrito Federal, 2018) esclarece que a oralidade desempenha um papel fundamental na promoção da interação e na facilitação da aprendizagem abrangente do aluno.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) reforça a ideia de que, em se tratando especificamente do eixo da oralidade, os estudantes compreendem o SEA processualmente, em contextos que se envolvem na ação de comunicar seus desejos, necessidades, pensamentos, sentimentos e opiniões. Ávila-Nóbrega (2020, p. 4-5) esclarece que:

[...] faz-se necessário ser promovido um clima seguro, encorajador e engajador para que as crianças falem e se expressem livremente e também de forma monitorada, ou seja, orientada, tendo em vista as mais diversas formas de interação cotidiana [...]. Em outras palavras, essas práticas com a oralidade possibilitam a criança se colocar como habilidosa e competente com o uso de suas expressões explicativas e argumentativas.

Isso posto, reafirma-se ser essencial que os(as) profissionais da EEAA tenham conhecimentos básicos sobre o processo de alfabetização e letramento, bem como das orientações dos documentos normativos que compõem a política educacional do Distrito Federal. O ensino de “palavras” precisa estar inserido em contextos de práticas de linguagem, a partir de atividades que ampliem as competências comunicativas dos estudantes para o seu desenvolvimento intelectual e sociocultural, dentro e fora da escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se lançar luz sobre os desafios dos(as) pedagogos(as) que atuam na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento. Compreender a alfabetização como um processo complexo e contínuo, com implicações significativas para o desempenho acadêmico e o futuro dos estudantes, permite que o(a) pedagogo(a) esteja mais bem preparado(a) para planejar ações preventivas, interventivas e institucionais.

Nesse cenário, o apoio adequado, os ajustes nas metodologias pedagógicas e a implementação de atividades direcionadas podem ter um impacto transformador na trajetória educacional e na qualidade de vida de muitos estudantes que enfrentam dificuldades na consolidação da alfabetização no tempo previsto.

É fundamental reconhecer o importante papel que os(as) pedagogos(as) da EEAA desempenham na promoção do sucesso educacional e na inclusão de todos os alunos. Portanto, investir em sua formação contínua e no fortalecimento de suas competências deve ser considerado como uma das prioridades da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Assim, será possível alcançar um sistema de ensino mais inclusivo, igualitário e capaz de atender às necessidades individuais de cada estudante.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA-NÓBREGA, Patrícia Vieira de. O trabalho com oralidade na alfabetização: formação de professores e preparação para vivências em sala de aula. **Letras**, Santa Maria, Edição Especial, n. 1, p. 287-300, ago. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/37879/pdf/237793>. Acesso em: 24 out. 2023.
- BANDEIRA, Denise. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. Leitura colaborativa. In: **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: FMG/FAE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-colaborativa>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 17 out. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 out. 2023.
- CRESWELL, John Willian. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DE SÁ, Alessandra Lima de. Reconto. In: **Glossário CEALE: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/reconto>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: SEEDF, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo**. Brasília: SEEDF, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. Brasília. SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1.152 de 06 de dezembro de 2022**. [Dispõe sobre os critérios referentes à organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e orientação educacional]. Brasília: DODF, [2022]. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/5031b960-eb9b-388a-a5d3-28d1926b0b3f/DODF%20226%2007-12-2022%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658/469>. Acesso em: 1 fev. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Brasília: Liber Livro, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de; MORAIS, Artur Gomes de. **Guia Didático**: Ortografia na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/26.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da (org.). **Recursos didáticos e ensino da língua portuguesa**: computadores, livros ...e muito mais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização. In: **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SOARES, Magda Becker. Letramento. In: **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 1 fev. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Recife: UFPE/CEALE, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao\\_Letramento.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf). Acesso em: 1 fev. 2023.



SOUTO, Kátia Cristina Nascimento; SOUZA, Maria José Ferreira de. Escrita coletiva na alfabetização. *In: Glossário CEALE*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2014b. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/escrita-coletiva-na-alfabetizacao>. Acesso em: 1 fev. 2023.

# **MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR PARA O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

*Daniela de Santana Fiel<sup>1</sup>*

*Sabrina Stein<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## **1. INTRODUÇÃO**

O livro didático ganhou, nos últimos anos, um papel muito importante na prática cotidiana escolar, pois é um recurso material vinculado aos saberes que irão possibilitar a professores/as e estudantes o acesso aos conhecimentos sistematizados, próprios para serem trabalhados no âmbito escolar.

Com a criação do Programa Nacional do Livro Didático no Brasil (Brasil, 1985), muitas mudanças ocorreram, contribuindo com o processo de elaboração, produção e escolha, bem como com o uso dos livros nas instituições escolares, de forma a organizar a concepção de ensino que se pretende desenvolver, tendo em vista aspectos políticos e culturais.

Diante do exposto, neste capítulo, é abordada a temática dos livros didáticos de língua portuguesa na alfabetização e seus usos em sala de aula. O lócus de investigação foi uma escola da rede pública municipal do estado do Espírito Santo. Como técnica de produção de dados, adotou-se a entrevista com três professoras alfabetizadoras.

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em gestão e docência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília (UCB). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USPEsalq). Contato: danieladsfiel@gmail.com

2 Doutora em Educação pela UnB. Mestra em Ensino de Humanidades pelo IFES. Professora da educação básica pelos municípios de Domingos Martins e Venda Nova do Imigrante-ES. E-mail: sabrinastein03@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Na primeira seção, apresentam-se os métodos de alfabetização e os livros didáticos. Posteriormente, traz-se uma breve história do livro didático e sua importância na formação dos sujeitos, abordando, em seguida, a metodologia. Na sequência, é tratado sobre o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), um material pedagógico voltado para a alfabetização das turmas do primeiro ao terceiro ano da educação capixaba.

## 2. MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O LIVRO DIDÁTICO

O livro didático constitui-se como um dos materiais de suporte ao processo de ensino-aprendizagem. É permeado pela cultura e política do contexto histórico no qual é materializado, assim como, antes dele, as cartilhas, cartas e manuais traziam em si, ou defendiam tipos de métodos, que idealizavam um modo específico de pensar a educação e o ensino para os aprendizes. Dessa forma, é importante evidenciar o que apregoam os métodos de alfabetização. De acordo com Frade (2004, p. 22):

Na história dos métodos, temos dois marcos fundamentais: aqueles métodos que elegem sub-unidades da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração e os métodos que priorizam a compreensão. Ambos têm como conteúdo o ensino da escrita, mas diferem em pelo menos dois aspectos: a) quanto ao procedimento mental, ou ponto de partida do ensino que se daria das partes para o todo nos métodos sintéticos e do todo para as partes nos métodos analíticos; b) quanto ao conteúdo da alfabetização que ensinam.

Cabe destacar que os métodos sintéticos são aqueles que privilegiam o percurso feito das partes para o todo. Sendo assim, a prioridade está na decodificação de sinais gráficos e correspondências fonográficas. É considerado método sintético: o método alfabético ou de soletração. Nesse caso, é preciso memorizar as letras do alfabeto, reconhecê-las em sequências isoladas e, em seguida, todas as combinações silábicas sem que seja estabelecida a relação entre os sinais gráficos e a fala (Frade, 2004). O método fônico, por sua vez, valoriza a forma e o som das letras, a começar pelas vogais. “Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras” (Frade, 2007, p. 23). E, por fim, o método silábico, que parte da sílaba, passando das sílabas simples para as mais complexas. Conforme sublinha Frade (2007, p. 25):

Os métodos sintéticos, em geral, parecem privilegiar o sentido do ouvido na relação com os sinais gráficos e neles eram comuns os exercícios de leitura em voz alta e o ditado: todas estas atividades guardam coerência com um tipo de pressuposto: o da transformação da fala em sinais gráficos.

Os métodos analíticos partem do todo para as partes, rompem com a decifração e enfatizam a compreensão, além de “defenderem a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil” (Teixeira, 2011, p. 12). Assim, valorizam como unidade de análise: a palavra, a frase e o texto. São eles: o método da palavração, em que “as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica”; o método da sentencição, cuja “unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas”; o método global ou historietas “parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e lido durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas” (Frade, 2007, p. 26-27). Ainda sobre o assunto em tela, a autora supracitada destaca:

De maneira geral, pode-se dizer também que o sentido privilegiado nos métodos analíticos é a visão e que os principais exercícios envolvidos neste método voltam-se para o reconhecimento de palavras sem que se passe por uma leitura labial. Neles é muito incentivada a leitura silenciosa e a cópia (Frade, 2007, p. 29).

Ao se considerar o livro didático, não se pode compreendê-lo sem levar em conta o que traz explícita e implicitamente, como conteúdos, cultura, métodos e formação de sujeitos. Isso significa dizer que estão sujeitos a formas de pensar próprias de um espaço-tempo específico, passando “[...] a acoplar as concepções de ensino articuladas com as perspectivas teórico-metodológicas da contemporaneidade” (Oliveira-Mendes; Silva; Santos, 2019, p. 232).

### **3. O LIVRO DIDÁTICO E A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS**

A história do livro didático no Brasil, em sua raiz, é constituída por processos contínuos e descontínuos, por altos e baixos, idas e vindas desde o Decreto-Lei nº. 1006, de 10/12/38, primeira demonstração de preocupação com este material, até o Decreto-Lei nº 91.542, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (Brasil, 1985), que vigora até os dias de hoje. O PNLD é responsável pela avaliação, aquisição e distribuição dos livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, utilizando-se para tal de recursos federais. Eis o que enfatizam Albuquerque e Ferreira (2022, p. 30):

A partir do PNLD, os livros didáticos passaram a ser considerados como um recurso didático que pode ajudar na organização das práticas docentes ao lado de outros materiais como livros de literatura, obras complementares, dicionários, jogos, etc.

Isso significa dizer que os livros didáticos aprovados, adquiridos e distribuídos às escolas brasileiras por meio do PNLD trazem, em suas propostas pedagógicas, uma forma de pensar a educação e formar os sujeitos que deseja, naquele espaço-tempo em que se propõem a exercer sua função de suporte educativo, não estando alheios às condições sociais, políticas, culturais e de poder exercidas naquela realidade específica.

O PNLD vem passando por inúmeras modificações desde sua implementação, em função dos diferentes paradigmas educacionais, das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o que evidencia, segundo Batista (2003), a busca constante para solucionar problemas e dar uma resposta adequada à complexa realidade do Livro Didático nos contextos editorial e educacional brasileiro (Perfeito; Mendes, 2019, p. 287).

Nesse sentido, os conhecimentos que veiculam trazem interesses que podem propor desde a formação de sujeitos críticos e conscientes do seu papel de cidadãos de direitos dentro da sociedade da qual fazem parte, a começar pela forma como são alfabetizados e letrados, até à absurda repetição de uma educação bancária, alienante e alienadora, na qual seus *partícipes* são vistos de maneira fragmentada, estática e alheios à realidade.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 2020, p. 81).

Portanto, é necessário que o papel do livro didático seja refletido, discutido e avaliado pelos atores que exercem a função de tutores do processo educativo no chão da escola, isto é, os professores. Isso para que tal suporte não seja um mero artefato de beleza editorial, nem da valorização da dicotomia realidade e conhecimento, mas que busque a sinergia entre conhecimento de mundo e conhecimento pedagógico, objetivando, concretamente, colaborar na construção de uma sociedade melhor, por meio da educação de qualidade de seus cidadãos. Essa educação deve propiciar a todos igualdade de oportunidades e condições de aprendizagens significativas, e se propor a alargar os horizontes pessoais, sociais, educativos, culturais e participativos das crianças, adolescentes, jovens e adultos que compõem a sociedade.

O livro didático além de ser um recurso material no qual se veiculam os conhecimentos sistematizados, próprios a serem trabalhados na escola, é também um importante elemento cultural em que estão presentes os modos de vida escolar, valores, normas e formas de exercício de poder (Vincent; Lahire; Thin, 2001, p. 26).

Nesse sentido, o professor precisa ter clareza do papel e do uso desse recurso no cotidiano de suas práticas, para que sua autonomia não seja delimitada e engessada pelos conteúdos propostos, mas que sirvam de suporte para a sua ação pedagógica. Isso em razão de que se compreende que “suas práticas cotidianas são *fabricadas* a partir de suas trajetórias de vida e dos saberes que construíram ao longo de sua formação” (Albuquerque; Ferreira, 2022, p. 31).

Além disso, sua participação na análise e escolha dos livros didáticos é fundamental para que o processo de ensino e de aprendizagem seja concretizado à luz dos conceitos atuais que regem a educação, alinhados às práticas docentes cotidianas.

O livro didático, culturalmente estabelecido e situado na tensão entre a cultura da escola e a cultura escolar, veicula, também, inovações e mudanças operadas no campo teórico ao qual se veicula, sendo responsável pela orientação dos modos de agir e pensar dos professores (Teixeira, 2011, p. 54).

Assim, a forma como os professores se relacionam com o livro didático, seu uso e o modo como organizam a prática pedagógica nas salas de aula evidenciam os indicativos da importância desse material. Aqueles direcionados à alfabetização trazem, em sua organização, aspectos didáticos (explicitando o método de ensino) e pedagógicos (propondo diferentes arranjos quanto à organização e condução do trabalho docente) como assinalam Albuquerque e Ferreira (2021).

Recentemente, com o surgimento da teoria de inspiração construtivista: psicogênese da língua escrita, que desloca a discussão de *como se ensina* para *como se aprende*, abriram-se possibilidades de compreensão da apropriação da escrita por parte dos aprendizes. A Teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), bem como as reflexões sobre o letramento, propostas por autores/as como Magda Soares (1999), trazem novas perspectivas e possibilidades de pensar este tão importante suporte educativo: o livro didático.

De acordo com Perfeito e Oliveira-Mendes (2019, p. 288), o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) “[...] vem ocupando um lugar de destaque nas políticas públicas educacionais e exerce função relevante no processo de ensino-aprendizagem, como recurso de apoio ao professor e ao estudante [...]”, evidenciando que esse é um importante material pedagógico para ser utilizado nas escolas.

Para melhor explicitar este tema, neste estudo, será realizada uma análise sobre o papel e a utilização do livro didático nas salas de aula de alfabetização a partir do uso do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP).

#### 4. METODOLOGIA

Para materializar a experiência com os livros didáticos, realizou-se um estudo entre os meses de novembro e dezembro de 2022, em uma escola municipal da rede pública do estado do Espírito Santo. O foco foi analisar a utilização do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), recomendado pelo PNLD de 2019, por professoras alfabetizadoras das turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, bem como o uso do livro do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), um material complementar elaborado pelo Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), com o objetivo de fortalecer a aprendizagem do aluno capixaba.

Adotou-se, neste estudo, a pesquisa qualitativa, de acordo com André (2015). Recorreu-se, como instrumento de produção de dados, a entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender a utilização do livro didático pelas professoras, bem como o uso do livro do Paes, de modo a observar as potencialidades e fragilidades desses recursos nas salas de alfabetização.

Para preservar a identidade das professoras entrevistadas, foram utilizados os seguintes nomes fictícios: Paula (1º ano), Joana (2º ano) e Antônia (3º ano). A professora Paula, formada em Pedagogia, com pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva, atua como alfabetizadora havia 16 anos. A professora Joana, também graduada em Pedagogia, com pós-graduação em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia Institucional, atua há 18 anos em sala de alfabetização. Por fim, a professora Antônia, formada em Pedagogia, com pós-graduação em Educação Inclusiva, leciona há 12 anos, deles como alfabetizadora.

Para este estudo, fez-se um recorte a partir das seguintes temáticas: método de alfabetização utilizado pelas docentes pesquisadas; frequência do uso do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP), destacando as potencialidades e as fragilidades que este apresentava e, ainda, como se dava a utilização do material pedagógico do Paes pelas professoras.

A seguir, são apresentados os resultados e as discussões sobre as entrevistas realizadas.

#### 5. EXPERIÊNCIA COM LIVROS DIDÁTICOS EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Vale ressaltar que se considerou importante conhecer a concepção de alfabetização das professoras e como organizavam suas práticas, a fim de ensinar as crianças a ler e a escrever. As docentes do primeiro e do segundo ano



relataram que alfabetizavam por meio do método fônico, trabalhando os sons das letras, o que, segundo elas, possibilitava o estudo dos fonemas-grafemas e a apropriação da escrita.

Sobre esse assunto, a professora do segundo ano relatou que:

[...] O método de alfabetização utilizado é o método fônico, pois se trabalha o som das letras, onde, dos 24 estudantes, 23 estão na hipótese alfabética e um na hipótese silábica com valor sonoro. Com esse método sonoro, os estudantes aprendem mais rápido e por meio de atividades que geram uma reflexão sobre os sons da fala. Eles são alfabetizados mais rápido [...] (Joana, 2º ano).

Já a professora do terceiro ano afirmou que não utilizava um único método de ensino, buscava trabalhar o construtivismo, pois acreditava que o estudante precisava construir sua aprendizagem a partir da orientação do professor. De acordo com essa profissional, desde 2021 a Secretaria de Educação Municipal de Vitória vinha investindo em formações e orientava o uso do método fônico para alfabetizar. Ainda, que concordava com essa proposta, mas não limitava a sua prática a essa perspectiva, de modo a buscar outros meios para assegurar a aprendizagem da escrita e da leitura.

Diante desse primeiro critério, observou-se que as três professoras buscavam uma alfabetização que trabalhasse a reflexão sobre os sons, especificamente com menção aos fonemas. Segundo Morais (2012), a aprendizagem fonêmica não pode ser confundida com um trabalho de consciência fonológica. O autor defende que, no processo de apropriação da escrita alfabética, o aprendiz lança mão de reflexão sobre os sons e, com isso, avança nesse aprendizado. Entretanto, pelo nível de abstração que o fonema tem, este não é preditor de sucesso na alfabetização. O autor, ao focar a constelação das habilidades fonológicas, aponta a importância do trabalho com rimas e aliterações na apropriação do sistema de escrita alfabética.

As professoras declararam recorrer a diferentes gêneros textuais para a prática de leitura e produção de textos (coletiva e individualmente). Estavam envolvidas, diretamente, com a formação das Secretarias de Educação Municipal e Estadual para o estudo e reflexão sobre como alfabetizar. Esse trabalho com os gêneros se coaduna com o letramento que preconiza o uso social da leitura e da escrita nos mais diferentes espaços, conforme defendem Morais (2012) e Soares (2020).

No que se refere ao processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) na escola pesquisada, as três professoras tiveram participação efetiva, e foram orientadas pela equipe pedagógica a analisar as coleções que chegaram à instituição. Todas relataram saber da existência do Guia Nacional

do Livro Didático, mas que não o utilizaram para guiar a escolha desse material. Ao contrário, preferiram manusear o livro e analisar as potencialidades e as fragilidades que eles apresentavam.

Ainda, as docentes declararam que foram orientadas a manusear os livros e escolher duas coleções que estavam de acordo com o currículo previsto para o ciclo de alfabetização. Também consideraram, nesse processo, a extensão dos textos, a escrita em caixa alta e a variação dos gêneros textuais (se estavam de acordo com o currículo do Espírito Santo e com a Base Nacional Comum Curricular). Além disso, o equilíbrio nas atividades de alfabetização e letramento era fonte de análise pelas mestras no processo de escolha. A esse respeito, a professora do terceiro ano declarou:

[...] Aqui na escola todas as professoras participaram da escolha do LD, porém o escolhido e distribuído não foi o que optamos. O Livro Didático de Língua Portuguesa possui textos muito grandes, as atividades são de difícil compreensão por parte dos estudantes que não conseguem compreender sem uma explicação bem detalhada, além de que, o livro não vem mais em caixa alta no terceiro ano, o que é um ponto negativo, já que a maioria dos estudantes chegam ao terceiro ano ainda lendo em caixa alta, por isso, o livro não oferece grandes potencialidades, sendo usado a partir do segundo trimestre em atividades pontuais [...] (Antônia, 3º ano).

Na avaliação da professora Antônia, o livro didático apresentava fragilidades e não era utilizado todo o tempo em sala de aula e, sim, pontualmente. De acordo com a docente, a maioria das atividades não eram contextualizadas, além de que os textos, por serem muito longos, dificultavam o trabalho com os estudantes que ainda estavam se apropriando da leitura. Interessante ressaltar que esses dados se aproximam do constatado por Oliveira-Mendes, Silva e Santos (2019).

A professora Paula relatou que o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) para as turmas do primeiro ano, além de apresentar textos muito extensos, não contemplava os gêneros textuais previstos no currículo. De acordo com ela:

[...] O livro não inicia com um estudo sobre a letra inicial do nome do estudante, por isso, fica difícil utilizar esse material, além de que, os alunos, em sua maioria, chegam da Educação Infantil sem dominar as letras do alfabeto, necessitando um trabalho voltado para ensinar as correspondências entre as letras e seus sons e estimular o desenvolvimento da consciência fonológica. Outro ponto é que os textos são muito grandes para a turma do primeiro ano e não contempla os gêneros textuais previstos no currículo. Precisamos buscar em outras fontes como internet, coleções, outros livros para o trabalho com as turmas do primeiro ano [...] (Paula, 1º ano).

A professora do segundo ano apontou que:

[...] A maioria dos textos e das atividades do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) não estão em caixa alta, o que torna o trabalho impossível no início do ano letivo, pois a maioria dos estudantes chegou ao segundo ano na fase pré-silábica ou silábica, por isso, um texto que ocupa uma página e meia não condiz com a realidade dos estudantes [...] (Joana, 2º ano).

Conforme o excerto anterior, da turma de segundo ano, havia essa preocupação com o tipo de letra, considerando a hipótese de escrita que a criança costumava chegar e a dificuldade encontrada, visto que, no livro, os textos já explicitavam a letra minúscula de imprensa e não caixa alta. Interessante como, na ótica das professoras entrevistadas, o material didático precisava estar alinhado com o currículo do Espírito Santo, bem como com a Base Nacional Comum Curricular. As mestras seguiram apontando que a escolha do livro didático era realizada pelas redes municipal e estadual, portanto, poderiam surgir divergências, de modo que o material escolhido podia não atender à realidade da escola, especificamente.

Convém citar que esse cenário descrito evidenciou que o livro escolhido pelas professoras não foi o aprovado pela maioria e, por isso, ao chegar à escola, ocorriam esses conflitos com a realidade dos estudantes, daí a não utilização sistemática do material e a busca por outros suportes, tais como outros livros didáticos, coleções e atividades da internet. Novamente sublinha-se que esses dados se coadunam com as análises realizadas por Oliveira-Mendes, Silva e Santos (2019).

De acordo com as professoras que contribuíram com a pesquisa, a disciplina de língua portuguesa era trabalhada todos os dias, porém o LDLP era utilizado em algumas atividades no decorrer do ano letivo, não sendo componente obrigatório na prática docente, portanto, assumindo status de complementaridade, justamente por não atender à realidade pedagógica da turma. Esse contexto era propício para o uso sistemático do material produzido pelo Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), cuja perspectiva para a alfabetização, conforme se vem anunciando, é o método fônico de alfabetização.

A seguir, enfoca-se o tema da implantação e desenvolvimento do Paes na educação pública do Espírito Santo.

## **6. PACTO PELA APRENDIZAGEM NO ESPÍRITO SANTO: SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO**

O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes) foi instituído por meio da Lei nº 10.631, em 29 de março de 2017, constituindo-se como uma iniciativa do Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), cujo objetivo é:

[...] viabilizar e fomentar o regime de colaboração entre as redes estadual e municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e de ações conjuntas, envolvendo leitura, escrita e cálculo, com vistas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos alunos capixabas (Espírito Santo, 2017).

O Paes estava organizado em três eixos norteadores para que o objetivo do programa pudesse ser alcançado de forma colaborativa entre o Estado e os municípios: Apoio à Gestão, Fortalecimento da Aprendizagem e Planejamento e Suporte.

O primeiro eixo se refere às ações voltadas para o fortalecimento das gestões municipal e estadual, de modo que a colaboração possa acontecer e o programa alcance seus objetivos. O segundo diz respeito ao desenvolvimento de estratégias que busquem a disseminação de práticas pedagógicas dentro das unidades escolares, contando com formação, monitoramento e avaliação dessas ações. O terceiro eixo abrange as ações que garantem diagnóstico, planejamento e suporte financeiro para a execução do programa (Espírito Santo, 2023).

Segundo a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), o material complementar do Paes:

[...] dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, com o Currículo do Espírito Santo, com o documento de Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, com as Diretrizes Curriculares do Paes: 1º ao 5º ano e com autores(as) que têm contribuído com as teorias e as práticas de alfabetização (Espírito Santo, Sedu, 2023).

De se destacar que esse material é resultado da parceria entre o Governo do Ceará e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu), com o intuito de fortalecer a aprendizagem, garantindo um sistema de colaboração entre Estado e municípios, visando assegurar aos estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública capixaba o direito de aprender e de serem alfabetizados.

O material, denominado Coleção Paes, foi ressignificado por profissionais da rede pública de ensino, de modo que estivesse de acordo com a realidade sociocultural do território capixaba (Espírito Santo, Sedu, 2023). Inicialmente, ele foi distribuído, em 2018, para alunos e professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se, em 2020, ao 3º ano.

Nesse contexto, alcançava a área de língua portuguesa e estava dividido em três eixos: linguística; apropriação do sistema de escrita alfabética; e organização didática e materiais. Apresentava como objetivos a alfabetização das crianças na perspectiva do letramento e a formação de professores na prática, além de propor

uma rotina didática para a utilização do material e direcionar as atividades para a aplicabilidade em sala de aula, em que pedagogos e professores eram orientados a utilizar o material para a aprendizagem das crianças capixabas.

As três professoras entrevistadas, Paula (1º ano), Joana (2º ano) e Antônia (3º ano), relataram que usavam o material pedagógico em sala de aula e que ele era composto por três livros: um para cada trimestre do ano letivo. Os livros buscavam explorar os diversos gêneros textuais, alinhando-se com o currículo do ano escolar, com atividades que buscavam uma alfabetização voltada para a consciência fonológica e para o letramento, além de propostas de produção textual que estavam de acordo com a realidade sociocultural dos estudantes, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, pelos excertos aqui descritos, verificou-se uma aproximação não com a constelação de habilidades fonológicas descritas por Moraes (2012), mas com o método fônico que, segundo o autor, está ancorado numa perspectiva empirista-associacionista de aprendizagem. Sobre esse assunto, Soares (2020) menciona o nível de abstração dessa unidade linguística e o considera não como ponto de partida, mas de chegada, reconhecendo que o fonema não é preditor de sucesso na alfabetização.

A respeito dessa variação de materiais didáticos, a professora do segundo ano afirmou:

[...] Gosto de utilizar o material do Paes, pois ele traz atividades que auxiliam na alfabetização, porém sinto falta de uma maior contextualização quando se apresenta um novo gênero textual ao estudante, pois não se explica as características desse gênero e quando o livro propõe a produção textual, se o aluno não conhece o gênero com profundidade, ele não irá conseguir produzir, precisando de um trabalho mais amplo por parte do professor para que a produção possa acontecer. Além de que, pelo fato de ter uma obrigatoriedade de trabalho em quatro dias na semana, sinto que não tenho autonomia para lecionar. Como gosto de trabalhar com sequências didáticas, queria poder incluir nelas esse material de forma mais flexível (Joana, 2º ano).

Verifica-se que, na opinião da professora, a obrigatoriedade do uso do material pedagógico a faz perder a autonomia docente, mostrando que existe certo controle por parte da secretaria municipal para que esse material seja realmente utilizado nas classes de alfabetização. O professor precisa apresentar, semanalmente, como a proposta pedagógica com o livro será trabalhada e, se porventura algo não tenha sido aplicado, deve justificar em forma de relatório, deixando tudo documentado. Nesse sentido, não se concretiza como material complementar e, sim, obrigatório. Esse destaque feito pela mestra acende um alerta em relação à autonomia docente.

A professora Paula, do primeiro ano, sublinhou:

[...] Também gosto de trabalhar com o material pedagógico do Paes, porém a obrigatoriedade nos impede de usar outros materiais, porque a rotina é extensa, quatro vezes na semana, além de que é preciso seguir o livro, sem deixar uma página para trás. Gostaria de ter maior autonomia na minha prática docente (Paula, 1º ano).

Já a professora do terceiro ano enfatizou que gostava do trabalho com os livros do Paes, porque eles abordavam os conhecimentos de forma construtivista, buscando fazer o estudante refletir sobre o texto, com atividades que envolviam a consciência fonológica (grafema-fonema), além de ser um material que desenvolvia a oralidade, a escrita e a produção textual, trazendo uma variedade de textos possíveis de o estudante ler e interpretar, fomentando neles a autonomia. Para a professora, o material pedagógico não impedia a sua autonomia, porque ele foi planejado considerando a realidade escolar, auxiliando o trabalho docente.

Ressalta-se, novamente, o componente da obrigatoriedade relatado por duas das três professoras participantes da pesquisa. Conforme sublinhado, esse formato engessado parecia interferir, diretamente, na autonomia das docentes. Opostamente, uma das professoras argumentou que não concebia essa imposição do material e reconhecia que havia um alinhamento entre as proposições didáticas e a realidade de sua sala de aula.

Compreende-se que, para que o programa tenha maior adesão, é preciso superar esse formato controlador, já que concebe o professor como mero executor das atividades elaboradas por outras pessoas, garantindo, assim, regulação de seu trabalho didático-pedagógico.

Constata-se, assim, já em caráter de síntese deste capítulo, um retrocesso, pois o que propicia ao professor ser autor de sua prática é a sua capacidade de compreender os processos cognitivos e linguísticos da alfabetização e não simplesmente executar atividades, conforme acentua Soares (2016).

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme destacado, este estudo buscou compreender os métodos de alfabetização adotados por professoras atuantes no estado do Espírito Santo (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental, bem como a utilização do Livro Didático de Língua Portuguesa e do material pedagógico do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes). Considerando esses dados, observou-se que as professoras alfabetizavam, predominantemente, por meio do método fônico de alfabetização, mas que, pelos relatos obtidos, associavam esse método à consciência fonológica, aspecto que, ao longo desta sistematização, evidenciou-se que não são termos sinônimos.

Verificou-se, neste levantamento, que as entrevistadas não utilizavam os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDLP) com frequência, constituindo-se como um material complementar em seu trabalho pedagógico, já que, de acordo com a sua avaliação, eles apresentavam fragilidades quanto ao eixo do letramento, considerando a extensão dos textos. Também criticaram os livros didáticos por não enfatizarem o método fônico de alfabetização. No entendimento das professoras, o Paes oferecia uma proposta mais próxima da realidade de suas salas de aula, embora tenham enfatizado que o aspecto da obrigatoriedade retirava de cena a autonomia do professor, no que se refere às escolhas didáticas e pedagógicas (Chartier, 2007).

Conclui-se que, embora atualmente haja diversas proposições oficiais voltadas à alfabetização, é imprescindível refletir sobre a forma como os livros didáticos e os materiais complementares chegam aos professores, de modo a assegurar sua autonomia no chão da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Livros didáticos, cartilhas, manuais, apostilas: são eles que alfabetizam? *In*: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito (org.). **Práticas de alfabetização: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2015. (Série Prática Pedagógica).
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In*: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional do Livro Didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 ago. 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEB, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.



CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Trad. Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 10.631, de 29 de março de 2017. Institui o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 29 mar. 2017. Disponível em: <https://paes.sedu.es.gov.br/Media/PAES/PDF/Lei%2010.631%20-%20Lei%20PAES%20-%202017-03-29.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Suelen Fernandes; SANTOS, Camila Henrique. Escolha e uso do livro didático de língua portuguesa no ensino fundamental: o que revelam os(as) professores(as)? **ReVel**, v. 17, n. 33, p. 1-19, 2019.

PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O que revelam professoras alfabetizadoras acerca da escolha e uso do livro didático de língua portuguesa? **ReVel**, v. 17, n. 33, 2019.

SEDU. **Pacto pela Aprendizagem do Espírito Santo**. Disponível em: <https://paes.sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. In: SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. Significado do livro didático na cultura escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: [s.n.], 2011.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. [não informado], jun. 2001.

# A LITERATURA ANTIRRACISTA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO (BIA)

*Janete Rodrigues Cardone<sup>1</sup>*

*Márcia Vânia Silvério Perfeito<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O racismo permanece presente em diferentes esferas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, torna-se essencial garantir espaços de fala, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira, contribuindo para romper com processos históricos de invisibilização. No campo educacional, especialmente nos anos iniciais de alfabetização, o trabalho com a literatura antirracista revela-se fundamental, pois possibilita às crianças o contato com narrativas, personagens e representações da diversidade étnico-racial desde cedo.

Além de favorecer o desenvolvimento da leitura e da formação crítica, essas práticas contribuem para a construção da identidade, da autoestima e do respeito às diferenças. Nos últimos anos, ampliaram-se os estudos sobre práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo estrutural presente, também, no ambiente escolar brasileiro.

Nesse cenário, uma das possibilidades consiste em utilizar a literatura antirracista como aliada no enfrentamento das históricas relações de opressão e desigualdade racial, inserindo-a no contexto escolar. A escola, enquanto espaço de formação humana e transformação social, desempenha papel fundamental na promoção do respeito à diversidade, na valorização das identidades negras e

---

1 Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professora da Educação Básica em escola particular e pesquisadora vinculada ao GRUPAD (Unicamp) e GEPFOCTI (UnB). Contato: janetecardone@hotmail.com

2 Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: mvsuperfeito@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutorado em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

na construção de práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

Portanto, é um ambiente propício para vários debates importantes a respeito da diversidade, do respeito e dos direitos do cidadão. Um processo de transformação necessita desenrolar-se nesse espaço, por isso, a questão problematizadora deste estudo é: quais estratégias são utilizadas por docentes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)<sup>4</sup> para concretização dessa educação antirracista, por meio da literatura infantil, em sala de aula?

Acima de tudo, a mudança de postura é o primeiro passo no combate ao racismo. E a comunidade escolar é um dos melhores lugares para o diálogo e as reflexões sobre a temática com estudantes, por meio dos docentes que atuam na alfabetização. Para isso, apresenta-se como objetivo geral: analisar experiências didáticas de professores/as do BIA no trabalho com a educação antirracista por meio da literatura infantil.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja técnica para produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, com três professoras que atuavam em classes do BIA, em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A seguir, na primeira seção, apresenta-se o referencial teórico, buscando articular o processo de alfabetização à literatura antirracista. Na segunda seção, descreve-se a metodologia adotada no estudo e, posteriormente, na terceira seção, analisam-se as informações coletadas, discutindo as percepções das docentes acerca do trabalho desenvolvido em turmas do BIA. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

## **2. ALFABETIZAÇÃO E A LITERATURA ANTIRRACISTA**

O processo de alfabetização não deve ser compreendido apenas como a apropriação do sistema de leitura e escrita, mas como uma oportunidade de inserir o sujeito de maneira ativa na cultura escrita, considerando as práticas sociais de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, torna-se essencial garantir experiências de leitura e escrita que façam sentido para os estudantes, articuladas aos propósitos comunicativos da linguagem e aos contextos significativos de sua realidade. Nesse contexto, a leitura antirracista assume papel fundamental, pois amplia as possibilidades de reflexão, representação e valorização da diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de leitores críticos, conscientes e capazes de reconhecer diferentes culturas, histórias e identidades presentes na sociedade.

---

4 O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) constitui uma estratégia pedagógica, implementada gradativamente em todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, para implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Já a literatura, seja ela para quem for destinada, tem o poder de transformar, de maneira crítica, o sujeito. Impossível ler uma literatura que aborde temas humanos e não se sentir afetado, posto em reflexão e até com uma postura diferente sobre determinado assunto. O trabalho com a literatura infantil, no ambiente escolar, possibilita a apresentação de aspectos importantes desse objeto de ensino e as semelhanças com o uso social dele. Representa um universo rico que vai além do entretenimento, por ser uma ferramenta influente para o desenvolvimento da empatia, da criatividade e da alfabetização e do letramento.

Lerner (2002, p. 27-28) compreende o papel da escola como o de “formar seres humanos críticos, capazes de ler entrelinhas e de assumir uma posição própria frente à mantida, explícita ou implicitamente pelos autores do texto com os quais interagem”. Assim, propõe que a escola transforme a leitura em uma prática de reflexão, tirando o foco da reprodução mecânica da letra do texto.

Partindo dessas reflexões, o trabalho com a literatura antirracista assume um papel fundamental de aproximação com a realidade na qual os estudantes estão inseridos. Por isso, ao não se abordar temáticas como a educação antirracista, distancia-se as crianças de um ambiente favorável ao aprendizado das práticas sociais. De acordo com Solé (2012), vivências significativas de leitura nos primeiros anos escolares, mediadas pelos docentes, incentivam o hábito e o prazer pelo ato de ler. Ao mesmo tempo, ajuda a escola a cumprir seu papel na formação de leitores proficientes.

Sabe-se que as turmas do BIA vivem uma realidade na qual o estudante está em processo de aquisição do sistema de escrita alfabética e, conseqüentemente, da leitura e compreensão/interpretação de texto de diferentes tipos e gêneros. É preciso, entretanto, compreender que antes da leitura convencional o estudante já é capaz de atribuir sentido aos textos que lê. Mesmo sem saber ler, ele reconta contos, por exemplo, com uma linguagem literária, desenvolvendo a leitura não convencional. Em seus estudos, Ferreiro (2002, p. 36) aponta que:

Não podemos reduzir a criança a um par de olhos que veem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar seus próprios saberes a esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas.

Brandão e Leal (2005) defendem a importância de focar eixos como o de leitura e produção textuais, mesmo antes de os aprendizes consolidarem o objeto escrita alfabética. Para as autoras, a apropriação da base alfabética de escrita deve ocorrer em concomitância com o aprendizado dos gêneros textuais.

Sobretudo, acredita-se na relevância do contexto familiar e cultural do estudante como aspecto constitutivo na formação do sujeito. Partilhas como essas são importantes no processo de aprendizagem por favorecerem a ampliação do repertório. Para Zilberman (2003), a obra literária para crianças não deve ser vista apenas como um recurso didático, mas como um objeto artístico, capaz de ampliar o repertório cultural e emocional do leitor.

Assim, a articulação entre a literatura infantil e a temática antirracista constitui-se um bem cultural, um direito emancipatório do sujeito em desenvolvimento, pois uma formação ética, política e estética, certamente, tem implicações na prática pedagógica. Para Lerner (2002, p. 89), as ações voltadas à literatura:

Contribuem para cumprir diversos objetivos didáticos: comunicar o sentido e o prazer de ler para conhecer outros mundos possíveis, desenvolver as possibilidades dos alunos de apreciar a qualidade literária (ou detectar sua ausência), formar critérios de seleção do material a ser lido, gerar comportamentos leitores como o seguimento de determinado gênero, tema ou autor.

Para tanto, as intervenções docentes acerca das práticas pedagógicas relacionadas à literatura integram aspectos de grande relevância no cotidiano escolar. Uma experiência vivida dentro da sala de aula, no espaço escolar, com a intenção de formar leitores críticos, autônomos em suas escolhas, livres e criativos na constituição desse sujeito ativo. Nessa mesma direção, Brandão (2006) assegura que, ao trazer para a sala de aula textos de diferentes esferas sociais e que interessem às crianças, cabe ao docente mediar as relações com esses escritos, de modo a desenvolver leitores ativos e autônomos.

Compreende-se que as escolas de educação básica têm o papel fundamental na promoção do direito à formação antirracista. Silva (2022) confirma que o movimento negro brasileiro lutou por seus direitos e, com isso, a Presidência da República promulgou, em 2003, a Lei 10.639, como garantia da importância, na sociedade, de uma educação para a diversidade de raças e o respeito à história de cada um (Brasil, 2003).

Portanto, é necessário garantir o direito à literatura e o acesso à cultura afro-brasileira nas escolas. Nessa perspectiva, a escola é um campo fértil para esse diálogo, um lugar privilegiado de trocas e partilhas importantes na formação do cidadão. Assim como Silva (2022, p. 73), acredita-se que a educação:

Precisa debater a diversidade étnico-racial sem transformá-la em desigualdade, objetivando minimizar essas mazelas sociais e possibilitando ações concretas por meio do currículo, que deve ser comprometido com a construção positiva de uma identidade negra.

Essa abordagem defende que o contato com livros que trazem o protagonismo negro consiste em uma experiência afetiva e transformadora, indo além da teoria para criar conexões reais e positivas com essa identidade. Nesse contexto, a literatura é um instrumento de ações e reflexões importantes, tanto para professores quanto para as crianças pois, nessa partilha literária, várias conexões são feitas e refeitas. Ao configurar-se como uma ação importante, principalmente nas escolas e espaços formativos, a literatura oportuniza expressar as emoções, mesmo que no mundo imaginário. De tal modo, para Colomer (2007, p. 32):

A formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente. A mudança de óptica se visualizou também ao substituir-se a forma habitual de “ensino da literatura” por uma nova denominação de “educação literária”.

Nesse caminho, trazer a literatura antirracista para o contexto escolar se faz extremamente necessário. O próprio documento *Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental* assegura que desde 2003 se tornou obrigatório o ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (Distrito Federal, 2018). Todavia, compreende-se que, mesmo que os documentos oficiais tenham mudado, isso não assegura, diretamente, esse ensino no chão da sala de aula. Diante disso, este estudo buscou investigar como essa temática tem se tornado uma prática nas escolas do Distrito Federal.

Vale salientar que a literatura infantil antirracista é fundante no processo de alfabetização e letramento, pois possibilita que a criança desenvolva habilidades de leitura e escrita enquanto constrói sua identidade e consciência social. Ao inserir protagonistas negros e narrativas de valorização da cultura afro-brasileira, a escola cumpre as diretrizes da Lei nº 10.639/2003, combatendo o racismo estrutural desde as primeiras etapas da Educação Básica. Portanto, faz-se necessário (re)pensar e refletir as ações pedagógicas, em face dessa mudança que reitera o papel das escolas em oportunizar às crianças experiências de leitura e um constante aprendizado sobre o assunto, dentro do próprio processo de alfabetização.

### 3. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi realizada a partir da perspectiva qualitativa e analisou as estratégias utilizadas por docentes do BIA, para a concretização da educação antirracista em sala de aula. Segundo Creswell (2007), os pesquisadores qualitativos usam, cada vez mais, *lentes* para guiar seus estudos e levantar questões que gostariam de abordar em suas pesquisas, além de indicarem como

se posicionam acerca do estudo e como a narrativa final deve ser escrita. Sordi (2017) acrescenta que nesse tipo de pesquisa existe uma estreita associação entre pesquisador e participante, com um envolvimento cooperativo de ambas as partes para uma mudança efetiva.

Assim, com o objetivo de compreender as intervenções e possibilidades de ações voltadas à educação antirracista por meio da literatura infantil, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de dados. Para isso, foram elaboradas questões destinadas ao levantamento do perfil acadêmico e profissional das docentes participantes, bem como perguntas relacionadas diretamente ao objeto de investigação desta pesquisa.

O estudo foi realizado no primeiro semestre de 2023, com três professoras do BIA que atuavam, na ocasião da realização da pesquisa, em uma escola pública da SEEDF localizada na Região Administrativa de Samambaia. Esse momento com as professoras foi realizado pelo Meet, gravado e protocolado com a autorização delas, por escrito. As professoras entrevistadas tiveram sua identidade preservada e foram nomeadas como Fernanda (1º ano), Paula (2º ano) e Carla (3º ano).

De tal modo, o Quadro 1 expõe a primeira etapa da entrevista, com vistas a alcançar o perfil das docentes:

**Quadro 1 - Perfil das docentes entrevistadas.**

| Professoras | Ano    | Formação Ensino Médio    | Ensino Superior | Cursos/Pós-graduação                                                   | Tempo de magistério | Tempo em turma de alfabetização |
|-------------|--------|--------------------------|-----------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| Fernanda    | 1º ano | Magistério               | Pedagogia       | Psicopedagogia                                                         | 25 anos             | 25 anos                         |
| Paula       | 2º ano | Ensino Médio (Acadêmico) | Pedagogia       | Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado e Alfabetização. | 15 anos             | 6 anos                          |
| Carla       | 3º ano | Ensino Médio (Acadêmico) | Pedagogia       | Coordenação Pedagógica e Educação Infantil.                            | 10 anos             | 5 anos                          |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De modo geral, as professoras Paula, Carla e Fernanda revelaram uma compreensão da alfabetização para além da codificação e decodificação da escrita e da leitura, articulando esse processo ao letramento e às práticas sociais vivenciadas pelos estudantes. As docentes destacaram a importância de uma alfabetização significativa, contextualizada e relacionada à realidade das



crianças, valorizando práticas que favoreçam a compreensão, a construção de sentidos e o uso funcional da linguagem no cotidiano.

Em suas percepções, a aprendizagem da leitura e da escrita deve possibilitar não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a capacidade de interpretar textos, comunicar-se, resolver situações do dia a dia e participar socialmente de forma crítica e consciente. Além disso, evidenciaram a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que aproximem os conteúdos escolares das experiências dos estudantes, promovendo uma formação mais humana, reflexiva e socialmente significativa.

A segunda parte da entrevista possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas docentes à literatura infantil e à literatura antirracista. Ao proporcionar esse espaço de escuta e expressão, foi possível conhecer suas percepções, concepções e reflexões acerca da temática, bem como compreender de que maneira essas literaturas se relacionam com suas práticas pedagógicas e com o processo de alfabetização das crianças.

#### **4. A LITERATURA ANTIRRACISTA NA OPINIÃO DAS DOCENTES**

A literatura transforma vidas e possibilita um encontro singular e subjetivo com as relações tidas para além do texto escrito. Nas trocas com o objeto (livro literário), novos significados surgem e questões sobrevivem. Nessa perspectiva, o “chão da escola” é um campo cheio de oportunidades para um trabalho pedagógico relacionado à temática racial. Porém, é preciso compreender o que e como as professoras pensavam o processo de alfabetização nessa fase da escolarização.

No contexto do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de alfabetização, espera-se que o letramento ocupe um espaço relevante e diferenciado. As práticas voltadas a esse eixo contribuem significativamente para a formação dos estudantes e para o fortalecimento das relações no ambiente escolar. Nesse sentido, o contato com diferentes materiais escritos favorece a aproximação das crianças com a leitura, despertando o interesse e ampliando suas possibilidades de interação com diversos textos e práticas leitoras.

Ferreiro (2013, p. 33) defende que “o processo de alfabetização deve considerar a criança como sujeito ativo e pensante da aprendizagem, reconhecendo sua capacidade de refletir e elaborar hipóteses sobre a escrita”. Para a autora, é fundamental que as práticas educativas valorizem os conhecimentos construídos pelas crianças, evitando reduzi-las a meras receptoras de um sistema de codificação. Assim sendo, a alfabetização precisa ultrapassar métodos mecânicos e descontextualizados, promovendo experiências que estimulem a reflexão e a construção significativa do conhecimento.

Nesse sentido, a professora Paula (2º ano), ao refletir sobre a alfabetização e o letramento, assegurou que:

A criança consegue utilizar o que aprende no processo de alfabetização na vida dela. Então, a criança consegue utilizar a leitura e a escrita de uma maneira social, não sei se posso falar assim. Não só codificar e decodificar, que seria o processo de alfabetizar, mas o letramento está associado ao uso social desse conhecimento.

A partir da narrativa da professora Paula (2º ano), é possível entender que a aprendizagem do sistema de escrita (alfabetização) e a imersão nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento) são simultâneas e interdependentes, assim como defendem Soares (2008, 2016, 2020) e Morais (2012, 2019).

Com esse entendimento, a professora Carla (3º ano) declarou que letrar é mais fácil que alfabetizar, pois ocorre no “dia a dia, ainda mais hoje com essa parte tecnológica da educação, até na Educação Infantil eles já têm esse letramento. O letramento é muito mais fácil do que essa decodificação desses símbolos, dessas gravuras, dessas imagens”.

A narrativa da professora Carla (3º ano) leva a refletir que esse processo ocorre porque, antes mesmo da inserção formal na escola, muitas crianças já estabelecem contato com diferentes textos presentes em seu cotidiano, como livros infantis, rótulos, placas e mensagens em aparelhos celulares, construindo hipóteses sobre a leitura e a escrita.

Nessa perspectiva, durante o processo de alfabetização, cabe à escola reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios das crianças, promovendo experiências que favoreçam o avanço na compreensão do funcionamento do sistema de escrita e da organização textual. Assim, ao interagir com diferentes práticas de linguagem, as crianças vão se apropriando gradativamente desses conhecimentos e construindo novos sentidos acerca da leitura e da escrita. Nesse processo, vão se apropriando e construindo esses conceitos.

Contudo, o trabalho com a literatura antirracista no processo de alfabetização constitui uma importante possibilidade de ressignificação das práticas educativas, uma vez que favorece a construção de uma formação crítica, reflexiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea, contribuindo para o desenvolvimento do respeito à diversidade e para a promoção de relações sociais mais justas e igualitárias. Diante disso, a professora Fernanda (1º ano) relatou:

A literatura agrega muito em termos de leitura, interpretação, de tudo (...) às vezes a gente trabalha a literatura como uma maneira de cobrar o aluno. A gente às vezes trabalha muito pouco a leitura deleite, o ler por ler, né? Eu lembro que uma época, há muitos e muitos anos, a gente fez um projeto de leitura na escola e o aluno pegava o livro e ele tinha que escrever algo sobre o livro. Nossa, os meninos tinham preguiça: “ah não, de novo?”.

Aquilo deixou de ser prazeroso para eles. Então tem que ter muita essa leitura pelo prazer, pelo gosto de ler. Às vezes eu leio algumas histórias para meus alunos e eles dizem: “a gente vai fazer o quê?”. “Hoje vocês não vão fazer nada! Vocês só vão escutar, vocês só vão apreciar”. Às vezes os professores se preocupam em pedir a gramática, pedir um monte de coisa que acaba tornando a leitura muito chata. Eu acho que a literatura é muito importante!

As observações da professora Fernanda (1º ano) acenaram que a leitura literária deixa de ser um prazer quando se torna uma obrigação ou o texto não cria conexão com a realidade de quem lê. Nesse cenário, a leitura passa a ser desenvolvida de maneira mecânica, tornando-se, frequentemente, pouco atrativa e significativa para os estudantes.

Tal compreensão dialoga com a fala da professora Fernanda (1º ano), ao destacar que a leitura literária perde seu caráter prazeroso quando se transforma em mera obrigação ou quando os textos trabalhados não estabelecem relação com a realidade e as vivências das crianças. Assim, torna-se fundamental promover práticas de leitura mais contextualizadas, significativas e sensíveis aos interesses dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos e o envolvimento efetivo com os textos literários.

Nesse sentido, a professora Paula (2º ano) descreveu como articulava o processo de alfabetização, durante o ano letivo, com a literatura:

Eu estou sempre trabalhando com sequências didáticas vinculadas ao processo de alfabetização. Então eu considero esse trabalho de suma importância com a literatura. Então é o tempo todo interdisciplinando (sic) o trabalho com alguma literatura específica aos conteúdos escolares. Então as minhas sequências didáticas, que eu costumo elaborar, têm por base alguma literatura e aí eu puxo os conteúdos baseados nessa literatura para contextualizar o ensino.

A narrativa da professora Paula (2º ano) sobre o uso de sequências didáticas articuladas ao letramento e à literatura infantil institui que uma das modalidades organizativas do trabalho pedagógico que permite aprofundar o contato das crianças com gêneros textuais específicos são as sequências didáticas que se constituem por meio de atividades encadeadas e planejadas (Brandão; Leal, 2018).

Já a professora Carla (3º ano) destacou que o trabalho com a literatura dependia do ano e/ou faixa etária em que as crianças estão e do que se quer a partir de determinado conteúdo temático. Para ela, é preciso:

Conhecer o autor, as características desse autor, que ele faz uso, para que, o que ele mais gosta, dentro desse conhecimento, que você quer. Por exemplo, existe o trabalho didático e existe o pedagógico com o prazer de ler [...]. Então, assim, eu trabalho mais no prazer de ler, do que aquela

coisa... porque aí você consegue um pedagógico disso. Porque fazer a criança ler e obrigar, ela acaba perdendo o interesse. Então eu procuro levar essa literatura, de modo a trazer deles o que eles gostam mais. Então eu levo bastante, eu tenho uma gama bem diversificada de literatura, aí eu dou para eles, levo e aí a partir dessa conversa, dessa roda de conversa, eu vou fazendo esses critérios e aí parte deles, normalmente sempre parte deles de querer assim: aí eu quero esse... Eu não trabalho só um autor, dentro desses aspectos eu trabalho vários autores e vou indo... depende do ano, se for o primeiro ano é literatura... eu tento levar pelo grau deles também. Não posso ir nem muito aquém e nem muito abaixo. Eu sempre parto do prazer de ler.

Nessa direção, Brandão, Leal e Nascimento (2013) sustentam que o trabalho literário requer uma sequência de ações coordenadas e o professor tem papel fundamental, pois, ao planejar suas aulas, precisa garantir o tempo da leitura. Além disso, sublinham as autoras, é preciso:

Propiciar situações em que as crianças busquem sentidos gerais do texto, também é essencial que a professora *leia textos em voz alta para elas* e que *converse* sobre esses textos de modo a engajar os ouvintes numa proposta conjunta de compreensão (Brandão; Leal; Nascimento, 2013, p. 218).

Compreende-se que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor assume o papel de mediador e leitor experiente, utilizando sua voz como elo entre a criança e o universo literário. Ao realizar a leitura para os estudantes, não apenas compartilha histórias, mas também apresenta práticas e comportamentos leitores fundamentais, contribuindo para a formação de leitores e para a construção de relações significativas com a leitura ao longo da vida.

Com efeito, a literatura nas turmas do BIA traz um repertório para crianças em processo de alfabetização, que desperta, ainda mais, o interesse pela leitura e escrita. As ações dos professores (lendo bons textos) trazem um exemplo de como um leitor com mais autonomia faz ao escolher os livros e comentar sobre as narrativas. Todavia, não se trata apenas de ler, mas ir inserindo as crianças nessa prática. É função da leitura antirracista, também no cotidiano escolar, não perder o seu caráter formador, ao torná-la um instrumento, estritamente, avaliativo.

Na rotina escolar, ajustes são necessários com vistas a garantir que o estudante construa sua história como leitor. A qualidade de um trabalho com essa temática perpassa, também, o currículo escolar. Com esse direcionamento, Silva (2022, p. 73) afirma que a educação:

Precisa debater a diversidade étnico-racial sem transformá-la em desigualdade, objetivando minimizar essas mazelas sociais e possibilitando ações concretas por meio do currículo, que deve ser comprometido com a construção positiva de uma identidade negra.

Assim, concebe-se que é preciso evidenciar a importância dos estudos da cultura e história afro-brasileira no cotidiano escolar, como se viu, garantido no “Currículo em Movimento”, citado anteriormente. O objetivo é que a criança negra se veja no documento curricular como sujeito de conhecimento, e não como um problema social a ser resolvido. É possível mudar a concepção colonizadora, valorizando e entendendo as contribuições africanas à sociedade. A professora Fernanda (1º ano) destacou que o projeto antirracista não acontecia na escola, e que:

Geralmente na escola, quando chega do Dia da Consciência Negra, aí sim vão pessoas contar histórias, a orientação educacional passa filmes, conta alguma história, mas nada assim muito efetivo. É mais na data comemorativa. Não é um trabalho, não é um projeto efetivo que talvez pudesse ser trabalhado em outros momentos que não no Dia da Consciência Negra. Acaba ficando muito estereotipado. Não é aquela coisa ao longo do ano, é só em alguns momentos específicos.

A observação da professora Fernanda (1º ano) incentiva a refletir sobre a necessidade de discutir a diversidade étnico-racial de forma contínua no cotidiano escolar, e não apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Tal perspectiva mostra-se fundamental para o enfrentamento do racismo estrutural e para a valorização da pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, o debate sobre as relações étnico-raciais precisa estar inserido de maneira permanente no currículo escolar e nas práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas pela escola.

A inexistência de um projeto voltado para essa temática também foi relatada pela professora Carla (3º ano):

Não, com essa perspectiva não. Temos projetos literários que inclusive envolvem várias leituras, mas especificamente nesse tema, não. Mas sempre aparece em novembro, aquelas questões da consciência negra, particularmente eu não gosto muito desse nome, mas aí, sim, nesse momento, procura-se leituras e algumas coisas que possam estar trabalhando esse tema, mas em novembro. Assim de um âmbito escolar, pessoal, eu sempre estou trabalhando. Eu sempre levo o máximo que eu posso de tema e trabalho tudo. Diversidade como um todo. Fora o racismo.

De tal modo, compreende-se que diferentes propostas pedagógicas possibilitam às crianças analisar de que forma distintos grupos sociais são representados na mídia e na publicidade, refletindo sobre estereótipos, preconceitos e a necessidade de uma representatividade mais autêntica e inclusiva. Essas experiências contribuem para o reconhecimento e a valorização da própria identidade étnico-racial desde a infância, além de favorecerem a construção do respeito à diversidade e às diferenças.

Já a professora Paula (2º ano) relatou que, em novembro, ao ser comemorado o Dia da Consciência Negra, esse trabalho acontecia:

No dia 20, o dia de Zumbi salve engano, é quando se trabalha uma ou outra questão. Então, para mim, deveria ser feito um trabalho no início do ano [...], mas deveria ser feito um trabalho de conscientização antirracista, vamos colocar assim, até para nós. Como eu te falei, sou leiga. Eu fui dar uma olhada assim em literaturas antirracistas para saber do que a gente iria tratar, mas não é feito nenhum trabalho, são poucos livros, eu não vi nenhum dos livros que eu vi na internet na escola. Então eu acho que deveria ser feito um trabalho desde o início do ano.

Resta evidente que não se pode atuar na perspectiva antirracista apenas perto do Dia da Consciência Negra, com trabalhos e leituras voltadas à essa temática. É preciso, sim, uma valorização desde o início do ano, com ações que permitam refletir sobre a presença do racismo no cotidiano. Construir um projeto que aborde a temática antirracista se faz urgente nas escolas, pois, a partir dele, tem-se a oportunidade de conhecer mais sobre a nossa própria história e, com isso, propiciar a valorização da nossa cultura. Esse movimento pode ocorrer desde o início da vida escolar, quando as crianças têm contato com tantas outras pessoas de culturas tão diversas. As dificuldades reveladas no trabalho literário prejudicam a formação leitora crítica dos estudantes em salas de alfabetização.

O trabalho pedagógico relacionado à literatura antirracista nas escolas pode levar em consideração que os estudantes “fora dos muros escolares”, em sua maioria, têm acesso a informações, e a escola precisa, ao menos, garantir a literatura dentro de suas salas, como um direito. A literatura antirracista apresenta-se como uma importante possibilidade de valorização das identidades negras, ao trazer protagonistas negros para o centro das narrativas, reconhecer e dar visibilidade ao trabalho de autores e ilustradores negros e promover o fortalecimento da cultura afro-brasileira e africana. Além disso, contribui para a construção de representações mais positivas e plurais, favorecendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o enfrentamento de estereótipos e preconceitos desde a infância.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, o principal objetivo constituía-se em analisar as experiências didáticas de professoras que atuavam no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no desenvolvimento de práticas voltadas à educação antirracista por meio da literatura infantil. Além disso, buscou-se compreender as estratégias e possibilidades de ação nessa perspectiva, investigando de que maneira a literatura infantil pode estabelecer-se como aliada no trabalho com a temática étnico-racial.

Nesse contexto, as escolhas literárias realizadas pelas docentes e as múltiplas possibilidades de exploração dessas obras em sala de aula mostraram-se fundamentais para promover reflexões, ampliar representações e contribuir para a valorização da diversidade no ambiente escolar. Os resultados confirmaram que, embora as profissionais reconhecessem a relevância da temática sobre a educação antirracista, suas narrativas atestaram que suas experiências eram insuficientes, já que ficaram restritas ao trabalho realizado em datas que antecedem o Dia da Consciência Negra. Portanto, é fundamental que haja uma mudança de postura, tanto dos educadores quanto dos espaços institucionais em relação às necessidades sociais e, também, acerca do que prescreve a legislação brasileira e o Currículo em Movimento sobre o assunto.

Em razão disso, ressalta-se a urgência de ampliar os debates sobre as questões antirracistas na sociedade, para além do cumprimento de determinações legais, compreendendo-os como compromisso ético, social e educacional. A análise dos dados coletados suscitou importantes reflexões: por que a literatura antirracista ainda não ocupa um espaço efetivo no cotidiano escolar? Quais ações e investimentos são necessários para apoiar os docentes nesse processo?

Nesse contexto, a leitura mediada apresenta-se como uma estratégia fundamental, pois constitui uma das formas mais significativas de aproximar os estudantes dos materiais escritos, favorecendo o interesse pela leitura, a construção de sentidos e o desenvolvimento de uma formação crítica e sensível à diversidade.

A formação literária antirracista constitui um importante caminho para que os educadores do BIA desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial. Por meio da literatura, torna-se possível sensibilizar e estimular os estudantes a desenvolverem atitudes de respeito, empatia e consciência crítica, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com o enfrentamento do racismo.

Constata-se, nos relatos das professoras entrevistadas, uma compreensão voltada à necessidade de promover uma leitura antirracista que valorize a cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, esse movimento precisa ir além da simples inserção temática nas práticas escolares. A literatura constitui uma importante oportunidade de reflexão sobre a nossa história, identidades e relações sociais, permitindo que as crianças ampliem seus olhares sobre o mundo e sobre si mesmas. Além disso, o imaginário, a fantasia e os sonhos presentes nas obras literárias desempenham papel essencial na formação das crianças, favorecendo experiências sensíveis, críticas e humanizadoras por meio da leitura.

A literatura torna as pessoas melhores, humanos melhores, trazendo o que de mais forte se tem nos corações: a humanidade para com o outro. Essa é a verdadeira importância da literatura antirracista: tornar cada sujeito uma



pessoa melhor a partir de todas as possibilidades que o mundo literário permite. E, nas trocas com o outro, novos significados surgem nas reflexões do indivíduo: é preciso garantir o direito à literatura de qualidade e, mais além, assegurar o acesso à cultura afro-brasileira nas escolas.

A análise dos dados evidenciou a urgência de investimentos em processos de formação continuada de professores voltados à literatura antirracista e às relações étnico-raciais no contexto escolar. Considerando a leitura literária como uma importante expressão cultural, torna-se fundamental proporcionar o contato com textos produzidos por diferentes culturas, ampliando as possibilidades de diálogo, reconhecimento e valorização da diversidade. Tal movimento contribui para assegurar aos estudantes, especialmente aqueles em processo de alfabetização, o direito a uma formação crítica, reflexiva e socialmente significativa.

Adicionalmente, faz-se necessário investir no fortalecimento do trabalho docente, valorizando a formação continuada, as trocas coletivas, as reflexões sobre a prática pedagógica e a produção de registros das experiências vividas no cotidiano escolar.

Por fim, dedicar-se à formação dos professores na perspectiva antirracista, promovendo uma compreensão mais real, humana e respeitosa da história e da cultura africana e afro-brasileira, sem estereótipos ou reducionismos, representa um passo essencial para a construção de práticas educativas mais conscientes, inclusivas e comprometidas com a equidade social.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. *In*: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio-ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

DE SORDI, José Osvaldo. **Desenvolvimento de projeto de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Cadernos: Pressupostos Teóricos e Caderno 1 – Anos Iniciais, SEEDF, 2018.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002. (Col. Questões da nossa época).

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

SILVA Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. 2. ed. Brasília: Editora Kiron, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

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

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de, Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

# AVALIAÇÃO NA/DA ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E URBANA: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

*Thamara Maria de Souza<sup>1</sup>*

*Cássia Elen Nunes de Almeida<sup>2</sup>*

*Solange Alves de Oliveira-Mendes<sup>3</sup>*

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou analisar o processo de avaliação da leitura e da escrita (alfabetização) no 3º ano do Ensino Fundamental do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), de duas escolas-classe<sup>4</sup> da rede pública de ensino do Distrito Federal, sendo uma situada no campo e outra na zona urbana. O interesse constituiu-se em responder aos seguintes questionamentos: Como ocorre a prática avaliativa dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais no campo e na zona urbana? Quais aspectos avaliativos orientam a aprovação ou a retenção desses estudantes no quesito leitura e escrita?

Reportando-se aos dois campos: alfabetização e avaliação, frisa-se que a pesquisa está ancorada, teoricamente, em autores como: Moraes (2012, 2019); Leal e Moraes (2020); Moraes, Leal e Albuquerque (2009); Oliveira-Mendes e Almeida (2019); Oliveira-Mendes e Moraes (2020); Soares (2022); Freitas

1 Doutoranda do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPGSTMA) da Universidade Evangélica de Goiás (UniEvangélica). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (PPGE/UCB). Professora-Pedagoga da SEEDF. E-mail: tmasouza40@gmail.com

2 Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pedagoga pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Educação Básica. E-mail: almeidacassiaa@gmail.com

3 Pós-doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutora em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da Universidade de Brasília (UnB). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

4 Conforme a Resolução nº 1/2012-CEDF, que se refere ao regimento escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, a escola classe é classificada como: “destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, oferecer até a 6ª série”.

(2014), entre outros. Para a produção dos dados, recorreu-se a um questionário (formulário *Google*), contendo questões discursivas sobre o processo avaliativo adotado por quatro professores(as), ao longo do ano letivo de 2022, no 3º ano do Ensino Fundamental, especificamente nas áreas da leitura e da escrita, nas duas escolas classes pesquisadas.

Neste capítulo, apresenta-se uma reflexão teórica da temática Avaliação na/da Alfabetização. Seguiu-se com a metodologia empregada para obtenção dos dados da pesquisa. E, por fim, procede-se com as análises, bem como com algumas considerações finais.

## **2. AVALIAÇÃO NA/DA ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS**

A avaliação na alfabetização tem se apresentado como um tema recorrente nas discussões sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em contextos em que a aprendizagem da leitura e da escrita se entrelaça com diferentes realidades sociais, culturais e territoriais. Em escolas de educação do campo e urbana, as formas de avaliar tendem a influenciar a trajetória dos alunos no processo de alfabetização, podendo, em certos casos, reforçar práticas de seleção e exclusão ou, em outros, contribuir para dinâmicas de inclusão e permanência escolar.

No Distrito Federal, a organização escolar em ciclos vem sendo construída desde a década de 1990. Em 1997 foi implantada a proposta da Escola Candanga, marcada pela substituição do sistema seriado por fases de formação, organizadas a partir de critérios específicos de enturmação dos estudantes. Posteriormente, em 2005, foi instituído o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), consolidando a perspectiva de organização ciclada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais recentemente, essa política passou a ser reafirmada como orientação oficial para toda a rede pública de ensino do Distrito Federal (Teixeira; Moura; Fernandes-Silva; Moreira, 2022).

Vale salientar que tal medida foi instituída, em alguns sistemas de ensino, com o intuito de reduzir o alto índice de reprovação e evasão escolares. Conforme as Diretrizes Pedagógicas (Distrito Federal, 2014), aprovadas pelo Parecer 158/2014, do Conselho de Educação do DF, e pela Portaria nº 206, de 24/09/2014, DODF nº 201 de 25/09/2014, “ainda que tenham apresentado problemas estruturais e necessidades de ajustes, as experiências têm demonstrado que a organização escolar em ciclos pode contribuir para a superação das dificuldades relacionadas ao desenvolvimento escolar” (Distrito Federal, 2014, p. 6).

Esse modelo admite a retenção ao final do ciclo de alfabetização, no 3º e no 5º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. De acordo com

Buoro (2013), os ciclos propõem uma ruptura na cultura avaliativa tradicional, induzindo uma reflexão sobre o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e ressignificando a avaliação nesse novo contexto. Arcas (2009) também destaca que essa organização busca superar práticas avaliativas excludentes e fortalecer uma perspectiva mais formativa da aprendizagem.

Reportando-se ao campo da avaliação na alfabetização, recorre-se a Leal e Moraes (2020) ao destacarem que esta se constitui numa área pouco pesquisada no Brasil, sendo necessário aprimorá-la constantemente. Diante desse cenário, busca-se mapear as produções existentes no período de 2017-2022, tendo como referência o banco de teses e dissertações. Esse recorte temporal é relevante por abranger um período marcado por mudanças significativas nas políticas de avaliação da alfabetização. A descontinuidade da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada oficialmente entre 2013 e 2016, e a posterior incorporação da avaliação ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sinalizam uma importante reconfiguração nesse campo.

A partir da análise dos trabalhos obtidos, foi elaborado o Quadro 1, com a distribuição científica sobre a temática, observando autor(a), ano de publicação; título; tipo de produção científica e os resultados levantados pela pesquisa.

Para a elaboração do Quadro 1, foi definido, como recorte temporal, o período de 2017 a 2022, constituído a partir de pesquisas dos últimos cinco anos da escrita deste capítulo, com o objetivo de apresentar o estágio atual do conhecimento sobre o tema. Essa janela temporal permite focalizar a produção mais recente. Como descritores, optou-se por: “Avaliação da Alfabetização”, aplicando-se os seguintes filtros: grande área do conhecimento (Ciências Humanas); área do conhecimento (Educação); área de concentração (Educação); área de avaliação e nome do programa (Educação).

Ainda, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Interessava-se, somente, pelo acesso aos trabalhos que discutissem a avaliação para as aprendizagens<sup>5</sup> da/na alfabetização. Ao todo, foram 24 trabalhos computados, entretanto, foram registrados seis que tratavam, especificamente, sobre a temática deste capítulo. Os dados foram identificados, registrados e categorizados de maneira cronológica no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Teses e dissertações (2017-2022) na BDTD no campo da alfabetização e da avaliação.**

| <b>Título</b>                                                                                                                                          | <b>IES/ ano de publicação</b>                     | <b>Texto</b> | <b>Autor(a)</b>                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|--------------|-----------------------------------|
| <b>Um estudo sobre a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas - RS</b>                                   | 2018/Universidade Federal de Pelotas              | Tese         | Tania Tuchtenhagen Clarindo       |
| <b>Análise da Intervenção Pedagógica com alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental: um estudo de caso</b>                                         | 2019/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Dissertação  | Flávia Aparecida de Souza Borges  |
| <b>Os desafios dos programas de correção de fluxo na Rede Municipal de Teresina - PI</b>                                                               | 2019/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Dissertação  | Dayane Martinelli da Silva Santos |
| <b>A Avaliação Nacional da alfabetização e a prática docente no bloco inicial de alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal</b> | 2019/ Universidade Católica de Brasília (UCB)     | Dissertação  | Thamara Maria de Souza            |
| <b>Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Spaee Alfa</b>                                                       | 2020/ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Tese         | Wagner Silveira Resende           |
| <b>Avaliação em larga escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização</b>                                  | 2020/Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)  | Dissertação  | Irene de Oliveira Ribeiro         |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Posteriormente à conclusão da leitura de resumos e considerações finais das produções acadêmicas, foram selecionadas, pela proximidade com a temática do presente estudo, as pesquisas de Clarindo (2018) e Borges (2019). Essas investigações enfocaram intervenções/mediações voltadas para as práticas avaliativas na alfabetização. Os demais trabalhos identificados no levantamento bibliográfico não foram incluídos na análise por apresentarem enfoques distintos dos objetivos desta pesquisa. Embora abordassem aspectos relacionados à alfabetização e à avaliação, privilegiavam discussões em larga escala, políticas educacionais amplas e análises direcionadas para etapas e contextos diferentes daquele investigado neste estudo.

Segundo Soares (2022), o acompanhamento da alfabetização é pautado por diagnósticos, pela identificação das dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem ou ensino. Daí que se justifica a importância da investigação dessa temática vinculada ao processo avaliativo.

O estudo realizado por Borges (2019) buscou compreender fatores que levavam determinados estudantes a não consolidarem o processo de alfabetização até o terceiro ano do Ensino Fundamental e o motivo de permanecerem nessa

condição, mesmo seguindo matriculados e frequentes. Na análise de dados, a autora sublinhou:

[...]vimos que as equipes escolares indicam quais são os estudantes não alfabetizados, mas não o fazem a partir de um diagnóstico que lhes dê informações sobre o que os alunos já conhecem, ou não, do processo de alfabetização. Percebemos complicadores na condução e oferta das intervenções pedagógicas, com questões relacionadas à escassez de recursos humanos, a inadequação das atividades propostas aos estudantes, entre outros (Borges, 2019, p. 142, grifo nosso).

Morais e Leal (2020), baseados em outros autores como Cunha (2005) e Mamede (2003), também apontam que, embora os professores conheçam os níveis da psicogênese da escrita, por exemplo, apresentam dificuldades em diagnosticar os conhecimentos dos estudantes durante o ciclo de alfabetização ou em definir o que e como ensinar a partir das avaliações realizadas por eles em sala de aula.

Soares (2022, p. 310), ao se referir à expressão “diagnóstico” no processo de ensino-aprendizagem, faz uma analogia com a área médica e esclarece que os “diagnósticos” são utilizados tendo por objetivo: “identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são seus ‘sintomas’ que nos permitem definir e orientar a intervenção, como o médico define o tratamento identificando a doença por meio dos sintomas”.

O trabalho de Clarindo (2018) teve por objetivo central descrever e analisar as relações entre as práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012). Segundo a autora:

Com relação às práticas de leitura e escrita se verificou dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino no ciclo de alfabetização, de observarem os objetivos de aprendizagem para posteriormente garantir o direito de aprendizagem do Componente Língua Portuguesa (Clarindo, 2018, p. 150, grifo nosso).

A respeito dessa dificuldade dos docentes em organizar conteúdos garantindo a progressão do ensino, Moraes (2012) aponta que, em diversos estudos investigados por ele, é evidenciada a incerteza vivenciada pelos professores nos últimos anos sobre como alfabetizar e como avaliar o desenvolvimento de seus alunos. Dentre os problemas detectados pelo autor, está a inexistência de metas ou expectativas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização. Nas palavras de Moraes (2012, p. 554), “além das grandes variações nas formas de alfabetizar, estudos recentes têm sugerido que os alfabetizadores têm dificuldades



em avaliar os progressos realizados por seus alunos e de basearem o ensino de alfabetização nas informações derivadas daquelas avaliações”.

Nesse viés, é preciso refletir acerca de alguns apontamentos que Moraes, Leal e Albuquerque (2009) apresentam, visto que acreditam que a avaliação em larga escala, mencionando, em específico, a Provinha Brasil, pode estimular debates para que nos documentos curriculares se estabeleça uma delimitação de conhecimentos em relação ao que ensinar em cada ano da alfabetização.

É importante assinalar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), oficialmente extinto em 2018, previa, em seu desenho, esse debate acerca da progressão do ensino da leitura e da escrita ao longo do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Infelizmente, no Brasil, vivenciou-se, historicamente, a descontinuidade das políticas de formação de professores alfabetizadores que não têm se constituído como políticas de Estado e, sim, de governo. Entende-se, portanto, que essas fragilidades têm impactado, negativamente, nos avanços no campo da alfabetização e, em decorrência, nas práticas avaliativas nesse segmento da educação básica.

A seguir, são apresentadas as escolhas metodológicas.

### 3. METODOLOGIA

Para o presente estudo, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Essa perspectiva tem um caráter subjetivo e possibilita ampla compreensão e investigação a respeito do tema, partindo da colaboração e compartilhamento dos indivíduos. Chizzotti (2000, p. 89) afirma que a finalidade da pesquisa qualitativa é:

Intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis, onde pesquisador e pesquisados assumem, voluntariamente, uma posição reativa. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados.

Para a produção de dados, recorreu-se a um questionário do tipo formulário Google, aplicado em dezembro de 2022. Trata-se de uma ferramenta online gratuita, disponibilizada pela Google para a realização de pesquisas. O referido instrumento continha questões, tais como: vínculo profissional na SEEDF; localização da escola (zona urbana ou campo); tempo de experiência no magistério; tempo de experiência na alfabetização (1º, 2º e 3º anos); e total de estudantes matriculados na turma. Além de questões discursivas, como: como os estudantes foram avaliados no ano de 2022? Quais instrumentos de avaliação foram utilizados para avaliar os estudantes? Quantos estudantes foram retidos ao final do ano letivo? Por quais motivos os estudantes foram retidos? Quais estratégias foram empregadas para recuperação dos objetivos de aprendizagem ao longo do ano visando à não retenção desses estudantes?

No que tange à compreensão do objeto investigativo, empregou-se a técnica de Análise do Conteúdo Temática, que se refere a um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 19). A organização da análise se deu em três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Destaca-se que participaram da pesquisa quatro professoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atuavam no 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de duas escolas classe aqui denominadas de Escola do Campo e Escola Urbana (duas docentes de cada instituição). No Quadro 2, que segue, estão descritas características de cada profissional quanto à situação funcional, localização da escola, tempo de experiência na carreira do magistério e tempo de experiência como alfabetizadora.

**Quadro 2 - Descrição do perfil das respondentes do questionário.**

| Respondentes | Situação funcional  | Localização da escola | Tempo de carreira no magistério | Tempo de experiência com alfabetização |
|--------------|---------------------|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------------|
| Professora 1 | Efetivo             | Campo                 | 23 anos                         | Mais de 5 anos                         |
| Professora 2 | Efetivo             | Campo                 | 10 anos                         | Mais de 5 anos                         |
| Professora 3 | Efetivo             | Urbana                | 25 anos                         | Menos de 5 anos                        |
| Professora 4 | Contrato temporário | Urbana                | 14 anos                         | Mais de 5 anos                         |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No ano de 2022, as duas escolas (campo e urbana) tinham, somente, duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Ambas as turmas da escola do campo pertenciam ao turno vespertino. Enquanto a escola urbana tinha uma turma no turno matutino e outra no vespertino. Conforme sublinhado, foram quatro turmas. Apresenta-se, no Quadro 3, que segue, o total de estudantes matriculados no ano de 2022, por turma, no período em que a pesquisa foi realizada.

**Quadro 3 - Descrição do total de estudantes por turma nas escolas pesquisadas.**

| ESCOLA DO CAMPO |    | ESCOLA URBANA |    |
|-----------------|----|---------------|----|
| Professora 1    | 15 | Professora 3  | 26 |
| Professora 2    | 13 | Professora 4  | 30 |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para discorrer sobre os resultados das questões discursivas, foi utilizada a técnica de **Nuvem de Palavras** como uma ferramenta de apoio para destacar, visualmente, as palavras que apareceram com maior frequência nas respostas das participantes. É importante assinalar que essa técnica pode ser utilizada somente como um gráfico visual de palavras. Conforme Vilela, Ribeiro e Batista (2020, p. 31) mencionam, a “nuvem de palavras pode ter várias utilidades, desde destaque dos termos mais buscados em sítios eletrônicos até como ferramenta para o ensino e a aprendizagem”. Dessa forma, para a produção das nuvens de palavras, foi utilizado o software online e gratuito *Wordclouds*<sup>6</sup>.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Posteriormente à leitura flutuante do material coletado, foram elaboradas nuvens de palavras objetivando extrair, de cada uma das questões abertas, as principais unidades de registro.

As Figuras 1 e 2, que seguem, mostram uma diversidade de posicionamentos ante os instrumentos avaliativos utilizados no ano de 2022, explicitados pelas professoras pesquisadas. Na Figura 1, referente à questão “Como os seus estudantes foram avaliados ao longo do ano letivo de 2022?”, destacam-se, pelo maior tamanho e evidência gráfica, as expressões “testes da psicogênese”, “testes da psicogênese e pós-alfabetizado”, “evolução das produções textuais”, “observação direta”, “provas avaliativas” e “atividades diversificadas”. Na técnica de nuvem de palavras, o tamanho das expressões representa a frequência com que apareceram nas respostas das participantes, indicando que esses instrumentos e estratégias ocuparam posição central nas práticas avaliativas mencionadas pelas docentes.

Observa-se, ainda, que as palavras presentes na Figura 1 revelam uma combinação entre instrumentos avaliativos mais formais, como provas, testes e avaliações escritas, e estratégias de acompanhamento contínuo, como observação, participação do aluno, trabalhos individuais e em grupo e análise das produções textuais. Tal diversidade sugere que as professoras recorrem a diferentes mecanismos de avaliação para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes no processo de alfabetização, articulando aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem.

Na Figura 2, construída a partir da questão “Quais os instrumentos de avaliação você utilizou ao longo do ano letivo de 2022?”, percebe-se novamente a centralidade dos “testes da psicogênese”, além de termos como “autoavaliação”, “simulados”, “avaliação escrita”, “provinha SAEB”, “observações”, “atividades

6 É um programa online e gratuito de representações visuais que destaca as palavras que aparecem com mais frequência no texto de origem.

diversificadas” e “jogos lúdico-pedagógicos”. A recorrência dessas expressões reforça a predominância de práticas avaliativas diversificadas, que vão além da aplicação exclusiva de provas tradicionais.

A análise comparativa entre as duas figuras evidencia que os testes relacionados à psicogênese da língua escrita constituíram um dos principais instrumentos avaliativos utilizados pelas professoras participantes. Embora apareçam com nomenclaturas distintas como “testes da psicogênese” e “testes da psicogênese/pós-alfabetizados”, tais expressões remetem a práticas semelhantes de acompanhamento das hipóteses de escrita e do desenvolvimento da alfabetização dos estudantes.

Além disso, a presença de termos ligados à observação, participação e ludicidade demonstra a preocupação das docentes em avaliar o processo de aprendizagem de forma contínua e contextualizada. Embora apresentem nomenclaturas diferentes, aquelas expressões refletem o mesmo tipo de teste da psicogênese. O que diferencia um do outro é o foco da análise, já que, no caso do pós-alfabetizado, é analisada a produção textual dos estudantes e, no teste da psicogênese, os alunos não alfabetizados são avaliados quanto à escrita de palavras e frase.

Nesse sentido, as nuvens de palavras possibilitam compreender não apenas os instrumentos mais utilizados, mas também as concepções de avaliação presentes nas práticas pedagógicas das participantes, evidenciando uma tentativa de conciliar avaliações formais com estratégias de acompanhamento processual no contexto da alfabetização.

**Figura 1 - Como os seus estudantes foram avaliados?**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

**Figura 2 - Quais instrumentos de avaliação foram utilizados?**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

É importante assinalar que as duas questões propostas desencadeiam respostas semelhantes, já que remetem à adoção de instrumentos e procedimentos de avaliação das (para) as aprendizagens em sala de aula. A respeito da recorrência do termo ‘teste da psicogênese’, ampara-se em Soares (2003), quando aponta que a psicogênese, embora seja uma teoria psicológica que explicita como a criança (re)constrói a escrita e opera, autonomamente, com esse objeto de conhecimento, esta vem sendo interpretada de maneira equivocada, por vezes, adotada como uma teoria do ensino, da didática. Ainda se reportando à teoria supracitada, Weisz (2002) destaca que ela consiste em um modelo explicativo da realidade e o seu diferencial está no fato de, em vez perguntarem como o professor deve alfabetizar, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) focam em como o aluno aprende a ler e a escrever.

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em algumas escolas, produziu-se essa cultura de propor um teste que apreendesse a hipótese de escrita do estudante (pré-silábica, silábica de quantidade e de qualidade, silábico-alfabética e alfabética). Esse instrumento ficou conhecido como teste da psicogênese, sistematicamente aplicado por docentes atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização (1º 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

Ressalta-se que o teste costuma ser aplicado de forma individual ou coletiva, em ambiente silencioso e sua análise é realizada de maneira individualizada. A mediação didático-pedagógica, posterior ao teste, ocorre por meio da elaboração e aplicação de atividades que buscam atender à necessidade individual de cada estudante, a fim de promover um avanço na apropriação da escrita alfabética.

Quanto ao teste pós-alfabetizados, as professoras nivelam os estudantes em A1, A2, A3 e A4 por meio da análise de produção textual, conforme proposto pelo Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA<sup>7</sup>). Cabe destacar que, tanto nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo<sup>8</sup> para as Aprendizagens (Distrito Federal, 2014), quanto nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016) (Distrito Federal, 2014), não são previstas aplicações de testes da psicogênese como fonte de informações diagnósticas do desenvolvimento dos estudantes.

No entanto, essa é uma prática que se mostrou presente nas duas realidades - escola urbana e do campo. O teste é aplicado, bimestralmente, a todas as turmas do Ciclo de Alfabetização. Conforme realçado anteriormente, trata-se, de fato, de uma tática fabricada (Certeau, 1994) no interior de escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A partir das nuvens de palavras, constata-se como se configuram os instrumentos avaliativos utilizados ao longo do ano de 2022. Ao buscar identificar a presença da avaliação na prática pedagógica, percebe-se que todas as professoras relataram desenvolver práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula, empregando instrumentos diversos. Essas alternativas explicitadas seguem, nesta compreensão, um alinhamento com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (Distrito Federal, 2014), que orientam o uso de vários instrumentos que apoiem a consecução dos objetivos de aprendizagem de todos os alunos, tendo a avaliação formativa como principal fonte de informações. Segundo Perfeito, Oliveira-Mendes e Almeida (2019, p. 233), “a utilização e a diversificação de instrumentos de avaliação podem colaborar para uma melhor compreensão das diferentes realidades encontradas no contexto escolar”.

De acordo com Freitas *et al.* (2014), os processos de avaliação mais conhecidos são basicamente conduzidos pelos professores e estão ligados ao domínio de conteúdos, ou seja, à avaliação instrucional. No entanto, os referidos autores destacam outras práticas ligadas ao comportamento, aos valores e às

---

7 “Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que desenvolve atividades de pesquisa na área da educação. É uma organização não governamental (ONG) que presta serviços às redes de ensino público na forma de realização de projetos de pesquisa. A coordenadora geral do GEEMPA é a professora Esther Pillar Grossi, que implementou a proposta construtivista de alfabetização na rede municipal de ensino de Porto Alegre, quando Secretária de Educação na gestão de 1989-1992. Os níveis da psicogênese da escrita dos estudos realizados por Ferreiro e Teberosky - na visão do GEEMPA - são divididos em: pré-silábico 1 (PS1), pré-silábico 2 (PS2), silábico (S), alfabético e alfabetizado” (Brum, 2010, p. 6).

8 A organização escolar ciclada dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a seguinte: 1º Bloco – Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do Ensino Fundamental); 2º Bloco – 4º e 5º anos (Distrito Federal, 2014).



atitudes dos estudantes. Nesse caso, “a avaliação envolve um tripé constituído pela avaliação instrucional, disciplinar e atitudinal” (Freitas *et al.*, 2014, p. 24). Nas Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (Distrito Federal, 2014), há orientações para que todas as escolas ancorem suas práticas avaliativas na perspectiva formativa.

Das respondentes, todas as professoras afirmaram realizar avaliações formais e informais (Freitas *et al.*, 2014). No entanto, em alguns relatos, foi possível evidenciar a predominância de uma forma de avaliação sobre a outra. No caso da escola urbana, a avaliação tendeu a ocorrer de maneira conjugada (formal e informal), conforme as narrativas que seguem:

Avaliação formal, **informal e observação direta** (professora 3, escola do campo, grifo nosso).

Através de trabalhos individuais e em grupo, observação do comportamento e da participação dos estudantes em sala de aula, exercícios, tarefas de casa, entre outros (professora 4, zona urbana, grifo nosso).

Na escola do campo houve predominância de formas avaliativas mais formais, envolvendo o uso de instrumentos “cujos resultados podem ser analisados pelo aluno, à luz de um procedimento claro” (Freitas *et al.*, 2014, p. 27). De acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (Distrito Federal, 2014), os elementos formais que compõem a avaliação são os mais conhecidos por serem os que têm visibilidade. São “considerados procedimentos/instrumentos formais de avaliação os que deixam claro para os estudantes e seus familiares que, por meio deles, a avaliação está acontecendo: testes, provas, listas de exercícios, deveres de casa, formulários, relatórios e outros” (Distrito Federal, 2014, p. 42). Veja-se, a seguir, o que declararam as professoras:

Através de **testes periódicos**; participação do aluno nas aulas expositivas; Atividades diversificadas; jogos lúdico-pedagógicos, **testes da psicogênese** e dos alfabetizados; **testes da fluidez da leitura, escrita; evolução das produções textuais**, dentre outros ao longo dos 4 bimestres (professora 1, campo, grifo nosso).

Por meio de **provas avaliativas**, trabalhos, **testes da psicogênese e pós-alfabetizado**, entre outros (professora 2, campo, grifo nosso).

É importante sublinhar que houve, nas narrativas das quatro docentes, uma diversidade de instrumentos avaliativos. Somente um acompanhamento da prática pedagógica permitiria uma análise mais refinada das alternativas de avaliação adotadas pelas professoras. Após se inteirar sobre como elas avaliavam os estudantes e os instrumentos avaliativos utilizados no ano de 2022, buscou-se analisar o quantitativo retido em cada turma, justamente por se tratar de turmas de 3º ano em que, na organização em ciclos do Distrito Federal, era possível,



na ocasião de realização deste estudo, ocorrer a retenção. Nesse caso, como estavam procedendo as mestras, considerando as diversas realidades das turmas? A seguir, no Quadro 4, os resultados obtidos.

**Quadro 4 – Retenção de estudantes por turma em 2022, nas turmas pesquisadas.**

| Respondentes | Localização da Escola | Quantidade de alunos | Retidos |
|--------------|-----------------------|----------------------|---------|
| Professora 1 | Campo                 | 15                   | 1       |
| Professora 2 | Campo                 | 13                   | 2       |
| Professora 3 | Urbana                | 26                   | 4       |
| Professora 4 | Urbana                | 30                   | 2       |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

No que se refere à retenção dos estudantes, é importante destacar que, ao adotar o sistema de Ciclo de Aprendizagem, a SEEDF declara estar investindo em uma política educacional voltada para a progressão continuada<sup>9</sup>. Segundo Mainardes (2009, p. 8), a política dos Ciclos de Aprendizagem:

[...] aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira.

A partir da análise do Quadro 4, evidencia-se o fato de a escola do campo, mesmo com um número reduzido de estudantes por sala de aula, apresentar um percentual de retenção similar ao da escola urbana que tinha, praticamente, o dobro do total de alunos. Ambas reprovaram, em média, 10% do total de estudantes que cursaram o 3º ano do Ensino Fundamental em 2022. Tal evidência coaduna com a afirmativa de Moraes (2012, p. 25), ao apontar a coexistência de dois sistemas educacionais, “um destinado às classes médias e à burguesia e, o outro destinado às camadas populares”, em que são incluídas, também, as populações do campo.

Nesse contexto, compreende-se que a análise para as causas das reprovações na escola do campo demandaria um tempo maior de estudo e discussão sobre a educação no meio rural e “as marcas historicamente deixadas pela negligência do Estado nesse território”, conforme atesta Sá (2018, p. 64).

Ao serem questionadas sobre os motivos que possibilitaram a retenção dos estudantes, foram obtidas as seguintes respostas das professoras:

Por não apresentarem os **pré-requisitos BÁSICOS que foram previamente acordados para cursar a série seguinte**, as quais posso listar alguns: fluência na leitura, produção de frases coesas e de pequenos textos

inteligíveis. Sistematização das operações de Adição e Subtração, noções de Multiplicação e Divisão (professora 1, campo 1, grifo nosso).

Porque chegaram no final do ano letivo, ou seja, na primeira semana do 4º bimestre e **não estavam preparados para serem promovidos** para o quarto ano (professora 2, campo, grifo nosso).

**Não alcançaram um nível, no processo de alfabetização**, que os possibilitasse seguir para o ano subsequente (professora 3, urbana, grifo nosso).

**Não alcançaram as habilidades propostas** (professora 4, urbana, grifo nosso).

Nota-se certa homogeneidade nos relatos das professoras de que os estudantes “não estavam aptos” a prosseguirem em sua escolaridade; porém, apenas a professora 1 teve o cuidado de descrever o que esperava dos seus estudantes ao final do ciclo de alfabetização. As demais delinearam os motivos baseadas na ideia de linearidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento de características presentes no ensino organizado por séries, revelando que “a seletividade, desigualdade e autoritarismo do sistema seriado podem também ser reproduzidos no sistema de ciclos” (Mainardes, 2009, p. 82).

Entretanto, uma pesquisa longitudinal, que demandaria um tempo maior, revelaria nuances que esse instrumento (questionário) não permitiu apreender. De fato, é um ano-ciclo “decisivo” que faz recuperar a importância de uma clareza na progressão dos saberes, dos conhecimentos ao longo do ciclo em leitura e escrita.

No intuito de evidenciar o que vinha sendo realizado pelas professoras para o enfrentamento “da reprovação, da falta de aprendizagem e do estabelecimento de progressão do ensino, no trato com as diferenças de ritmos, dentre outras situações” (Cruz, 2018, p. 117; Oliveira, 2010), foi questionado às professoras da escola do campo e urbana: Quais estratégias foram empregadas para a recuperação dos objetivos de aprendizagem ao longo do ano letivo visando à não retenção destes estudantes?

É possível observar, na Figura 3, que o termo mais recorrente foi **reforço escolar** (3).

**Figura 3 – Estratégias adotadas em sala de aula objetivando a não retenção.**

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Conforme revelaram os dados, houve heterogeneidade de estratégias empregadas, objetivando a não retenção dos estudantes, com destaque, nas realidades pesquisadas, para o reforço escolar. Foi perceptível que essa alternativa se apresentou em evidência devido ao Distrito Federal adotar o regime de progressão continuada e os ciclos de aprendizagem, cuja orientação é “repensar os tempos e os espaços da escola a partir da concepção de um processo de construção e reconstrução, valorizar o aluno como o principal agente do processo ensino-aprendizagem” (Buoro, 2013, p. 39).

Nessa perspectiva, crê-se que o reforço escolar vinha sendo utilizado como estratégia de recuperação para a não retenção e, conseqüentemente, a promoção do avanço, com qualidade nas suas aprendizagens ao longo do ciclo. Essa é uma inferência realizada no estudo, contudo, reconhece-se que há limites no instrumento aplicado. Somente uma incursão mais verticalizada confirmaria essa hipótese realçada.

Em pesquisa realizada por Oliveira-Mendes e Morais (2020, p. 153-154), os autores mencionam que “a ausência de definição de metas ou expectativas de aprendizagem para as diferentes áreas de conhecimento, a cada ano-ciclo, desencadeou, naquele contexto, a elaboração de diversas “táticas”. Tais “táticas” também foram evidentes nos dados desta pesquisa. Como se pode observar na nuvem de palavras realçadas na Figura 3, foi utilizada uma diversidade de ações.

Acredita-se que, em virtude da falta de definição de metas, houve ausência de orientações necessárias para a operacionalização, na prática, do sistema em

ciclo. Logo, em concordância com Oliveira-Mendes e Moraes (2020, p. 162), compreende-se que “não basta garantir um ensino que priorize o atendimento às diferentes demandas de aprendizagem, mas que assegure o avanço do aprendiz no interior do ciclo”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar responder: “Como ocorre a prática avaliativa dos estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais nas zonas urbana e do campo” em quatro turmas de duas escolas públicas do Distrito Federal, constatou-se que as professoras se apoiavam em práticas mais ligadas à verificação do domínio dos conteúdos, considerando instrumentos avaliativos tradicionais, tais como exercícios e provas; bem como por meio do acompanhamento e da observação, sendo estes últimos fatores defendidos por Freitas (2014). Verificou-se, também, que os instrumentos avaliativos utilizados envolviam testes elaborados pelos próprios professores, assim como um conjunto de atividades que julgavam eficazes para a apropriação dos conhecimentos construídos pelos estudantes.

Segundo Hoffmann (1991, p. 57), “toda e qualquer tarefa realizada pelo aluno deveria ter por intencionalidade básica a investigação”. É preocupante as decisões sobre aprovação e reprovação fundamentarem-se em uma visão positivista e uma concepção de avaliação seletiva e classificatória herdada de uma pedagogia tradicional pouco investigativa sobre como o estudante aprende. Compreende-se, entretanto, que o professor não domina esse processo. Há referências presentes na Secretaria de Educação do Distrito Federal que, como se frisou, sinalizam para uma perspectiva formativa de avaliação, já dominada no plano teórico pelos docentes, contudo, na operacionalização das propostas, há entraves que precisam ser mais discutidos no âmbito da formação continuada, crê-se.

Em virtude da limitação desta pesquisa, não foi possível fornecer evidências de que as professoras estivessem usando os instrumentos avaliativos para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes de forma individualizada, com vistas à superação de suas dificuldades. De acordo com Oliveira-Mendes e Moraes (2020, p. 153), “um dos perigos ao tratamento dos diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula é a perda de finalidade das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados, em nome do respeito ao aluno”.

Ao reportar à questão de pesquisa que tratava sobre os fatores que determinavam a retenção dos estudantes, identificou-se o uso de práticas interventivas diversificadas, com vistas à progressão das aprendizagens. Tal evidência leva a crer que as professoras reconheciam e compreendiam o valor pedagógico da progressão continuada (Teixeira, 2008).

No entanto, coadunando com outros autores que apresentam reflexões sobre a delimitação do que ensinar na alfabetização (Morais; Leal; Albuquerque, 2009) e acerca da ausência de metas (Morais, 2012), constata-se, nas duas realidades, escolas do campo e urbana, a urgência em serem criados espaços de discussões sobre a necessidade da existência de metas a serem atingidas em cada um dos anos do ciclo de alfabetização, garantindo, assim, a progressão das aprendizagens em oposição “a propostas pedagógicas em que os ciclos são periodizados como se fossem um agrupamento de várias séries” (Teixeira, 2008, p. 49).

Concluindo, deseja-se que se ampliem, cada vez mais, as discussões sobre a avaliação na/da alfabetização, para que a prática avaliativa deixe de ser um produto final em si e contribua, de fato, com o avanço das aprendizagens dos estudantes, assumindo o papel que lhe cabe dentro do processo educativo, ou seja, redimensionar as práticas de alfabetização, tornando-as mais inclusivas, a fim de assegurar o atendimento e o tratamento adequado da heterogeneidade existente nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- ARCAS, Paulo Henrique. Progressão continuada e avaliação: o que dizem os alunos. *In*: FETZNER, Andrea Rosana (org.). **Ciclos em Revista: avaliação - desejos, vozes, diálogos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008. v. 4.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Flávia Aparecida de. **Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no ensino fundamental: um estudo de caso**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na progressão continuada a partir das concepções de atores do processo educacional**. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, 2012.
- BRUM, Letícia Loredana Schulz. **Práticas pedagógicas na aprendizagem da leitura e escrita: estudo de caso**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas - RS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

CUNHA, Alessandra Marques. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do ensino fundamental: (des)considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no ciclo de alfabetização. *In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 27-43, maio/ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPED, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Provinha Brasil: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula? *In: SILVA, Magda do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (org.). Práticas de alfabetização: processo de ensino e aprendizagem*. Recife: Ed. UFPE, 2020.

OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 51, p. 227-248, maio/ago. 2019.

RESENDE, Wagner Oliveira. **Avaliação em larga escala da alfabetização: os casos de Paebes Alfa, Proalfa e Alfa**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

RIBEIRO, Irene de Oliveira. **Avaliação em larga escala: uma análise das oficinas de divulgação de resultados de avaliações da alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Heterogeneidade das turmas multisseriadas: desafios da alfabetização nas escolas do campo. In: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

SANTOS, Dayane Martinelli da Silva. **Os desafios dos programas de correção de fluxo na rede municipal de Teresina - PI**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala (2014-2016)**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/12766/73566/diretrizes-de-avaliacao-educacional-aprendizagem-institucional-e-em-larga-escala.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br>. Acesso em: 21 maio 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2022.



SOUZA, Thamara Maria de. **A Avaliação Nacional da Alfabetização e a prática docente no Bloco Inicial de Alfabetização: estudo de caso na rede pública do Distrito Federal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

TEIXEIRA, Cristina de Jesus; MOURA, Ellen Michelle Barbosa de; FERNANDES SILVA, Edileuza; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Ciclos de aprendizagem no Distrito Federal: o fluxo escolar no período de 2014 a 2019. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, p. 1-22, 2022.

TEIXEIRA, Edival. **Ciclos de aprendizagem: trajetória e fundamentos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2008.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

## SOBRE AS AUTORAS



### **Cássia Elen Nunes de Almeida**

Professora da Educação Básica. Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pedagoga pela Universidade de Brasília (UnB).



### **Celina Henriqueta M. de H. Nascimento**

Professora aposentada da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Especialização em Psicopedagogia. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP).



### **Emely Crystina da Silva Viana**

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) com especializações em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Alfabetização e Letramentos. Pesquisadora e integrante do comitê gestor do Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (GECAL)/UnB-CNPq.



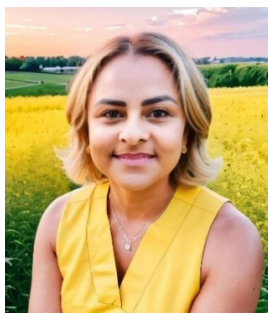
### **Daniela de Santana Fiel**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Especialista em gestão e docência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Licenciada em Letras/Português pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente atua como Coordenadora de Pastoral na Rede Marista Brasil de educação; além de estar cursando MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo - Campus Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (USPESalq).



### **Erika Rodrigues de Freitas**

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGE UnB. Especialização em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica pela UnB. Graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP).



### **Floraci Mariano de Carvalho**

Professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Novo Gama, Goiás. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia, Especialista em Orientação e Gestão Escolar. Atualmente é Orientadora Educacional no Centro de Ensino Especial. Sua área de interesse é Inteligência Artificial e Educação.



### **Janete Rodrigues Cardone**

Professora da Educação Básica em escolas particulares do Distrito Federal. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), possui especializações em Alfabetização (Instituto Vera Cruz/SP), Intervenção Precoce na Infância (UFSCar) e outras áreas da Educação. Integra os grupos de pesquisa GRUPAD (Unicamp) e GEPFOCTI (UnB).



**Lourdes Christina dos Santos de Macêdo.** Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, desde 1998. Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB, na linha de Pesquisa Pedagogia, Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP/UnB/CNPq) e do Grupo Consciência (UnB/CNPq).



**Márcia Vânia Silvério Perfeito**

Doutorado em Educação pela UnB, professora da SEEDF com experiência em alfabetização e formação continuada de professores no NEEB/EAPE. Integra grupos de pesquisa sobre formação docente e práticas de ensino de leitura e escrita.



**Maria Elena Tavares de Pinho**

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisadora do grupo de pesquisa: Política e Avaliação da Educação Básica e Superior.



**Monique Vieira Amorim Bandeira**

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Professora de Ensino Superior, graduação e Pós-Graduação, na Rede Privada. Doutoranda e Mestra em Educação (PPGE/UNB). Especialista em Psicopedagogia Institucional (UCB/RJ). Licenciada em Pedagogia (FE/UnB). Membro do grupo de pesquisa Profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP) da UnB.

**Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**

Professora Associada da Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas (UnB/FE/MTC), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação UnB - Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), PHD em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Doutora e Mestre em Educação, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Pesquisadora Líder do Grupo de pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP/UnB/CNPq).

**Ozenilde Santos do Nascimento**

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do DF. Doutoranda em Direitos Humanos e Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialização em Alfabetização e Letramento, Docência Universitária, Psicopedagogia Institucional e Clínica. Graduada em Pedagogia com docência em Didática, Educação Infantil e Anos Iniciais. Membro do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPPESP/UnB).

**Sabrina Stein**

Professora da Educação Básica nas redes municipais de Domingos Martins/ES e Venda Nova do Imigrante/ES. Mestra em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e membro do Grupo de Pesquisa Educação, Saberes e Decolonialidades (Gpdes).

**Sintia Matias Gontijo**

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em sala de recursos generalista. Formação em Letras e Pedagogia. Especialista em educação inclusiva. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Pesquisadora e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP).





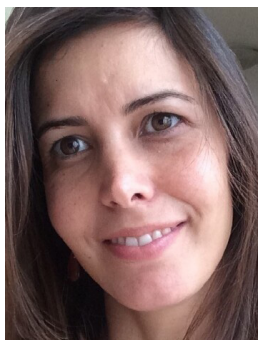
**Solange Alves de Oliveira Mendes**

Pós-Doutorado em Educação (UFPE e FPCEUP-Porto). Doutora em Educação pela UFPE, com estágio no INRP/França. Professora da UnB, atua nas áreas de alfabetização, letramento(s), consciência fonológica, leitura e escrita na Educação Infantil, formação docente, heterogeneidade, progressão do ensino de língua portuguesa.



**Suema Souza Araújo**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UnB. Especialização em Psicopedagogia Institucional pela UCB - Universidade Castelo Branco. Graduada em Pedagogia pela AEUDF. Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do grupo de pesquisa de investigação em Educação Matemática: Dzeta.



**Thamara Maria de Souza**

Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF). Mestre em Educação. Doutoranda em Ciências Ambientais. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa: Profissão docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP).



**Vânia Márcia Silvério Perfeito**

Mestrado em Educação pela UnB, professora aposentada na SEEDF com experiência em alfabetização e formação de professores da Educação Básica na Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais em Educação - EAPE.





# ÍNDICE REMISSIVO

## A

- Alfabética 12, 19, 22, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 47, 51, 53, 55, 57, 68, 69, 70, 72, 78, 83, 89, 90, 96, 97, 99, 102, 107, 109, 112, 113, 124, 127, 156
- Alfabetização 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 160, 163, 164, 165, 169, 171
- Alfabetizado 12, 18, 30, 35, 55, 57, 154, 155, 157, 158
- Alfabetizadoras 36, 42, 48, 62, 68, 118, 123, 131, 164
- Alfabetizadores 5, 6, 18, 24, 29, 33, 34, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 58, 60, 67, 68, 94, 99, 151, 152, 164
- Alfabetizar 12, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 47, 48, 52, 55, 56, 57, 62, 67, 70, 75, 81, 88, 89, 94, 97, 104, 124, 151, 156
- Apoio 6, 48, 60, 89, 90, 97, 98, 114, 122, 154
- Aprendiz 11, 32, 57, 70, 80, 104, 108, 109, 124, 162
- Aprendizagem 5, 6, 11, 16, 18, 21, 22, 25, 26, 29, 31, 32, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 48, 49, 51, 55, 57, 58, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 76, 80, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 102, 103, 104, 110, 112, 113, 119, 122, 123, 124, 127, 128, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166
- Aprendizes 56, 69, 73, 74, 81, 95, 119, 122
- Autonomia 11, 38, 40, 44, 58, 59, 62, 72, 80, 81, 122, 128, 129, 130
- Avaliação 5, 7, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 26, 29, 85, 87, 93, 95, 96, 97, 120, 125, 127, 130, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 170

## B

- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 15, 19, 44, 67, 82, 85, 86, 89, 99, 102, 112, 114, 115, 125, 126, 127
- Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) 5, 6, 7, 16, 23, 29, 33, 34, 36, 83, 110, 147, 148, 153, 156, 157, 166

## C

- Campo 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 25, 26, 33, 42, 44, 46, 48, 49, 54, 56, 66, 70, 71, 73, 81, 85, 87, 90, 107, 108, 109, 110, 122, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165

Codificação 12, 68, 88, 108  
Conhecimento 9, 11, 12, 13, 17, 21, 22, 26, 27, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 43, 51, 56,  
60, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 76, 80, 85, 86, 91, 108, 109, 121, 149, 156, 161, 164  
Consciência fonológica 17, 19, 27, 30, 57, 58, 65, 70, 90, 124, 125, 128, 129, 171  
Criança 18, 19, 28, 29, 30, 35, 39, 40, 42, 43, 45, 51, 54, 56, 57, 59, 61, 65, 67, 69,  
70, 71, 72, 73, 75, 80, 84, 86, 88, 89, 93, 98, 100, 114, 126, 131, 151, 156, 165  
Cultura 25, 33, 35, 43, 69, 94, 119, 120, 122, 130, 131, 149, 156  
Curriculares 47, 68, 82, 95, 152  
Currículo 18, 24, 26, 125, 126, 128

## D

Decodificação 52, 68, 75, 76, 79, 88, 104, 108  
Didático 6, 7, 11, 14, 19, 22, 29, 46, 51, 58, 62, 83, 93, 112, 118, 119, 120, 121,  
122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 156  
Didatização 19, 22, 30, 32, 34, 61, 65, 100, 104  
Direito de aprender 5, 36, 37, 127  
Docente 5, 12, 17, 18, 19, 23, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 47, 48, 57, 60, 64, 73, 81, 88,  
90, 93, 94, 100, 103, 106, 108, 110, 113, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 150,  
165, 166, 168, 169, 170, 171

## E

Educação 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,  
31, 32, 33, 34, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 63, 64, 66, 67,  
81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 106,  
107, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 147, 148,  
149, 153, 156, 157, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171  
Educação de Jovens e Adultos (EJA) 13, 19, 23, 25, 30, 106  
Educação do campo 7, 18, 26, 148  
Educação do campo e urbana 7, 148  
Educação Infantil 6, 13, 22, 24, 25, 28, 52, 64, 66, 67, 81, 83, 86, 90, 92, 93, 94,  
96, 106, 125, 167, 170, 171  
Ensino-aprendizagem 16, 31, 69, 87, 92, 97, 119, 122, 149, 151, 161  
Ensino Fundamental 6, 13, 19, 20, 24, 30, 34, 35, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 63,  
64, 66, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 102, 106, 115, 123, 127, 129,  
130, 147, 148, 150, 153, 156, 157, 159, 162, 167  
Escolarização 10, 16, 17, 26, 29, 36, 39, 40, 47, 48, 66, 85, 87, 88, 93  
Escolas públicas 7, 42, 49, 50, 81, 86, 87, 92, 94, 98, 102, 103, 120, 162  
Escrever 5, 10, 11, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 40, 42, 43, 45, 51, 54, 55, 65, 67, 69, 71,  
72, 79, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 96, 100, 104, 105, 112, 123, 131, 156, 165  
Escrita 5, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 33, 34, 35,  
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62,  
63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88,  
89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113,  
117, 119, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 147, 148, 149, 150, 151,  
152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 163, 164, 169, 171

## F

Fonemas 35, 52, 74, 75, 104, 108, 109, 124

Fonêmica 57, 58, 68, 70, 75, 90, 124

Fônico 47, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 62, 69, 72, 75, 89, 96, 108, 119, 124, 126, 128, 129, 130

Fonológica 17, 19, 27, 30, 57, 58, 64, 65, 70, 83, 90, 99, 116, 124, 125, 128, 129, 171

Formação continuada 5, 7, 23, 25, 29, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 49, 53, 60, 67, 68, 71, 81, 90, 94, 162, 169

Formação inicial 23, 24, 33, 46, 108

## G

Gêneros 11, 12, 16, 22, 29, 35, 38, 43, 47, 51, 55, 65, 72, 76, 79, 80, 84, 91, 104, 105, 109, 111, 112, 113, 124, 125, 128, 165

## H

Heterogeneidade 5, 54, 83, 161, 163, 164, 165, 171

## I

Inclusão 5, 42, 114, 148

## L

Leitura 5, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 99, 102, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 119, 120, 124, 125, 127, 131, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 158, 159, 160, 163, 164, 169, 171

Ler 5, 10, 11, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 51, 54, 55, 65, 67, 69, 71, 72, 75, 76, 84, 87, 88, 89, 96, 100, 104, 105, 112, 123, 129, 131, 156, 165

Letrado 35, 36, 42, 107, 108, 109, 110

Letramento 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 54, 55, 57, 60, 65, 68, 69, 70, 72, 79, 81, 84, 86, 87, 88, 90, 93, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 110, 113, 114, 116, 122, 124, 125, 127, 128, 130, 131, 171

Linguagem 36, 38, 43, 44, 48, 64, 69, 70, 74, 81, 102, 104, 109, 111, 114, 164, 165

Língua Portuguesa 51, 85, 94, 95, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 151

Linguística 21, 38, 51, 56, 90, 109, 110, 111, 127, 128

Literacia 49, 63, 72, 78

Literário 7, 18, 22, 28, 51

Literatura 7, 18, 20, 21, 22, 28, 72, 81, 120

Livro didático 6, 7, 19, 22, 29, 83, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 131

# M

Materiais didáticos 5, 7, 58, 90, 94, 128  
Mediações 6, 25, 81, 93, 102, 112, 113, 150  
Metodologia 10, 68, 87, 91, 116, 119, 148  
Metodologias 42, 56, 57, 69, 70, 109, 114  
Métodos de alfabetização 5, 10, 11, 22, 23, 48, 57, 87, 119, 129  
Ministério da Educação 6, 43, 44, 48, 63, 64, 67, 82, 89, 98, 130, 163

# P

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 3, 6, 17, 19, 22, 23, 25, 30, 31, 33, 37, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 58, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 89, 99, 100, 151 152, 163  
Pedagogas 6, 101, 102, 105, 106, 111  
Pedagógicas 6, 7, 22, 25, 36, 40, 46, 62, 71, 81, 83, 93, 94, 103, 111, 114, 121, 127, 130, 151, 155, 163, 165  
Pedagogo 6, 18, 23, 24, 31, 110, 114  
Pedagogos 6, 21, 24, 25, 101, 102, 105, 106, 107, 110, 111, 114, 128  
Políticas educacionais 7, 25, 48, 86, 91, 150, 164  
Políticas públicas 10, 23, 29, 42, 43, 47, 67, 68, 83, 87, 88, 97, 99, 122  
Prática pedagógica 6, 7, 16, 28, 34, 35, 47, 60, 94, 122, 157, 158  
Práticas pedagógicas 22, 62, 81, 83, 93, 127, 151, 155  
Processos de alfabetização 6, 96  
Professores alfabetizadores 6, 18, 24, 29, 46, 47, 48, 50, 58, 60, 67, 68, 94, 99, 152, 164  
Programa Alfa e Beto 6, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 61, 62, 64, 65  
Programa Alfamais 6, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98  
Progressão 6, 7, 19, 29, 51, 76, 83, 87, 92, 113, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 171  
Pró-Letramento 34, 44, 46, 48, 64, 88, 98  
Psicogênese 11, 48, 68, 69, 82, 87, 99, 109, 116, 122, 131, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 164

# S

Sistema de escrita alfabética 19, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 51, 53, 55, 68, 69, 89, 90, 96, 97, 102, 107, 112, 113, 124, 127

# T

Tempo de Aprender 6, 37, 43, 49, 67, 68, 71, 80, 82, 89, 90, 98



