



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES

**PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: concepções teóricas e orientações  
metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**

Caruaru

2021

ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES

**PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Alexsandro da Silva

Caruaru  
2021

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

G635p      Gonçalves, Islayne Barbosa de Sá.  
Programa criança alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. / Islayne Barbosa de Sá Gonçalves. – 2021.  
213 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.  
Inclui Referências.

1. Alfabetização - Pernambuco.    2. Programas de alfabetização - Pernambuco.  
3. Conceitos.    4. Pesquisa - Metodologia.    5. Prova documental – Pernambuco.    I. Silva, Alexsandro da (Orientador).    II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-104)

ISLAYNE BARBOSA DE SÁ GONÇALVES

**PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: concepções teóricas e orientações  
metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 24/02/2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinadora Externa)  
Universidade de Brasília

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo desse percurso formativo, muitas pessoas marcaram sua presença e, de um modo ou de outro, contribuíram enormemente. Portanto, não foi um caminho trilhado de forma solitária. A todos vocês, minha gratidão.

À minha família, pelo companheirismo, amor, carinho e, principalmente, pela paciência dedicada ao longo desse percurso e em todos esses anos.

Ao Prof. Dr. Alexsandro da Silva, pelo olhar sempre atento, crítico e criterioso ao longo de toda a construção dessa dissertação. Muito obrigada pelo conhecimento compartilhado e pela seriedade com a qual guiou este trabalho.

À Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes e ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, agradeço a vocês pelas dicas, sugestões, orientações e pelo tratamento cuidadoso e pela leitura atenta do trabalho, que foram essenciais e geraram importantes reflexões sobre esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).

Às coordenadoras (Regional e Local) e às formadoras do Programa Criança Alfabetizada pela contribuição com este estudo.

À Facepe, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a efetivação deste trabalho.

“O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram” (LE GOFF, 1990, p.547).

## RESUMO

A presente pesquisa inscreve-se no campo de estudos sobre programas de alfabetização e aborda, especificamente, o Programa Criança Alfabetizada, implementado no estado de Pernambuco no ano de 2019, buscando auxiliar o processo de alfabetização de crianças e reverter o cenário atual, que revela índices ainda insatisfatórios quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse sentido, objetivamos investigar as concepções teóricas e as orientações metodológicas para a alfabetização de crianças presentes no Programa Criança Alfabetizada. Esta pesquisa configura-se em uma investigação de abordagem qualitativa de caráter documental, desenvolvida por meio da análise dos materiais complementares distribuídos às turmas de alfabetização no âmbito desse Programa. O exame do material, que foi analisado por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), evidenciou que a sua proposta pedagógica está fundamentada em uma perspectiva construtivista, conciliando contribuições de diferentes áreas do conhecimento (psicogênese da escrita, consciência fonológica e o letramento). Nesse sentido, como fruto de um processo complexo de compreensão e apropriação de um sistema, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe, de acordo com as concepções teóricas e metodológicas do material complementar, práticas de ensino pautadas na reflexão acerca do funcionamento do sistema alfabético e de suas relações com as partes sonoras das palavras, articuladas a práticas de letramento. Desse modo, aprender a ler e a escrever, para o material complementar, deve ocorrer em um processo simultâneo de alfabetizar e letrar. Os dados evidenciaram, também, que outras perspectivas ideológicas e epistemológicas integram outros eixos dessa política educacional: concepção gerencialista, visível nos eixos estratégicos e nas instituições parceiras (Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum) e a concepção de escrita como código presente na avaliação de fluência em leitura, promovida pelo Programa. Essas perspectivas, que não estão presentes nos materiais complementares, confrontam-se diretamente com a perspectiva teórica assumida neles. A presença dessas concepções dissonantes pôde ser explicada pelo contexto de produção dos materiais complementares, que revelou a esfera de pertencimento original desse conjunto de livros: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Assim, os materiais que, hoje, integram o Programa Criança Alfabetizada foram estruturados e construídos a partir dos fundamentos e princípios de outro programa para a alfabetização inicial, o Pnaic.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Programa de alfabetização. Concepções. Pesquisa documental.

## **ABSTRACT**

This research is part of the field of studies on literacy programs and specifically addresses the Child Literacy Program, implemented in the state of Pernambuco in 2019, seeking to assist the process of children's literacy and reverse the current scenario, which reveals indices still unsatisfactory in terms of learning to read and write. In this sense, we aim to investigate the theoretical concepts and methodological guidelines for the literacy of children present in the Child Literate Program. This research is configured in an investigation of qualitative approach of documentary character, developed through the analysis of the complementary materials distributed to the literacy classes within the scope of this Program. Examination of the material, which was analyzed using the content analysis technique (BARDIN, 2016), showed that its pedagogical proposal is based on a constructivist perspective, reconciling contributions from different areas of knowledge (writing psychogenesis, phonological awareness and literacy). In this sense, as a result of a complex process of understanding and appropriating a system, learning to read and write presupposes, according to the theoretical and methodological conceptions of the complementary material, teaching practices based on the reflection on the functioning of the alphabetical system and its relations with the sound parts of words, linked to literacy practices. Thus, learning to read and write, for the complementary material, must occur in a simultaneous process of literacy and literacy. The data also evidenced that other ideological and epistemological perspectives integrate other axes of this educational policy: managerialist conception, visible in the strategic axes and in the partner institutions (Lemann Foundation, Natura Institute and Bem Comum Association) and the conception of writing as a code present in assessment of fluency in reading, promoted by the Program. These perspectives, which are not present in the complementary materials, are directly confronted with the theoretical perspective assumed in them. The presence of these dissonant conceptions could be explained by the context of production of complementary materials, which revealed the original sphere of belonging of this set of books: the National Pact for Literacy in the Right Age (Pnaic). Thus, the materials that are part of the Child Literacy Program today were structured and constructed based on the foundations and principles of another program for initial literacy, Pnaic.

**Keywords:** Literacy. Literacy program. Conceptions. Documentary research.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Principais perspectivas metodológicas ou teóricas no campo da alfabetização .....	20
Figura 2 –	Estrutura metodológica dos métodos tradicionais .....	25
Figura 3 –	Material complementar do Programa Criança Alfabetizada (1º e 2º anos) .....	102
Figura 4 –	Representantes no âmbito do Programa Criança Alfabetizada .....	108
Figura 5 –	Aplicativo do CAEd/UFJF utilizado para a Avaliação de Fluência em Leitura .....	114
Figura 6 –	Orientações para a aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura do Programa Criança Alfabetizada .....	115
Figura 7 –	Desenho da Avaliação de Fluência em Leitura realizada pelo Programa Criança Alfabetizada .....	116
Figura 8 –	Exemplo de perguntas para avaliar a compreensão textual da Avaliação de Fluência de Leitura .....	116
Figura 9 –	Perfis de leitores conforme a avaliação de Fluência em Leitura ....	117
Figura 10 –	Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração nos estados brasileiros .....	125
Figura 11 –	Atividades Interdisciplinares – áreas de Geografia e Linguagens ...	128
Figura 12 –	Elementos da Cultura Pernambucana presentes nos Livros do 1º e 2º anos.....	132
Figura 13 –	Primeira parte dos livros do estudante do 1º e 2º anos – Almanaque	137
Figura 14 –	Exemplos de orientações metodológicas que envolvem escrita espontânea .....	139
Figura 15 –	Exemplos de orientações metodológicas que propõem agrupamentos didáticos .....	151
Figura 16 –	Exemplos de orientações metodológicas que envolvem rimas .....	154
Figura 17 –	Exemplos de jogos que envolvem habilidades de consciência fonológica para o 1º ano presente no Material Complementar .....	155
Figura 18 –	Exemplos de jogos que envolvem habilidades de consciência fonológica para o 2º ano presentes no Material Complementar .....	157
Figura 19 –	Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a Oralidade no material complementar .....	163
Figura 20 –	Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a Produção Textual no material complementar .....	164
Figura 21 –	Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a alfabetização e o letramento no material complementar .....	165
Figura 22 –	Exemplos de atividades presentes nos livros do estudante do 2º ano .....	166
Figura 23 –	Atividades presentes no livro do estudante do 2º ano do Programa Criança Alfabetizada .....	167

Figura 24 –	Exemplos de atividades presentes nos livros do estudante do 1º ano do Programa Criança Alfabetizada .....	169
Figura 25 –	Propriedades do SEA destacadas nos manuais do alfabetizador (Ano 1 e 2) .....	172
Figura 26 –	Exemplo de orientação metodológica que contempla escrita de lista de palavras .....	176
Figura 27 –	Exemplo de orientação metodológica para a consolidação do sistema alfabético .....	177
Figura 28 –	Processo de alfabetização proposto no Material Complementar .....	183

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Índice de proficiência nas habilidades de leitura e escrita por região .....	43
Gráfico 2 –	Desenvolvimento das pesquisas entre os anos de 2015 a 2020 .....	81
Gráfico 3 –	Desenvolvimento das pesquisas por região do país.....	83
Gráfico 4 –	Programas para a alfabetização analisados nas produções científicas .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Concepções de alfabetização que fundamentam as proposições oficiais BNCC, PNA e Currículo de Língua Portuguesa/PE .....	75
Quadro 2 –	Pesquisas selecionadas na BDTD, Anped, Conbalf (2015-2019) ...	80
Quadro 3 –	Temas/eixos identificados nas produções analisadas .....	89
Quadro 4 –	Modelo de categorização e análise dos dados .....	103
Quadro 5 –	Categorias analíticas da investigação .....	104
Quadro 6 –	Formações realizadas pelo Programa Criança Alfabetizada no ano de 2019 .....	111
Quadro 7 –	Estrutura e organização dos manuais do professor – Ano 1 e 2 .....	135
Quadro 8 –	Estrutura e organização do livro do estudante – Ano 1 e 2 .....	139
Quadro 9 –	Perspectiva para a alfabetização presente no Material Complementar .....	145
Quadro 10 –	Principais Gêneros Textuais presentes nos Almanques (Ano 1 e 2) .....	162
Quadro 11 –	Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa – eixo Apropriação do Sistema Alfabético .....	174

## LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BCC	Base Curricular Comum
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CONBAIf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas para o Ensino Fundamental
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEA	Sistema de Escrita Alfabética

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1	ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADE .....	19
2.1.1	O processo de alfabetização na perspectiva tradicional .....	21
2.1.2	A psicogênese da língua escrita: contribuições e implicações para as práticas de ensino e para a alfabetização de crianças ..	27
2.1.3	O papel da consciência fonológica na alfabetização de crianças	33
2.1.4	Alfabetização e letramento: o que isso significa para a alfabetização de crianças? .....	39
2.1.5	A alfabetização no Brasil hoje: algumas considerações .....	42
2.2	PROPOSIÇÕES OFICIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DAS POLÍTICAS NACIONAIS ÀS PROPOSTAS ESTADUAIS .....	45
2.2.1	A Base Nacional Comum Curricular: concepções de alfabetização e letramento .....	48
2.2.2	Política Nacional de Alfabetização: fundamentos teóricos e princípios norteadores para a alfabetização de crianças .....	56
2.2.3	A proposta curricular de Pernambuco para a alfabetização de criança .....	66
2.3	PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL .....	76
2.3.1	Programas para a alfabetização no Brasil: o que revelam as produções científicas? .....	79
2.3.2	Programas para a alfabetização de crianças e processo alfabetizador: algumas considerações .....	94
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>98</b>
3.1	PESQUISA DOCUMENTAL .....	99
3.2	O CORPUS DE ANÁLISE .....	101
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	103
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>106</b>
4.1	A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: CONCEPÇÕES E AÇÕES .....	106
4.1.1	Estrutura, gestão e eixos estratégicos do Programa Criança Alfabetizada .....	108
4.1.2	As instituições parceiras: Fundação Lemman, Instituto Natura, Associação Bem Comum .....	123

4.2	O MATERIAL COMPLEMENTAR DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA .....	126
4.2.1	<b>Os manuais do professor .....</b>	<b>133</b>
4.2.2	<b>Almanaques (Livro do estudante) .....</b>	<b>136</b>
4.3	O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS .....	140
4.3.1	<b>Concepções teóricas e orientações metodológicas para o processo de alfabetização .....</b>	<b>141</b>
4.3.2	<b>O processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o papel do aprendiz no Material Complementar .....</b>	<b>166</b>
4.3.3	<b>O processo de ensino da leitura e da escrita e o papel do professor alfabetizador proposto pelo material complementar .....</b>	<b>178</b>
4.4	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PROPOSTO PELO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: BREVES QUESTÕES .....	182
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>192</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Questões como “Que práticas de alfabetização favoreceriam mais a apropriação do sistema de escrita alfabética?” e “Quais as melhores maneiras de ensinar a leitura e a escrita na sala de aula?” mobilizaram (e têm mobilizado) amplos debates no campo científico e educacional e favorecido o surgimento de diferentes respostas (teóricas, epistemológicas e metodológicas) para alfabetizar, apoiadas em distintas concepções. Se outrora a alfabetização significava uma questão apenas de métodos de ensino, visível na querela entre propostas pedagógicas tradicionais (métodos sintéticos e analíticos), hoje, conceber a alfabetização por meio dessa visão estreita torna-se insuficiente, na medida em que as contribuições, permitidas pelo avanço dos conhecimentos científicos<sup>1</sup> acerca da leitura e da escrita de crianças, forneceram compreensões diferenciadas que permitiram repensar o papel do ensino e, principalmente, o lugar do sujeito da aprendizagem, a criança.

Essas discussões, que permitiram ampliar o conhecimento no campo da alfabetização, também influenciaram diretamente na produção de um conjunto de proposições oficiais para os primeiros anos do Ensino Fundamental, impulsionadas, sobretudo, pelo cenário ainda desafiador, evidenciado, por exemplo, por avaliações externas, a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças. Em decorrência, diversas iniciativas governamentais são implementadas, com foco no ciclo de alfabetização, um pacto entre as políticas educacionais e o processo alfabetizador que implica na busca por soluções às dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional em alfabetizar as crianças. Assim, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2013-2018), o Pró-letramento (2005) e, ainda, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2001) foram programas destinados à alfabetização inicial de alfabetizadores instituídos pelo Governo Federal, com grande abrangência nacional.

Mais recentemente, como apontam Viedes, Souza e Aranda (2019), as alterações no plano político, propiciadas por uma nova conjuntura ideológica, influenciaram no desenvolvimento de outras proposições políticas, como a implantação do Programa Mais Alfabetização, no ano de 2018, que oferece um professor assistente em cada classe de

---

<sup>1</sup> Estamos nos referindo aos estudos a respeito da teoria da psicogênese da escrita e do letramento, que impactaram, sobremaneira, o pensamento sobre a alfabetização a partir da década de 1980, não apenas no Brasil, mas em diversos países. Também é importante ressaltar as pesquisas sobre o papel do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, que têm apresentado conhecimentos relevantes sobre o processo de alfabetização e contribuído para o debate sobre o tema no Brasil, além dos estudos sobre letramento, que evidenciaram a necessidade de compreender a alfabetização no contexto dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita.

alfabetização, de modo a auxiliar o professor alfabetizador na resolução das dificuldades apresentadas pelas crianças em fase de alfabetização. É necessário ressaltar, porém, que esse Programa não deixa claro o perfil do profissional que deverá assumir a função de “professor assistente”, deixando a cargo das secretarias de educação municipais definir esse perfil e selecionar os profissionais que atuarão em sala de aula. Ao não especificar a necessidade de formação ou experiência profissional para assumir tal função, o Programa precariza o trabalho alfabetizador, incentiva a substituição de profissionais com formação acadêmica e interfere diretamente na qualidade da alfabetização (MORAES, 2019).

Ressalta-se, também, a homologação, em meio a muitas polêmicas, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, que, além de buscar nortear as propostas curriculares das redes de ensino brasileiras, alterou o tempo destinado para o ensino/aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, ao antecipar para o 2º ano do Ensino Fundamental o término do ciclo de alfabetização. Destaca-se, ainda, a Política Nacional de Alfabetização, sancionada em 2019, que, entre controvérsias político-ideológicas, teóricas e metodológicas, instituiu diretrizes e orientações metodológicas para o processo alfabetizador pautadas no antigo método fônico.

A persistência das dificuldades de aprendizagem na alfabetização inicial tem influenciado também a implementação de iniciativas políticas em diversos estados brasileiros, como Pernambuco. Lançado em 2019, o Programa Criança Alfabetizada objetiva, principalmente, alfabetizar todas as crianças até os 7 anos de idade, em consonância com a BNCC, atuando nas modalidades da Educação Infantil (I e II) e no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Para isso, o Programa apoia o desenvolvimento de suas ações em eixos estratégicos, tais como: formações para professores e gestores escolares; oferta de materiais complementares e específicos destinados à formação continuada e às práticas de ensino; avaliação e monitoramento dos resultados; e, até mesmo, direcionamento de premiações às melhores escolas e um apoio financeiro para a melhoria daquelas com níveis insatisfatórios (PERNAMBUCO, 2019). Com essa proposição, o estado busca elevar os índices de aprendizagem da leitura e da escrita e promover melhorias na alfabetização de crianças.

A condição de professora alfabetizadora inserida em um contexto educacional marcado pela implementação de distintas proposições políticas<sup>2</sup> impulsionou, portanto, a realização da pesquisa que ora desenvolvemos. Assim, a temática que envolve este estudo surge diretamente do nosso exercício profissional, que, ante a experiência com diversas proposições políticas, nos

---

<sup>2</sup> O município de Arcoverde tem, historicamente, adotado programas educacionais voltados para a alfabetização de crianças. Destacam-se, recentemente, o Programa Alfa e Beto (2013 a 2018); o Pnaic (2012 – 2018); o Trilhas (2017), o Mais Alfabetização (2018) e o Educação Integrada (2018).

levou a questionar a pertinência teórica, metodológica e, até mesmo, conjuntural da implementação de algumas propostas oficiais que, por meio do encaminhamento de propostas pedagógicas, impõem modificações ao trabalho docente e ao cotidiano alfabetizador, inserindo concepções distintas de alfabetização e redefinindo os papéis da aprendizagem, do aluno e do professor. Nessa perspectiva, com a instituição do Programa Criança Alfabetizada, novas normatizações foram encaminhadas ao espaço alfabetizador, sendo essencial o desvelamento dos fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentam essa política educacional para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

O aprofundamento nas reflexões acerca das repercussões de programas voltados para a alfabetização de crianças, permitido por análises exploratórias<sup>3</sup> realizadas em repositórios científicos (Associação Nacional de Pesquisadores da Educação – Anped; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; e, também, nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização - Conbalf), revelaram a abrangência das produções acadêmicas que abordam programas de alfabetização e um quantitativo significativo desses estudos, desenvolvidos, sobretudo, nos últimos cinco anos (2015 a 2019).

Nesse levantamento, observamos a complexidade da atuação dessas iniciativas políticas nas salas de aula, mediante o desafio de buscar elevar a alfabetização no país. Por meio de diferentes enfoques (trabalho docente, formação continuada, materiais pedagógicos, avaliação, entre outros), as discussões sobre programas voltados para a alfabetização têm oferecido importantes compreensões a respeito do desenvolvimento dessas políticas educacionais no contexto da alfabetização, suas contribuições e implicações. Por outro lado, tem também apontado para maiores reflexões ao pensar, elaborar e implementar programas educacionais para a educação básica. A relevância da atual pesquisa revela-se, nesse contexto, uma vez que buscou investigar aspectos relativos ao processo de alfabetização proposto pelo Programa Criança Alfabetizada, instituído em todo o estado pernambucano, considerando, sobretudo, a ausência de pesquisas publicadas e/ou divulgadas sobre essa política educacional devido à sua recente implementação.

Isto posto, objetivamos responder o seguinte questionamento: como o Programa Criança Alfabetizada concebe o processo de alfabetização inicial e quais orientações metodológicas propõe para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita? Sendo assim, com o objetivo geral, buscamos: investigar as concepções teóricas sobre o processo de alfabetização assumidas pelo

---

<sup>3</sup> O levantamento encontra-se de forma detalhada na subseção 2.3, que trata, especificamente, da repercussão de programas para a alfabetização de crianças sob o olhar das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca dessa temática.

Programa Criança Alfabetizada e as orientações metodológicas que apresenta para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Como objetivos específicos, delimitamos os seguintes: a) Identificar as concepções teóricas que integram o Programa Criança Alfabetizada, tendo em vista os seus eixos estratégicos de ação; b) Identificar as concepções teóricas e as orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita presentes no material complementar do Programa Criança Alfabetizada; e c) Analisar as possíveis divergências entre as concepções teóricas presentes no Programa Criança Alfabetizada.

Esta investigação se estrutura em quatro seções, que discutem o processo de alfabetização e seus aspectos históricos, conceituais, metodológicos e políticos no decorrer da história da educação brasileira; os caminhos metodológicos da pesquisa; e o Programa Criança Alfabetizada em sua estrutura, fundamentos, princípios norteadores e proposta pedagógica para a alfabetização, por meio da análise dos seus materiais complementares.

Nas primeiras seções, a base teórica da pesquisa, apresentamos discussões acerca da trajetória e da atualidade da alfabetização no Brasil, suas principais concepções e metodologias. Discutimos, também, as diretrizes e os pressupostos que embasam as atuais proposições oficiais para a alfabetização, em âmbito nacional (BNCC e a Política Nacional de Alfabetização) e local (Currículo de Pernambuco). Ainda nessa seção, realizamos um levantamento bibliográfico acerca da repercussão de programas no ambiente escolar, sob o olhar das produções científicas desenvolvidas no Brasil.

Após essa discussão inicial, na segunda seção, apresentamos os pressupostos metodológicos, os instrumentos e os procedimentos analíticos que fundamentaram e orientaram o desenvolvimento dessa investigação. Além disso, apresentamos o nosso *corpus* de análise. Na terceira seção, contextualizamos o Programa Criança Alfabetizada, no que diz respeito às ações implementadas nos municípios participantes. Também, caracterizamos, detalhadamente, o material complementar (nosso *corpus* analítico), para, por fim, traçarmos nossas análises e nossas impressões críticas acerca da proposta pedagógica para alfabetizar desse Programa. Por fim, na quarta e última seção, destacamos nossas considerações acerca dos resultados alcançados, apontando novas possibilidades investigativas, de maneira a ampliar e aprofundar este estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E ATUALIDADE

*É no diálogo com práticas passadas e com as práticas atuais que poderemos compreender nossos problemas, compreender que soluções fizeram avançar a prática e desconfiar de soluções mágicas e fáceis para a alfabetização (FRADE, 2005, p. 8).*

A alfabetização tornou-se tema central e recorrente no cenário educacional brasileiro. A partir da consolidação da escola pública<sup>4</sup> como um espaço institucionalizado para a formação de cidadãos leitores, observam-se, nesse campo, rupturas e permanências ante o que significa ensinar a ler e a escrever. Desde os anos 1980, entendemos que a alfabetização é um processo permeado por diferentes saberes e facetas (psicológica, sociológica, linguística, sociolinguística) (SOARES, 1985, 2016), o que implica compreendê-la para além dos seus aspectos linguísticos, uma vez que se configura, também, como um fenômeno social e cultural, possuindo a capacidade de promover a efetiva inserção dos indivíduos no universo sociocultural da língua (MORTATTI, 2004). Percebe-se, assim, a complexidade do processo alfabetizador e a necessidade de discuti-lo buscando compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da história da educação.

Na história da alfabetização, é possível observar um movimento de frequentes alternâncias entre propostas didáticas para o ensino da leitura e escrita. Esse “movimento pendular” (SOARES, 2016) move-se conforme a eleição da considerada melhor e mais eficiente metodologia para alfabetizar as crianças. Por isso, por um longo período, os significados de aprender a ler e a escrever estavam centrados em métodos de ensino e acreditava-se que para alfabetizar todas as crianças era suficiente a aplicação desses métodos nas salas de aula, o que, mais tarde, provou-se um equívoco, seja pelo grande número de crianças que fracassava nessa etapa de ensino, seja pela produção de conhecimento decorrente de investigações nas áreas de psicologia, ciências linguísticas e educação (COLELLO, 2014).

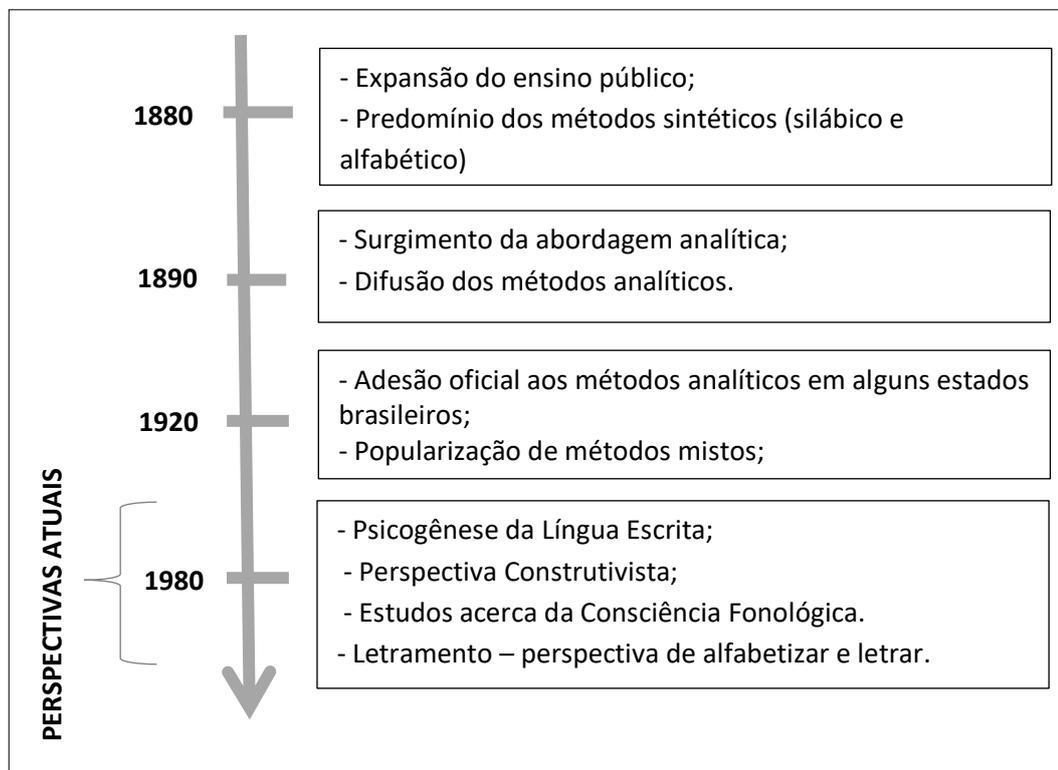
O conhecimento produzido, a partir desses estudos, gerou uma multiplicidade de saberes no campo da alfabetização, o que permitiu entender como a alfabetização foi se constituindo e transformando-se ao longo da história brasileira. Colello (2014) destaca que as diferentes perspectivas teóricas contribuíram para o entendimento do processo de alfabetização e implicaram mudanças conceituais no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. A

---

<sup>4</sup> No período republicano, a partir da constituição de 1889 (MORTATTI, 2004).

ilustração apresentada a seguir (Fig. 1) nos esclarece esse movimento de transformações. A partir dela, percebemos o desenvolvimento das principais concepções de alfabetização em cada momento da história da educação no Brasil. Apesar de a ilustração apresentar certa linearidade quanto ao surgimento de cada corrente de pensamento, entendemos que, nas práticas escolares, isso não ocorre do mesmo modo. No interior das salas de aula, é possível perceber permanências de concepções, inovações ou, até mesmo, a coexistência de diferentes perspectivas teóricas para o ensino da leitura e da escrita (CHARTIER, 2007). Desse modo, tomamos a ilustração apenas como representativa das principais perspectivas metodológicas ou teóricas no campo da aprendizagem da leitura e da escrita e suas contribuições ao processo de alfabetização, as quais serão melhor discutidas em subseções seguintes.

Figura 1 – Principais perspectivas metodológicas ou teóricas no campo da alfabetização



Fonte: A Autora (2019)<sup>5</sup>

Como se vê, os significados de “saber ler e escrever” passam por processos de ressignificação em cada época. Portanto, falar em trajetórias e atualidade no processo de alfabetização implica perceber que a compreensão sobre ensino, aprendizagem, leitura e escrita

<sup>5</sup> A partir de Mortatti (2000), Frade (2007), Soares (2016).

passa por mudanças e gera outros e novos modos de se relacionar com esse objeto de conhecimento e com a cultura escrita. Significa que essas modificações influenciam e propõem às práticas docentes outras maneiras para alfabetizar, modificando, também, as propostas curriculares, os materiais pedagógicos e o processo de avaliação escolar (FRADE, 2005). Portanto, compreender os sentidos que foram/são atribuídos à alfabetização inicial nos auxilia no entendimento de como esse processo foi se consolidando no sistema educacional e as concepções e práticas que permeiam esse fazer pedagógico. Entendemos, assim como Galvão e Leal (2005, p. 17), que esse conhecimento “é importante para que nos apoiemos na história para conduzirmos novos rumos e traçarmos novas metas e estratégias de ensino”. O objetivo desta primeira seção é, portanto, trazer as diferentes concepções de alfabetização, discutindo como elas percebem esse processo pedagógico e as suas implicações para a aprendizagem da leitura e escrita.

### **2.1.1 O processo de alfabetização na perspectiva tradicional<sup>6</sup>**

A consolidação da instituição escolar como um espaço de promoção e acesso de todos à cultura letrada atribuiu um novo caráter às aprendizagens da leitura e escrita, ou seja, tornaram-se “objetos de ensino e aprendizagem, isto quer dizer submetidos à organização sistemática, tecnicamente ensináveis e demandando a preparação de profissionais especializados” (MORTATTI, 2008, p. 93). Tal compreensão tem promovido, ao longo das décadas, amplo debate em torno da busca por eficientes procedimentos de ensino. Nesse primeiro momento, a alfabetização estava associada ao desenvolvimento da “codificação” e “decodificação”, por meio da execução de atividades sequenciadas de associação e memorização de letras, fonemas, sílabas ou palavras. O olhar estava direcionado para o processo de ensino.

Nessa perspectiva, a língua é entendida como “um código<sup>7</sup> de transcrição gráfica das unidades sonoras” (FERREIRO, 2001, p. 10). Quando se entende o processo de apropriação da escrita como sinônimo da aquisição de um código, a leitura e a escrita são resumidas à aquisição

---

<sup>6</sup> O termo tradicional é frequentemente compreendido de modo negativo. No entanto, compreendemos que “aquilo que em determinado momento histórico é considerado “novo” acaba por tornar-se também tradicional, quando outros surgem” (SOARES, 2016, p. 120). Portanto, o termo aqui utilizado refere-se à tradição no campo da alfabetização.

<sup>7</sup> Diversos autores (FERREIRO, 1989, 2001; MORAIS, 2005, 2012; SOARES, 2016; WEISZ, 2004) vêm discutindo a inadequação de conceituar a escrita como um código. Conforme tais autores, os códigos referem-se a um conjunto de sinais que podem ser utilizados ora para substituir (MORSE, Binário), ora para esconder (códigos de guerra) sinais de um sistema de escrita já existente. Portanto, para fazer uso de um código é necessário ter se apropriado de um sistema de notação anteriormente e memorizar os novos símbolos substitutos.

de uma técnica e a processos de memorização e associação de letras a sons e vice-versa, cuja aprendizagem pressuporia o desenvolvimento de habilidades perceptivas e motoras, como destaca Moraes (2005, p. 39): “coordenação motora fina e grossa, discriminação visual, discriminação auditiva, memória visual, memória auditiva, equilíbrio, lateralidade, etc.”. Acredita-se que para aprender a ler e escrever dever-se-ia alcançar um nível de prontidão. Por isso, os aprendizes eram levados a, diariamente, realizar exercícios de cobrir pontilhados, vogais ou linhas e traços. E o treinamento dessas competências era compreendido como a “chave” ou uma “receita mágica” para o sucesso nas aprendizagens da leitura e da escrita. Para Ferreira (1989), o processo de ensino que deriva dessa concepção esquece-se da natureza da linguagem, que “é colocada de certa forma ‘entre parênteses’, ou melhor reduzida a uma série de sons” (p. 15). Essa visão condicionou as práticas escolares a pensarem a aprendizagem da escrita como uma aquisição posterior e dependente de certa maturação.

Esses processos se materializavam nas salas de aula por meio de métodos de ensino, hoje considerados tradicionais, para o ensino da leitura e escrita. A discussão sobre qual o melhor método para alfabetizar ganha intensidade no Brasil, principalmente nas últimas décadas do século XIX (MORTATTI, 2008), e, a partir desse momento, torna-se um objeto de “controvérsias e polêmicas”. Soares (2016, p. 16) analisa que a questão do método de alfabetização é histórica, pois no momento em que “começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita”, inicia-se a corrida pela busca em garantir o efetivo domínio dessas habilidades, promovendo um movimento de recorrentes alternâncias entre propostas metodológicas inovadoras e tradicionais. Desse modo,

Pôde-se observar a recorrência discursiva da mudança, marcada pela tensão constante entre modernos e antigos – ou entre mais modernos e modernos -, no âmbito das disputas pela hegemonia de projetos políticos, educacionais e pedagógicos. Para esses sujeitos, a mudança exige uma operação de diferenciação qualitativa, mediante a reconstituição sintética de seu passado a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo – indesejável, decadente e obstáculo ao progresso -, buscando-se definir o novo – melhor e mais desejável – ora contra, ora independente em relação ao antigo, mas sempre a partir dele (MORTATTI, 2000, p. 299).

Nesse movimento, podem ser observados, principalmente, dois caminhos metodológicos para o ensino e a aprendizagem na alfabetização: “aqueles métodos que elegem subunidade da língua e que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, o eixo da decifração, e os métodos que priorizam a compreensão” (FRADE, 2007, p.

22), isto é, os métodos conhecidos como “sintéticos” e “analíticos”. A autora destaca, ainda, que se essas abordagens metodológicas se aproximam em relação ao conteúdo escolar, mas diferenciam-se quanto aos procedimentos de ensino privilegiados (síntese ou análise) e às unidades linguísticas tomadas como ponto de partida (letra, sílaba, fonema ou palavra, frase, conto). Todavia, ambos grupos de métodos consideram a apropriação da leitura e escrita como decorrente de fatores externos e realizados por um sujeito passivo (FERREIRO, 2001).

Os métodos sintéticos entendem que a apropriação da leitura e escrita ocorreria por meio de um processo que vai da aquisição de unidades mais simples (letras, sílabas, fonemas) em direção às unidades maiores da língua (palavra, frase e texto). Esse grupo compreende o método alfabético, que privilegia como unidade de ensino a letra; o método silábico, que toma como unidade a sílaba; e o método fônico, que elege como unidade para o ensino o fonema. Entende-se que a aprendizagem ocorreria de maneira mais fácil ao ensinar as crianças a partir das unidades menores da língua, para posteriormente promover a aquisição de unidades mais significativas (GALVÃO; LEAL, 2005). Nessa ótica, destaca Moraes (2012, p. 28), a aprendizagem ocorreria por meio de um processo de acumulação, ou seja, “o aprendiz deve ir [...] fazendo sínteses ou ‘somando os pedaços’ para poder chegar a ‘codificar e decodificar’ unidades maiores que aprendeu”. A partir de uma visão adultocêntrica, determina-se o que é simples ou complexo na aprendizagem do sistema de escrita alfabética (FERREIRO, 2001).

Em contrapartida, nos métodos analíticos ocorre o processo inverso. Nesses métodos, a aprendizagem se desenvolve por meio de procedimentos de análise de unidades significativas da língua, sejam elas palavras (método de palavração), frases (método de sentencição) ou textos (método de contos ou historieta). Frade (2007) ressalta que esse conjunto de métodos defende a totalidade da língua e considera que partir de sua compreensão torna a aprendizagem mais significativa. Para essa abordagem, “os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais [...] a criança não reconhece que as letras representam unidades de sons” (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 20). E partindo, inicialmente, de unidades linguísticas maiores, é desenvolvido um processo em direção à análise da letra ou sílaba, como observam as autoras:

Esses métodos preveem, no início da aprendizagem, um período bastante longo dedicado à atividade de memorização de unidades estruturalmente mais complexas da língua escrita (palavras e frases), para, em seguida, através de um processo espontâneo de descoberta, as crianças passarem a subdividi-las e a prestar atenção às suas peculiaridades (fonemas, sílabas e letras) (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 21).

Para os métodos analíticos, a compreensão assume centralidade nas propostas pedagógicas. Porém, Soares (2016, p. 19) destaca que, ainda que esses métodos intencionem

apoiar-se em uma dimensão significativa da linguagem no processo de alfabetização, a ênfase recai na aprendizagem da “decodificação”. Isso quer dizer que, seja no nível do texto, da sentença ou das palavras, esses procedimentos são selecionados, de modo a levar a criança, posteriormente, à decomposição dessas unidades linguísticas em partes menores, isto é, “palavras são intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos são artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfossintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas, fonemas”. Também sobre esse conjunto de métodos, Frade (2005, p. 34) acrescenta que, como a ênfase está nos processos de memorização do “todo” e as lições cuidadosamente organizadas para garantir essa aprendizagem, corre-se o risco em “se gastar muito tempo com a memorização e de se dar pouca atenção à análise de palavras”. E isso acaba também gerando desafios para o trabalho do professor, que precisa saber se seus alunos realmente aprenderam a ler e a escrever ou se estão apenas recitando o que memorizaram.

No Brasil, os métodos que ganharam maior centralidade nas classes de alfabetização foram os fônicos e os silábicos<sup>8</sup>. O método fônico parte do pressuposto de que o fonema constitui uma unidade linguística essencial para a apropriação do sistema de escrita alfabética e, portanto, para aprender a ler a escrever, seria necessário um processo de ensino estruturado a partir do conhecimento e treino dos fonemas da língua. Para essa abordagem, “os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz (que poderia não só pensar neles, mas, sem muito esforço, pronunciar /S/ /a/ /V/” (MORAIS, 2012, p. 29). Já no caso do método silábico, a aprendizagem ocorreria por meio do reconhecimento de padrões silábicos, partindo das sílabas mais simples (consoante-vogal) para a formação de palavras. Memorizando famílias silábicas, o aprendiz seria levado à leitura de palavras e textos<sup>9</sup>.

Apesar das características e especificidades próprias de cada método, tanto o fônico, como o silábico partem do pressuposto de que as “crianças naturalmente [...] já pensariam desde cedo que as letras substituem sons das palavras que pronunciamos. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de simplesmente transmite-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som e grafia” (MORAIS, 2012, p. 31). Nesse sentido, a aprendizagem ocorre

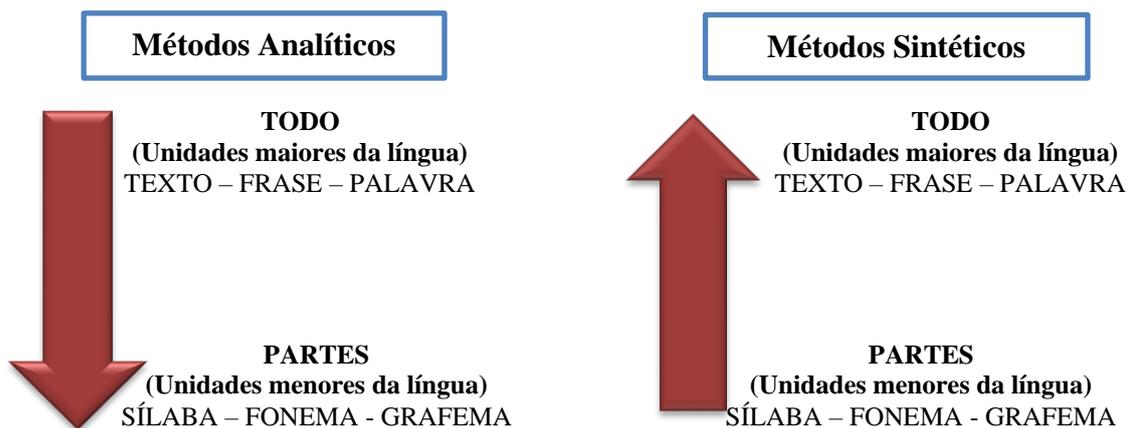
---

<sup>8</sup> Os métodos analíticos tiveram maior repercussão nas regiões Sul e Sudeste, sobretudo nas cidades de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (FRADE, 2005).

<sup>9</sup> No percurso histórico da alfabetização, observa-se que o método fônico nasce como reação às dificuldades apresentadas pelo método alfabético, que tinha como foco um ensino baseado em um processo de soletração das letras do alfabeto para formação e leitura das palavras (bê-a-ba, ene-a-na, ene-a-na = banana). De igual modo, os métodos silábicos surgem em resposta aos problemas de aprendizagem gerados pelo método fônico, como, por exemplo, “as dificuldades para pronunciar as consoantes isoladas, para uni-las com as vogais e para estabelecer a correspondência entre cada letra do alfabeto escrito e os fonemas” (BRASLAVSKY, 1988, p. 43).

por meio de práticas de ensino, nas quais paulatinamente apresentam-se as sílabas ou fonemas, de modo a prevenir qualquer erro nesse processo de aprendizado. E, assim, o acesso a palavras é limitado ao conjunto de sílabas ou fonemas já trabalhados, pois “como o aprendiz é visto como uma esponja que absorve informações [...] os métodos tradicionais nunca deixam o aluno escrever tal qual ele ache que as palavras devem ser escritas” (MORAIS, 2012, p. 35). Nesse sentido, a escrita espontânea da criança não tem espaço na perspectiva tradicional. Em síntese, os métodos tradicionais se estruturam da seguinte forma:

Figura 2 – Estrutura metodológica dos métodos tradicionais



Fonte: A Autora (2019).

Segundo Soares (2016, p. 19), cada uma dessas orientações metodológicas predominou em certo período da história da educação brasileira e ambas (sintéticas ou analíticas) compreendem que aprender a ler e a escrever dependeria de “estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la [a criança] a apropriar-se da tecnologia da escrita”. O caráter artificial e mecânico denunciado nessas metodologias justifica o porquê de as práticas de ensino nelas fundamentadas não conseguirem dar conta das dificuldades de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras.

Subjacente aos métodos tradicionais encontra-se a perspectiva empirista/associacionista. Nessa ótica, o processo de aprendizagem apresenta determinadas concepções sobre o que é ser professor, aluno e suas relações com o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o papel do professor é o de executar o método na sala de aula, mediante atividades específicas padronizadas e sequenciadas de repetição e memorização, geralmente provenientes de cartilhas ou manuais didáticos (VIEIRA; GUARNIERI, 2010). Assim, são os manuais ou o próprio método que definem as intervenções pedagógicas para alfabetizar. O

aluno, nesse sentido, age como receptor passivo diante do conhecimento transmitido via aplicação de exercícios pelo professor. O essencial é o desenvolvimento do método, pois se entende que “se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem para desenhá-las, não deve existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para o código visual” (FERREIRO, 2001, p. 15).

Para a abordagem tradicional, os sentidos de alfabetização e sua eficácia dependem, exclusivamente, de uma questão de métodos de ensino (MORTATTI, 2000). Essa concepção não permite que o aprendiz conviva com a linguagem escrita na escola e tampouco que participe de práticas que os levem a refletir sobre o sistema alfabético. O processo de alfabetização, dessa maneira, é concebido como “codificação” (escrever) e “decodificação” (ler). A aprendizagem é reduzida, assim, à aquisição de uma técnica (FERREIRO, 1989), e a linguagem é compreendida como um código de transcrição da fala.

A criança como sujeito do conhecimento desaparece “e se converte em elementos isolados (uma mão, um par de olhos, um aparelho para registrar e outro para produzir ruídos estranhos)” (FERREIRO, 2001, p. 40). Isso pressupõe uma aprendizagem convertida em simples ações de cópia e memorização e decorrente de fatores externos e realizados por um sujeito passivo. As práticas escolares, pautadas nesse modelo de ensino, limitam o processo de aprendizagem das crianças e as reduzem à mera reprodutora de signos estranhos. Conseqüentemente, aprender significa a “acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, professora) estava lhe transmitindo” (MORAIS, 2012, p. 27). Portanto, as práticas de ensino que se fundamentam nesse paradigma não apresentam a língua como um objeto de conhecimento social e histórico. Essa concepção de alfabetização influenciou, sobremaneira (e ainda o faz), as práticas de ensino nas escolas públicas brasileiras (WEISZ, 2004).

Em síntese, a perspectiva tradicional entende que:

- a) a língua escrita é um código de transcrição da fala;
- b) o aprendiz é um sujeito passivo (uma tábula rasa) ante a apropriação do objeto de conhecimento a ser aprendido, a língua escrita;
- c) a eficácia da alfabetização está diretamente relacionada à aplicação da proposta metodológica em sala de aula, ou seja, o método é o fator determinante nas aprendizagens;
- d) aprender a ler e escrever significa “decodificar” e “codificar”;

- e) A ênfase está na faceta linguística da língua e, portanto, a escrita como um objeto social e cultural inexistente nas práticas alfabetizadoras;
- f) A aprendizagem ocorre por meio de exercícios que seguem uma ordem de complexidade, em um percurso do mais fácil em direção ao que é mais difícil (segundo a lógica do adulto). Controla-se a apresentação das letras, fonemas ou sílabas, de modo que as crianças só possam ter acesso àquelas unidades linguísticas já aprendidas;
- g) As atividades se baseiam na memorização, repetição e cópia. Desse modo, a criança não é chamada a refletir sobre a língua e nem a escrever ao seu modo. O erro deve ser evitado.

### **2.1.2 A psicogênese da língua escrita: contribuições e implicações para as práticas de ensino e para a alfabetização de crianças**

A partir da década de 1980, as discussões acerca do processo de alfabetização de crianças ganham outros e novos significados. Com a divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita, a concepção de alfabetização, leitura, escrita e os modos de ensinar e aprender são redefinidos, pois, de um plano teórico que coloca o método como elemento central para a apropriação da leitura e escrita, passa-se a compreender o papel do sujeito psicológico que age sobre sua aprendizagem, que reflete sobre a língua e levanta hipóteses acerca da natureza do objeto de conhecimento (FERREIRO, 2001). E isso reconfigura não apenas o modo como esse processo é visto, mas, sobretudo, a compreensão acerca da natureza da linguagem.

Se na perspectiva tradicional a língua é entendida como um código, para essa nova perspectiva, a língua é compreendida como um sistema notacional<sup>10</sup> e aprender a ler e a escrever significa apropriar-se de um objeto de conhecimento construído cultural e socialmente, o que implica uma aprendizagem com sentido e significado, pois considera as características e propriedades do sistema de escrita alfabética e o situa na sala de aula tal como se apresenta socialmente (MORAIS, 2012). A teoria da psicogênese demonstra a insuficiência e o equívoco da maneira como a perspectiva tradicional compreende essas aprendizagens, revelando que, no processo de apropriação da escrita, a criança levanta hipóteses, testa suas concepções e cria suas

---

<sup>10</sup> Na literatura da área, é possível ver, também, a utilização do termo “representação” para referir-se à notação da língua escrita. No entanto, Morais (2005, p. 33) destaca a ambiguidade desse termo por assumir significados distintos. Por isso, “seu uso indiscriminado não ajuda a diferenciar o que são processos mentais e formas de registro simbólico”. Sendo assim, em nosso estudo, consideramos a escrita como um sistema notacional ou de notação.

próprias elaborações a respeito do funcionamento do sistema alfabético. Isso quer dizer que, “ao tomar contato com os sistemas de escrita, a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Na obra *Psicogênese da língua escrita*<sup>11</sup>, Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram que, para compreender e se apropriar do sistema alfabético, a criança percorre um caminho de construção e reconstrução de conhecimentos, evidenciando que a aprendizagem da leitura e escrita não ocorre a partir da simples transmissão de informações, mas “fruto de transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao lado das novas informações com que se defronta [...] e, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito” (MORAIS, 2012, p. 52). Esses desafios/conflitos cognitivos permitem que a criança avance de hipóteses elementares de compreensão da escrita (hipótese pré-silábica) em direção a hipóteses mais avançadas (hipótese alfabética).

Nesse processo, o aprendiz busca respostas para as seguintes questões: “I) o que a escrita nota? (significado de palavras? O significante?); II) como a escrita alfabética cria notações? (utilizando símbolos quaisquer ou convencionados? Empregando símbolos para representar sons das palavras? Ao nível da sílaba ou do fonema?” (MORAIS, 2012, p. 50). Sobre isso, Morais (2012) aponta que a resposta para essas perguntas varia de acordo com o nível de conceituação ou hipóteses que as crianças têm sobre o sistema alfabético:

Com relação à pergunta 1, de início as crianças não sabem, ainda, que as letras representam ou notam a pauta sonora das palavras que falamos e, com relação à pergunta 2, o que conseguem, no máximo, geralmente, é perceber que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar as formas gráficas registradas (variando a quantidade, a ordem ou repertório de letras). Quando descobrem que as letras representam a pauta sonora das palavras, as crianças ainda não respondem à pergunta 2 tal como fazem os indivíduos já alfabetizados. Numa determinada etapa (hipótese silábica), acreditam que devem colocar letras equivalentes a sílabas e não aos sons menores que constituem cada sílaba (MORAIS, 2012, p. 49-50).

Isso evidencia o papel ativo das crianças na apropriação desse objeto de conhecimento. Conforme Coutinho (2005 p. 51), que retoma os resultados dos estudos sobre a psicogênese da escrita, o desenvolvimento dessas hipóteses segue uma ordem de progressão em que, inicialmente, os aprendizes não compreendem a relação entre as formas gráficas da escrita (as letras, sílabas ou palavras) e os seus significantes (hipótese pré-silábica); “em seguida a criança

---

<sup>11</sup> Publicado originalmente com o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (1979). Traduzido e publicado no Brasil na década de 1980.

constrói hipóteses de fonetização da escrita, relacionando os símbolos gráficos às sílabas orais das palavras (hipótese silábica) e finalmente compreendem que as letras representam unidades menores que as sílabas”. Nesse momento, a criança compreendeu o funcionamento do SEA e alcançou o nível mais avançado desse percurso (hipótese alfabética).

Esse desenvolvimento intelectual realizado pelas crianças em direção à apropriação da escrita, descrito por essa teoria, permitiu repensar as práticas de ensino pelas quais, tradicionalmente, as crianças foram/são introduzidas na cultura escrita (FERREIRO, 2001), favorecendo ao alfabetizador um importante conhecimento acerca das concepções dos seus alunos a respeito da notação escrita e uma ferramenta para a construção do trabalho pedagógico.

Ressaltamos que o alcance da hipótese alfabética não pode ser considerado sinônimo de criança alfabetizada, como pontua Morais (2012, p. 65), pois, “a passagem da primeira condição à seguinte deverá ser, em nosso ponto de vista, o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, agora não mais de aspectos conceituais do sistema alfabético, mas, sim, das convenções som-grafia”.

É o que também entende Batista (2011, p. 252). Para esse autor, após essa fase inicial da alfabetização, na qual as crianças já compreendem como funciona o sistema alfabético, a aprendizagem se voltará para o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos ligados ao domínio das relações grafema-fonema, tais como as irregularidades ortográficas (a letra “S” em “sapo” e “casa”, por exemplo), as estruturas silábicas não convencionais (palavras formadas por consoante/vogal/consoante ou consoante/consoante/vogal, como “carta” e “prato”), possibilitando a aprendizagem progressiva da leitura e da escrita, isto é, “o domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com maior autonomia”. Sendo assim, o ensino sistemático pode favorecer condições pedagógicas significativas para a apropriação desses conhecimentos.

Nessa perspectiva, Coutinho (2005, p. 67) aponta que o desenvolvimento de atividades de análise e reflexão sobre a língua favorece importantes avanços no conhecimento e na compreensão do sistema alfabético, “atividades realizadas no nível da palavra (composição e decomposição de palavras em sílabas e letras, comparação de palavras quanto à presença de sílabas e letras iguais, etc.) e as de análise fonológica são fundamentais”. Do mesmo modo, é importante promover estratégias didáticas que auxiliem os alfabetizandos a refletirem acerca desses princípios do sistema de escrita. À medida que vivenciam essas atividades, articuladas a práticas de letramento, as crianças vão, progressivamente, tornando-se leitores e escritores autônomos (BATISTA, 2011).

Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSRKY, 1985) foram amplamente difundidos na América Latina e, especialmente, no Brasil tiveram grande impacto no sistema educacional brasileiro. As suas repercussões podem ser evidenciadas nos currículos de formações inicial e continuada de professores, em documentos oficiais e como fundamento teórico em programas educacionais voltados para o ciclo de alfabetização (MORTATTI, 2004). Podem ser observadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN's); na proposta do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)<sup>12</sup>; em programas educacionais (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa); Pacto Nacional para a Alfabetização da Idade Certa – Pnaic<sup>13</sup>; Programa Criança Alfabetizada - 2019<sup>14</sup>, entre outros<sup>15</sup>. Weisz (2014) aponta que o conhecimento dos níveis psicogenéticos da escrita passou a constituir também os materiais didáticos destinados à alfabetização.

Portanto, a compreensão do desenvolvimento psicogenético da escrita infantil desencadeou iniciativas políticas de reorganização curricular e didático-pedagógicas para ensino inicial da leitura e escrita. Isso porque, com essa teoria, novas concepções<sup>16</sup> de alfabetização são colocadas em cena, segundo as quais a apropriação do conhecimento é, sobretudo, fruto de construções conceituais e de interações entre o alfabetizando e o sistema de escrita, contribuindo “significativamente para ampliar as reflexões sobre os limites e as novas possibilidades de compreensão do fenômeno e dos problemas a ele relacionados” (MORTATTI, 2004, p. 78).

Castedo e Torres (2011, p. 106) chamam a atenção para outra grande contribuição que a teoria psicogenética produziu para as discussões sobre alfabetização de crianças. Segundo essas autoras, a psicogênese demonstrou que o fracasso de crianças provenientes de classes

---

<sup>12</sup> Essa proposta de organização do tempo da alfabetização em ciclos inicia-se em 1983 em São Paulo e é ampliada, posteriormente, a outros estados brasileiros: Minas Gerais (1985), Pará (1987), Paraná (1988), Goiás (1988) e Rio de Janeiro (1993).

<sup>13</sup> Programa, de iniciativa Federal, destinado ao ciclo de alfabetização à época (1º ao 3º anos). Ficou em vigência entre os anos de 2012 a 2018.

<sup>14</sup> Programa desenvolvido no estado de Pernambuco no ano de 2019, voltado para a educação infantil e o ciclo de alfabetização (1º e 2º anos).

<sup>15</sup> É importante destacar que essas proposições oficiais se pautam, além da teoria psicogenética, em outras abordagens, como os estudos sobre letramento e, algumas delas, também nos estudos acerca da consciência fonológica.

<sup>16</sup> Referimo-nos a concepções construtivistas, interacionistas ou socioconstrutivistas que surgiram no Brasil, a partir das contribuições da teoria psicogenética. Aqui, entende-se, ainda, que essa concepção teórica compreende diferentes teorias com distintos significados, “não podendo ser reduzida a uma teoria sobre o aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma teoria psicológica” (MORAIS, 2012, p. 46).

socialmente desfavorecidas nada tem a ver com dificuldades cognitivas, mas se relaciona com as diferenças de oportunidades de convivência com a língua escrita em seu meio social, que podem ser minimizadas ao oportunizar práticas de leitura e produção escrita, desde a Educação Infantil, aliadas à reflexão sobre o sistema alfabético (MORAIS, 2012).

Se, por um lado, a psicogênese trouxe importantes contribuições para o processo de alfabetização, por outro, produziu diferentes interpretações em relação à aprendizagem da leitura e da escrita e provocou o surgimento de concepções errôneas sobre como alfabetizar. A ampla divulgação dos estágios psicogenéticos, sobretudo nos cursos de formação inicial e continuada, sem a reflexão acerca de uma didática da alfabetização, resultou na redução de uma teoria sobre o processo de desenvolvimento intelectual a uma simples aplicação, nas salas de alfabetização, de testes diagnósticos dos estágios evolutivos do processo de aprendizagem.

Além disso, ao evidenciar a inadequação dos métodos tradicionais para alfabetizar, associada à ideia da necessidade de desenvolver práticas de ensino voltadas para a promoção da convivência e interação com a escrita tal como é vivenciada socialmente, passou-se, também, a acreditar que a presença cotidiana com textos escritos seria suficiente para que a criança, por si, construísse seu conhecimento acerca do sistema de escrita. Portanto, “não seria preciso trabalhar com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras), porque ‘cada uma no seu ritmo’ descobririam sozinhas como a escrita funciona” (MORAIS, 2012, p. 79), resultando em um processo que Soares (2016) denominou de “desinvenção da alfabetização”<sup>17</sup>. A autora explica que,

[...] ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, ter condenado os métodos que enfatizavam o ensino direto e explícito do sistema de escrita e, sendo fundamentalmente uma teoria psicológica, e não pedagógica, não ter proposto uma metodologia de ensino, os professores foram levados a supor que, apesar de sua natureza convencional e com frequência arbitrária, as relações entre a fala e a escrita seriam construídas pela criança de forma incidental e assistemática, como decorrência natural de sua interação com inúmeras e variadas práticas de leitura e escrita (SOARES, 2016, p. 66).

Nesse sentido, se considerarmos que a simples convivência com diversos textos é suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos que as intervenções pedagógicas são desnecessárias. Por outro lado, se compreendemos que o conhecimento dos estágios são indicadores do que a criança já sabe, as oportunidades de ensino são pensadas e planejadas de modo a permitir o avanço nas aprendizagens da leitura e da escrita. Portanto, para a perspectiva psicogenética, aponta Weisz (2000, p. 62), “o professor funciona como uma

---

<sup>17</sup> A essa ideia de “desinvenção da alfabetização”, a qual se refere Soares (2016), está atrelada também à perspectiva do letramento.

espécie de diretor, de cena ou contrarregra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz”. Contudo, é preciso não esquecer da especificidade linguística da alfabetização, que requer o ensino sistemático do sistema de escrita, pois “o conhecimento que vai sendo construído não é apenas produto da imersão no mundo da escrita, mas também da intervenção deliberada do adulto” (CASTEDO; TORRES, 2011, p. 110).

Segundo Morais, (2012), a teoria da psicogênese contribuiu, ainda, para certo esquecimento do ensino da caligrafia e da ortografia. Para esse autor, esses dois elementos foram colocados em segundo plano e até mesmo abandonados. Com relação à caligrafia, houve uma supervalorização da escrita bastão ou de imprensa maiúscula em detrimento do ensino da letra cursiva, que, para o autor, tem igual importância no processo de alfabetização. Já quanto à ortografia, destaca que “diversos educadores passaram a acreditar que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos” (MORAIS, 2012, p. 79). Uma concepção equivocada, já que, como pontua Morais (2012), a apropriação da norma ortográfica não é um processo espontâneo, já que se trata da aprendizagem de uma convenção social.

Em resumo, com a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, compreendemos que:

- a) É uma concepção errônea tratar o aprendiz como uma tábula rasa, assim como faziam/fazem os métodos tradicionais, pois o aprendiz tem papel ativo na construção do seu conhecimento;
- b) Não existe um nível de “prontidão” ou “maturidade” para alfabetizar-se. Portanto, é importante considerar os conhecimentos que as crianças têm sobre o SEA;
- c) A escrita não é um código, mas um sistema de representação/notação construído socialmente;
- d) Os erros das crianças não são indicadores de patologias, mas pistas acerca das próprias elaborações cognitivas das crianças;
- e) A aprendizagem não ocorre por meio da simples transmissão de informações externas ou da aplicação de métodos/fórmulas mágicas. É, sobretudo, um processo de reconstruções que ocorre a partir da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, mediados pelo adulto;
- f) É importante desenvolver práticas de ensino que busquem promover atividades e intervenções que levem as crianças a refletirem sobre o SEA.

No entanto, é importante lembrar que a psicogênese da língua escrita é uma teoria psicológica a respeito dos processos de apropriação do conhecimento sobre a escrita. Embora essa compreensão tenha sido fundamental para que pudéssemos repensar as práticas de alfabetização, do ponto de vista pedagógico, é um equívoco compreendê-la como uma metodologia a ser desenvolvida nas salas de aula. Na próxima seção, discutiremos os estudos a respeito da consciência fonológica, que constituem outra linha de pesquisa que pode também dar importantes contribuições ao processo de alfabetização.

### **2.1.3 O papel da consciência fonológica na alfabetização de crianças**

A relação entre o desenvolvimento da consciência fonológica<sup>18</sup> e a alfabetização vem sendo discutida por diferentes pesquisadores, em diversos países, desde a década de 1970, sobretudo em países de língua inglesa, e, como apontam Morais e Leite (2005), constitui um tema ainda “não suficientemente elucidado” (p. 74). Conforme Morais (2019a), no Brasil, as pesquisas de Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne do Rego (1981) e Vilma Bezerra (1981)<sup>19</sup> inauguram o desenvolvimento de um conjunto de investigações que buscam compreender o papel da promoção de habilidades metafonológicas para a apropriação do sistema de escrita alfabética, revelando um leque de possibilidades para a construção das práticas alfabetizadoras e para as aprendizagens das crianças. Dada a sua relevância, buscamos, nesta subseção, discutir suas contribuições para o processo de alfabetização de crianças.

Como vimos anteriormente, no percurso de aprendizagem da leitura e da escrita, as crianças buscam dar respostas a importantes questões: “o que a escrita nota” e “como ela cria essas notações”. Porém, é necessário entender, conforme Morais (2019a), que esses conhecimentos não existem previamente na mente das crianças ou que a simples transmissão de informações garantirá a sua apropriação, como concebem as metodologias tradicionais. De acordo ainda com o autor, pressupõe, ao contrário, uma série de reconstruções próprias do aprendiz, nas quais, progressivamente, as crianças vão se apropriando dos conhecimentos e avançando em suas hipóteses acerca do sistema alfabético. Nesse sentido, a escola assume, segundo Morais (2019a), um lugar essencial, favorecendo estratégias de ensino que levem as crianças a pensarem sobre como a escrita funciona.

---

<sup>18</sup> Também conhecida como “habilidades metafonológicas”.

<sup>19</sup> Pesquisa desenvolvida sob a orientação de Terezinha Nunes Carraher (MORAIS, 2019a).

Assim, desenvolver atividades de reflexão sobre a estrutura fonológica da língua (consciência fonológica), como em segmentar palavras em sílabas orais, identificar palavras que rimam ou produzir palavras que começam com a mesma sílaba, constituem importantes estratégias pedagógicas para promover avanços na compreensão do sistema de escrita alfabética.

Morais (2019a, p. 47) aponta que a consciência fonológica tem, historicamente, assumido diferentes perspectivas, influenciando na compreensão de quais habilidades são necessárias para a alfabetização e se tal dimensão precederia a aprendizagem da leitura/escrita ou seria uma consequência dela. Conforme o autor, para um grupo de pesquisadores, a consciência fonológica estaria associada a “um fator causal da alfabetização”, sendo, portanto, necessário o seu desenvolvimento anterior à aprendizagem do sistema de escrita. Por outro lado, a consciência fonológica é concebida como consequência da alfabetização e, desse modo, não se coloca como importante o desenvolvimento dessas habilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita. Outra perspectiva considera que a consciência fonológica é um elemento facilitador das aprendizagens do sistema alfabético. Assim, “crianças que a tivessem desenvolvido avançariam mais rapidamente na aprendizagem do sistema alfabético, mas as demais poderiam desenvolvê-la a partir do ensino de alfabetização” (MORAIS, 2019a, p. 47).

Dessas compreensões decorrem diferentes problemáticas. Com a primeira concepção (a consciência fonológica como um preditor do sucesso/fracasso na alfabetização), corre-se o risco de estimular práticas de avaliação para aferir níveis de consciência fonológica consideradas necessárias para aprender a ler e a escrever, semelhante ao que propunham os defensores dos testes de prontidão, incentivando o desenvolvimento de treinos em consciência fonológica ou fonêmica para evitar futuros fracassos nessa etapa escolar. Como pode-se observar na história da alfabetização, tais treinamentos servem apenas para dividir as crianças em “caixinhas” sob o rótulo de “podem aprender a ler e a escrever” e “ainda não podem”, impedindo-as de acessar a língua escrita antes de terem alcançado determinadas habilidades.

Já com a segunda concepção (consciência fonológica como consequência da alfabetização), incorre-se no erro de, por um lado, desvalorizar a promoção de certas habilidades metafonológicas, desde a educação infantil, “deixando o aluno viver sozinho as transformações cognitivas que permitem que suas habilidades de consciência fonológica evoluam, de modo que ele possa avançar na compreensão do sistema alfabético” (MORAIS, 2019a, p. 48). Por outro lado, percebe-se, mais uma vez, como indica Moraes (2019a, p. 49), uma supervalorização no desenvolvimento e treino de habilidades de consciência fonêmica, pois, segundo esse autor, os teóricos desse grupo tendem a perceber a língua escrita como um

código e, sendo assim, “como as letras substituem fonemas, seu ensino deveria se fazer acompanhar do treino em tarefas de segmentação fonêmica”. Por fim, a última concepção (consciência fonológica como um facilitador da alfabetização) desconsidera, do ponto de vista didático-pedagógico, o papel essencial de um ensino sistemático para o desenvolvimento das habilidades fonológicas no processo de aprendizagem dos alfabetizandos. Morais (2019a) ainda chama atenção para o fato de que, do ponto de vista teórico, esse entendimento também não contribui para o conhecimento e a explicação de quais habilidades que são necessárias no processo de alfabetização.

Esses esclarecimentos são necessários para que se possa melhor entender como foi se constituindo a compreensão a respeito do papel da consciência fonológica na alfabetização. E, se antes era compreendida, como apontam Morais e Leite (2005), como uma questão “una”, hoje, entende-se que essa dimensão implica uma “constelação” de habilidades, que mantêm uma relação de reciprocidade com a alfabetização, ou seja, de “mútua influência”. Sendo assim,

Se algumas habilidades de consciência fonológica permitem avançar no aprendizado inicial da leitura e da escrita, o domínio do SEA faz com que o indivíduo passe a ser capaz de fazer certas operações sobre as unidades sonoras das palavras que ele não conseguia realizar antes de alfabetizar-se (MORAIS, 2019a, p. 49).

Como uma “constelação”, as habilidades metafonológicas se diferenciam quanto à unidade sonora (sílabas, fonemas, rima, palavras no interior de outras palavras e segmentos intrassilábicos), à operação cognitiva (identificar, produzir, segmentar, contar, isolar) e à posição que a unidade sonora ocupa na palavra (início, meio, fim). Sobre isso, Soares (2016) aponta que, apesar de reunir diferentes e diversas habilidades metalinguísticas, a consciência fonológica foi, frequentemente, reduzida à consciência fonêmica. Segundo essa concepção, a consciência fonológica refere-se exclusivamente ao desenvolvimento de habilidades que envolve o fonema, que “implicariam em algum tipo de manipulação sobre as palavras orais (por exemplo, segmentar, adicionar ou subtrair fonemas) e a verbalização das formas finais alcançadas (pronunciar em voz alta cada fonema ou palavra resultante da adição ou subtração operadas)” (MORAIS, 2019a, p. 55). Conforme Morais (2019a), essa redução revela uma visão “adultocêntrica” na forma de perceber quais habilidades são mais simples (ou complexas) para a aprendizagem. Para esse autor, esse modo de encarar as habilidades fonológicas desconsidera o percurso evolutivo da criança e percebe a escrita como um “código” e, portanto, não percebe que, antes de refletir sobre fonemas e manipulá-los, as crianças precisam compreender as sílabas como unidades sonoras das palavras, como pontua Soares (2016, p. 188):

[...] para alcançar o princípio alfabético, a criança precisa tornar-se consciente da segmentação da palavra em sílabas, representá-las com letras, inicialmente usando quaisquer letras, mas em um número correspondente à quantidade de sílabas da palavra, em seguida usando para cada sílaba uma letra (ou grafema) que corresponda a um dos fonemas da sílaba, adquirindo finalmente condições para tornar-se sensível a fonemas e então escrever alfabeticamente.

Assim, habilidades como adição, subtração e segmentação de fonemas iniciais em palavras ou contagem de fonemas têm sido objeto de dificuldades pelas crianças, que, em lugar de operar sobre fonemas, recorrem às letras ou às sílabas, mesmo se tratando de crianças já alfabéticas. É o que evidenciam diferentes pesquisas<sup>20</sup>, como, por exemplo, a de Mousinho e Corrêa (2009), destacada por Morais (2019a, p. 115), que, evidenciaram que “as atividades de síntese fonêmica, de segmentação em fonemas e de transposição fonêmica mostraram-se extremamente difíceis para todas as crianças”. A pesquisa de Aragão e Morais (2013), que analisaram habilidades de consciência fonêmica em crianças que foram alfabetizadas por meio do método fônico, também revelou que, mesmo os alunos que já tinham alcançado uma hipótese de escrita alfabética, apresentaram dificuldades na resolução das tarefas de “segmentar palavras em fonemas, subtrair o fonema inicial das palavras e produzir palavras com o mesmo fonema” (MORAIS, 2019a, p. 115) e recorriam, na maioria das vezes, às sílabas ou às letras. Percebe-se, assim, o equívoco de metodologias de ensino que tomam o fonema como ponto de partida e como foco principal para desenvolver as aprendizagens dos alfabetizados sobre o sistema alfabético.

Isso evidencia que não são todas as habilidades fonológicas que podem contribuir para a apropriação do sistema alfabético. Nessa direção, em uma perspectiva construtivista<sup>21</sup>, Morais (2019a) aponta algumas habilidades que podem ser desenvolvidas nas salas de aula e que podem contribuir para compreensão e domínio desse sistema. São elas:

- Separar palavras em suas sílabas orais;
- Contar as sílabas de palavras orais;
- Identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
- Produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- Identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- Produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba;
- Identificar palavras que rimam;
- Produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- Identificar palavras que começam com determinado fonema;

---

<sup>20</sup> Para mais detalhes sobre essas pesquisas, ver Morais (2019a).

<sup>21</sup> Para o autor, é necessário considerar o papel do sujeito na apropriação dos conhecimentos, que em um percurso construtivo avança em seus conhecimentos.

- Produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- Identificar uma palavra dentro de outra (MORAIS, 2019a, p. 135-136).

Tais habilidades podem favorecer avanços nas concepções das crianças a respeito do SEA, desde o final da educação infantil. Nesse período, destaca Morais (2019a), levar os estudantes a refletirem, por exemplo, a respeito das partes orais das palavras e contar suas sílabas (“os pedacinhos” das palavras) ajuda a compreender a “lógica” do sistema alfabético e a progressão das hipóteses infantis sobre o funcionamento desse sistema, sobretudo para aquelas crianças oriundas do meio popular. Assim, para Morais (2019a, p. 133), o desenvolvimento de atividades de reflexão fonológica, desde a educação infantil, não apenas contribui para a aprendizagem da escrita alfabética, pois também “constitui um ingrediente na luta pela redução do *apartheid* educacional que vivemos no país e na busca pelo sucesso de todos os meninos e de todas as meninas em sua escolarização inicial”.

Para Soares (2016, p. 185), as habilidades que se voltam para a reflexão sobre as sílabas podem promover a progressão de concepções pré-silábicas à escrita silábica. Conforme essa autora, essas habilidades parecem ser mais fáceis para as crianças, e essa consciência pode aparecer mesmo antes da entrada da criança ao ensino formal. Isso se justifica porque “as sílabas são a menor unidade da fala que pode ser produzida isoladamente, com independência”. Dessa forma, para a autora supracitada, é por meio do desenvolvimento da consciência silábica que as crianças se introduzem no período de fonetização da escrita, ou seja, iniciam um processo de compreensão da relação existente entre a escrita das palavras e seus sons.

Coerentemente com o percurso evolutivo da criança, conforme indicado por Soares (2016), segundo o qual, antes de estabelecer relações entre letra/som, as crianças precisam dar conta de compreender as sílabas como unidades fonológicas nas palavras, nota-se que as habilidades relativas à identificação e à produção de palavras semelhantes, quanto ao mesmo fonema inicial, são propostas em um momento no qual, conforme Morais (2019a, p. 138), boa parte das crianças já apresentaria níveis mais avançados da escrita (hipótese silábico-alfabética ou alfabética). Nesse momento da aprendizagem, os alfabetizandos podem ser auxiliados no domínio das correspondências fonema/grafema ou vice-versa. Por exemplo, no desenvolvimento de atividades que focalizam certas correspondências, como “CA” “CO” “CU”, “QUE” “QUI” e “CE” “CI”, levando-os a produzirem, por meio de jogos, palavras iniciadas com essa mesma sequência ou, ainda, como aponta Morais (2019a, p. 211),

[...] podemos fazer as crianças pensarem especificamente sobre quais grafemas necessitarão para notar uma sequência sonora. Assim, por exemplo, no jogo “Troca letras” da caixa Jogos de alfabetização pelo CEEL-UFPE

(BRASIL, 2009) levamos as crianças a se depararem com palavras que têm uma única letra diferente (por exemplo, “gato”, “pato”, “rato”). Ao responder ao desafio da professora que pergunta, por exemplo, “que letra devo trocar para que a palavra ‘pato’ vire ‘rato’?”, cabe ao grupo ou ao aluno escolher a letra e colocá-lo no lugar certo. Veja-se que, para isso, o aluno analisa “os todos” das duas palavras, foca o som que muda na posição inicial e reflete sobre a correspondência específica sobre a qual vai operar a transformação (gráfica e sonora).

Ressalta-se que as atividades de análise oral das palavras aliadas à sua escrita (notação) potencializam as aprendizagens das crianças sobre o sistema alfabético, levando-as a perceberem as semelhanças e as diferenças entre as escritas e suas relações com os segmentos sonoros das palavras. Assim, Moraes (2019a, p. 145) destaca que “a escrita estabiliza, materializa o não tratável da mente como unidade, permite analisar paradigmaticamente sequências repetidas, além de propiciar a leitura do que já foi escrito”, permitindo ao aprendiz que a reflexão sobre a pauta sonora das palavras torne-se mais acessível.

Para a promoção da consciência fonológica, os recursos lúdicos (jogos, brincadeiras, cantigas etc.) têm um lugar importante, na medida em que aliam o ato de aprender com o desejo natural de brincar, inserindo nas salas de aula um espaço prazeroso para a apropriação da leitura e da escrita. No entanto, Moraes (2019a) alerta que essa ludicidade deve estar direcionada pedagogicamente para o desenvolvimento dessas aprendizagens e não constituir um mero “apêndice” nas práticas de ensino. Jogos como “batalha de palavras” contribuem para que as crianças pensem no tamanho da sequência sonora das palavras (“casa” é menor que “janela”), colaborando para a consolidação de uma hipótese silábica. Já jogos como “trinca mágica”, “caça-rimas” e “rimanó”<sup>22</sup> podem favorecer a reflexão e identificação de palavras que rimam. O jogo “palavra dentro de palavra”, por sua vez, desafia as crianças a encontrarem uma palavra dentro de outra (camaleão = cama/leão), enquanto o “dado sonoro” e o “bingo de sons iniciais” possibilita reconhecer palavras formadas com a mesma sílaba inicial. Esses são alguns exemplos de jogos citados por Moraes (2019a) que podem auxiliar a prática docente e o processo de aprendizagem. Nesse conjunto, pode-se destacar também, conforme esse autor, as situações de ensino que envolvem textos de tradição oral, como parlendas e trava-línguas, ou, ainda, poemas que constituem um repertório de gêneros ricos e que podem auxiliar e ampliar, por meio do trabalho com rimas e aliterações, o conhecimento sobre as palavras. Dessa maneira, a promoção da consciência fonológica,

---

<sup>22</sup> Inspirado no tradicional jogo de dominó, o rimanó é constituído por palavras que rimam.

[...] pode ser sempre feita de forma prazerosa, assumindo inclusive a modalidade de jogos [...]. Brincando com dominós, jogo do mico ou outras variantes especialmente confeccionadas para desenvolver a reflexão fonológica, nossos alunos poderão estar, simultaneamente, classificando gravuras cujos nomes compartilham propriedades seja quanto à semelhança sonora (porque rimam, porque começam parecido), seja quanto à quantidade de sílabas ou letras (MORAIS; LEITE, 2005, p. 87).

É importante lembrar que o desenvolvimento de habilidades metafonológicas, tanto na educação infantil como no período de alfabetização, constitui condição necessária, mas não suficiente, para que as crianças se alfabetizem (MORAIS, 2012, 2019a). Sendo assim, a consciência fonológica não deve ser encarada como a solução para todos os problemas existentes nesse período de apropriação da leitura e da escrita, pois, como adverte Morais (2019a, p. 224), “o trabalho cognitivo requerido para alguém compreender como o alfabeto funciona não se limita às habilidades de analisar as partes orais das palavras”. É preciso lembrar, também, que o trabalho com a reflexão fonológica precisa estar articulado a práticas de leitura e produção de textos ou, como evidencia Morais (2019a), é preciso “alfabetizar letrando”.

#### **2.1.4 Alfabetização e letramento: o que isso significa para a alfabetização de crianças?**

A partir da década de 1980, observam-se importantes mudanças nas discussões a respeito da alfabetização no Brasil. O conhecimento do percurso psicogenético infantil possibilitou questionar os modos de pensar e desenvolver as práticas alfabetizadoras. Além disso, essa compreensão permitiu refletir acerca dos materiais didáticos utilizados para alfabetizar as crianças. “Textos” como “Ivo via a uva” ou “o boi bebe” foram denunciados por seu caráter mecânico e destituídos de significância para o aprendiz e sua aprendizagem (MORAIS, 2012). Ferreiro (2001) chama atenção para a necessidade de compreender que a língua escrita é uma importante aquisição escolar, porque é um objeto de conhecimento sociocultural essencial. Essa consideração coloca em xeque aqueles textos, até então utilizados para alfabetizar, e demonstra a importância do desenvolvimento de práticas de ensino que focalizem o uso da leitura e da escrita tal como é vivenciada fora do cotidiano escolar. É, precisamente, essa compreensão que está na base do conceito de letramento.

Mortatti (2004, p. 80) sublinha que esse conceito aparece no Brasil em um cenário de “certo esgotamento dos limites teóricos e práticos do termo ‘alfabetização’, apesar de todos os esforços de se buscar compreender e explicar, de outros pontos de vista, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e o analfabetismo” e, portanto, essa perspectiva nasce atrelada à concepção de alfabetização. Isso quer dizer que as alterações nas concepções de alfabetização

foram dando a esse processo características específicas e próximas aos sentidos do letramento. Conforme a autora, isso pode ser percebido, por exemplo, nos censos demográficos que buscam analisar os índices de alfabetismo da população brasileira. Neles, é possível perceber que a evolução do conceito de alfabetizado de “aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome” para “aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples” (SOARES, 2016, p. 34). Nesse sentido, a alfabetização é concebida também como a capacidade de exercer práticas de leitura e escrita, socialmente (SOARES, 2014).

É por essa aproximação com o conceito de alfabetização que Soares (2016) destaca que, muitas vezes, esses conceitos se confundem. E, por isso, “vem gerando ora usos inadequados, ora propostas de opção por um ou outro termo, ou de complementariedade entre eles” (MORTATTI, 2004, p. 80). Essa compreensão tem acarretado uma supervalorização no desenvolvimento de práticas de ensino que enfatizam os usos da leitura e da escrita em detrimento da aprendizagem do sistema de escrita alfabética e, como observa Moraes (2012), esse entendimento refletiu também nas propostas teórico-metodológicas dos atuais livros didáticos. A essa particularidade, Soares (2016) denominou de “desinvenção da alfabetização”. Portanto, é necessário esclarecer essas diferenças e as relações entre ambos.

Para Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém interdependentes e indissociáveis. Enquanto a alfabetização implica o domínio do sistema de escrita alfabética, o letramento compreende o conhecimento dos usos e das funções que a língua escrita assume socialmente. Com esse processo, as crianças tornam-se alfabetizadas e letradas. Isso evidencia a dimensão social do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, reconhecendo a importância que tal dimensão representa para aprendizagem da leitura e da escrita, Soares (2016) considera esses dois fenômenos como indissociáveis. Assim, alfabetizar por intermédio de práticas de letramento implica a consideração de diferentes facetas, tais como: a faceta linguística referente à apropriação do sistema alfabético; a faceta interativa, que envolve as aprendizagens de compreensão, interpretação e produção textual; e a faceta sociocultural, que implica o conhecimento dos usos e das funções sociais atribuídas à escrita na sociedade. É, precisamente, a partir da articulação dessas três facetas que se constitui o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, a autora destaca que

A criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende

a escrever produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas ou frases artificiais apenas para a prática das relações grafema-fonema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (SOARES, 2016, p. 350).

Assim, aprender a ler e a escrever em uma perspectiva de letramento se caracteriza pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas “em contexto *de e por meio* de práticas sociais da leitura e escrita” (SOARES, 2016, p. 45). Portanto, Soares (2004, p. 02) ressalta que alfabetizar-se significa ir além da aquisição dessas competências, implica, sobretudo, a possibilidade de fazer uso delas em suas diferentes formas escritas na sociedade, pois “o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código”<sup>23</sup>. Essa importância pode ser percebida, hoje, em documentos oficiais, em livros didáticos de alfabetização e em formações continuadas de professores alfabetizadores (MORTATTI, 2004).

No entanto, Soares (2016) observa que houve compreensões equivocadas acerca do letramento no processo de alfabetização inicial. Segundo ela, passou-se a considerar que o convívio com diferentes textos de circulação social garantiria a aprendizagem da leitura e da escrita, acarretando uma perda da especificidade da alfabetização, isto é, “como um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*” (p. 40). A esse respeito, Morais (2012, p. 25) aponta que “criamos certa ditadura do texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores como palavras ou sílabas), como se fosse verdade que a maioria das crianças ‘descobre’, por conta própria e sem instrução sistemática, como a escrita alfabética funciona”.

Nesse sentido, Soares (2016) propõe a “reinvenção da alfabetização”, que, sem perder de vista a especificidade da aprendizagem da leitura e escrita, possa garantir aos aprendizes oportunidades de ensino que os envolva em práticas de usos da língua escrita. Os momentos de leitura de história, por exemplo, podem propiciar diversas possibilidades para a aprendizagem e “provocar uma curiosidade que leve à busca de informações em outras fontes; frases ou palavras da história pode ser objeto de atividades de alfabetização” (SOARES, 2016, p. 144). Assim, o letramento pode favorecer a alfabetização, uma importante ferramenta para que as crianças construam seus conhecimentos acerca do sistema alfabético, possibilitando também a

---

<sup>23</sup> Ressalta-se que, diferentemente da autora, concebemos a escrita como um sistema notacional. Essa concepção de “código”, apesar de ainda ser utilizada por alguns autores, trata erroneamente esse objeto de conhecimento. Sobre essa questão, ver Ferreiro (2001) e Morais (2005, 2012, 2019a).

compreensão dos usos e das funções da linguagem. É necessária, assim, a articulação das atividades de alfabetização com práticas de letramento no cotidiano escolar.

### **2.1.5 A alfabetização no Brasil hoje: algumas considerações**

Desde a constituição da escola pública no Brasil, a alfabetização de crianças vem passando por importantes processos de ressignificações e reconfigurações teóricas e metodológicas, alterando concepções de ensino/aprendizagem, práticas docentes e materiais pedagógicos para o ensino da leitura e da escrita. Os estudos acerca da psicogênese da língua escrita e do letramento desenvolvidos a partir da década de 1980 evidenciaram a multiplicidade do processo alfabetizador e a insuficiência de perspectivas teóricas que o percebem como um conjunto de exercícios repetitivos e mecanizados. Hoje, compreendemos as especificidades que constituem essas aprendizagens escolares e as diferentes facetas do processo de alfabetização da criança (SOARES, 2014). E a consideração dessas facetas permite que as crianças aprendam a compreender, a interpretar e a produzir textos, para além da compreensão das propriedades do sistema de escrita. O conhecimento que temos nos impossibilita de desconsiderá-las. Portanto, o processo de alfabetização compõe-se:

- de um desenvolvimento psicogenético;
- que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético;
- ambos realizando-se concomitantemente ao desenvolvimento linguístico-textual e discursivo, inerente à entrada no mundo da escrita;
- tudo isso sujeito a características sociolinguísticas, e a contextos socioculturais e sócio-históricos específicos;
- e com bases neuronais que começam a ser bem conhecidas. (SOARES, 2016, p. 32)

Apesar dos importantes avanços que vivenciamos ao longo dessa trajetória educacional, as atuais avaliações nacionais evidenciam que esse período de escolarização tem importantes desafios a serem superados. De acordo com a última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2016), é possível perceber os índices de desenvolvimento dos estudantes brasileiros quanto às habilidades de leitura e escrita. Como se verá no gráfico a seguir, cerca de 45%<sup>24</sup> das crianças brasileiras se apresentaram nos níveis desejáveis quanto à leitura, e, na escrita, aproximadamente 66%<sup>25</sup> apresentaram proficiência suficiente. Quanto aos índices regionais,

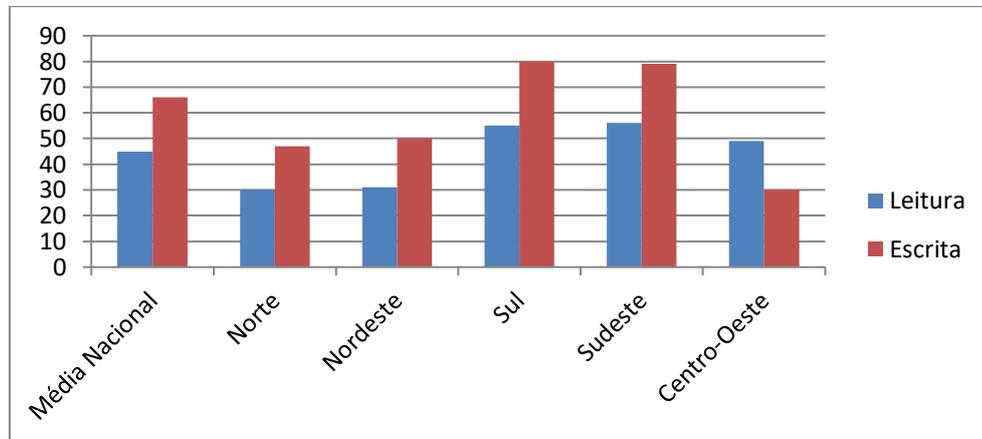
---

<sup>24</sup> Esse total de criança representa os níveis 3 e 4 (Adequado e Desejável, respectivamente), considerados níveis adequados quanto à leitura.

<sup>25</sup> Referem-se aos níveis 3 e 4 (Adequado e Desejável), considerados níveis suficientes quanto à habilidade de escrita.

destacam-se as regiões Norte e Nordeste que apresentam menor percentual nessas competências (30% e 31% em leitura; 47% e 50% em escrita, respectivamente).

Gráfico 1 – Índice de proficiência nas habilidades de leitura e escrita por região



Fonte: Dados do Saeb/ANA (2016).

Esse conhecimento tem promovido debates e produzidos diferentes iniciativas no campo educacional brasileiro (SOARES, 2016). Em primeiro lugar, essas evidências têm sido utilizadas para justificar um movimento de retorno à concepção empirista/associacionista para o ensino de alfabetização e, mais especificamente, ao método fônico. Essas propostas entendem que o desenvolvimento da consciência fonêmica é pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita e, portanto, determinam ao alfabetizador a “concentrar as atividades de alfabetização no treinamento da capacidade de identificar, suprimir, agregar ou comparar fonemas” (WEISZ, 1999, p. 04). Trata-se de uma discussão equivocada sobre a apropriação da leitura e da escrita, pois, como ressalta Soares (2016), os fonemas são unidades linguísticas abstratas que são, apenas, reconhecidas por oposição, e a apropriação desses conhecimentos resulta de um processo longo de compreensão da escrita, em que primeiro as crianças segmentam os sons das palavras em sílabas e só posteriormente as sílabas em fonemas. De acordo com a autora, isso significa que o método fônico inicia o aprendizado do sistema alfabético pelo final do processo.

Nesse sentido, Morais (2012) lembra que essas aprendizagens ocorrem em um processo de interação com o objeto de conhecimento e à medida em que as crianças vão construindo novas hipóteses acerca do sistema alfabético. Como destaca esse autor, se, por um lado, o desenvolvimento de habilidades fonológicas assume papel essencial e pode contribuir, sobremaneira, para o avanço dessas aprendizagens dos alfabetizandos, por outro, nem todas as habilidades são necessárias para isso e são, de fato, de grande complexidade para crianças,

como, por exemplo, a maioria das relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Assim, entendemos que a solução para as dificuldades encontradas no processo de alfabetização não pode ser resolvida “retornando a um passado já superado e negando avanços teóricos incontestáveis” (SOARES, 2016, p. 166). Deveríamos, antes, nos perguntar: “com a história dos métodos e sua discussão, o que aprendemos?” (FRADE, 2007, p. 36). O conhecimento das especificidades da alfabetização nos mostra que esse processo escolar não pode ser novamente reduzido a uma questão de métodos. E, como ressalta Weisz (1999), o retorno a metodologias tradicionais não contribui para o enfrentamento dos desafios em alfabetizar as crianças. Sendo assim, “o momento é de procurar caminhos e recusar descaminhos” (SOARES, 2016, p. 66).

É possível observar, em segundo lugar, que os resultados têm influenciado em distintas ações políticas. Em âmbito federal, destaca-se o Programa Mais Alfabetização; a implementação da polêmica Base Nacional Curricular Comum, que norteará os currículos das escolas públicas brasileiras; e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca instituir, nacionalmente, os processos pedagógicos a serem desenvolvidos nesse nível educacional por meio da oficialização da “instrução fônica” (leia-se, “método fônico”). Em âmbito estadual, além da existência dessas políticas nacionais, ora citadas, podemos observar mais recentemente a elaboração e instituição do Programa Criança Alfabetizada (PCA). Essa política estadual visa, em parcerias com os municípios e entidades privadas, proporcionar melhorias na alfabetização inicial e favorecer o crescimento dos índices de aprendizagem.

Como se vê, diversas iniciativas são implementadas no sistema educacional de modo a garantir o sucesso nas aprendizagens da leitura e da escrita. E, ao longo do tempo, a alfabetização se constituiu como uma área estratégica para a consolidação de projetos político-econômicos para atender a determinadas finalidades sociais. Portanto, essas políticas destinadas ao ciclo de alfabetização direcionam diretrizes, propostas metodológicas e práticas de ensino que repercutem direta ou indiretamente e de maneiras distintas no cotidiano alfabetizador. Diante disso, compreendemos a necessidade de ampliar nosso entendimento sobre as políticas públicas direcionadas à etapa da alfabetização inicial. Com efeito, na próxima seção, buscamos analisar as propostas oficiais, desenvolvidas em âmbito nacional e local destinadas a essa etapa de ensino, identificando “quais os aportes teóricos, a concepção de alfabetização, de aprendizagem, de professor e de aluno subjacentes a essas propostas e materiais de apoio” (MACIEL, 2014, p. 127).

## 2.2 PROPOSIÇÕES OFICIAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: DAS POLÍTICAS NACIONAIS ÀS PROPOSTAS ESTADUAIS

A década das nações unidas para a alfabetização (2003-2012) representou um conjunto de metas e estratégias mundiais destinadas à melhoria da educação e da alfabetização de crianças, jovens e adultos. Além dessas metas e estratégias, pode-se observar, anteriormente, também a criação do Ano Internacional da Alfabetização (1990); Declaração de Jomtien (1990)<sup>26</sup>; Declaração de Dakar – Educação para Todos (2000)<sup>27</sup>; Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (OMD) (2000)<sup>28</sup>; e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005)<sup>29</sup> (MORTATTI, 2013). Compreendida como um fator essencial para o desenvolvimento social e cultural, o ensino da leitura e da escrita passou a ocupar lugar central nos debates internacionais e nacionais.

No plano nacional, observa-se que esse debate ganha corpo e se intensifica a partir das décadas de 1990 e 2000. A partir de então, o governo brasileiro passa a implementar políticas públicas para a alfabetização de modo sistemático, principalmente com a criação do Plano Nacional de Educação (2001) e “com a crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com a crescente parceria também do setor privado” (MORTATTI, 2013, p. 18-19). Entre as iniciativas políticas brasileiras, podemos citar, também,

Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que instituiu a “Década da Educação”, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); Ensino Fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – 2007 a

<sup>26</sup> Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. É considerado um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994.

<sup>27</sup> Esse fórum ocorreu em abril de 2000 em Senegal, Dakar. Estabeleceu, entre outros objetivos, a atenção e a educação na primeira infância; a universalização do ensino primário; redução do analfabetismo e a busca por uma educação de boa qualidade, sendo o ano de 2015 o prazo máximo para atingi-los.

<sup>28</sup> São os oito objetivos internacionais de desenvolvimento, estabelecidos após a Cúpula do Milênio das Nações Unidas em 2000. As nações participantes comprometeram-se a ajudar a alcançar esses objetivos para melhorias dos setores educacional, ambiental, social e na saúde, até 2015.

<sup>29</sup> Foi concebida como um marco estratégico de 10 anos (2006-2015) pelo qual os governos nacionais, as ONGs, a sociedade civil, o setor privado, as agências e fundos das Nações Unidas, as agências bilaterais e multilaterais estimulam conjuntamente esforços de alfabetização em 35 países onde o analfabetismo adulto apresenta um desafio crítico. É liderada e coordenada pela UNESCO.

2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010) (MORTATTI, 2013, p. 31-32).

A preocupação com a educação e a alfabetização, expressas nessas políticas, pode ser explicada a partir dos índices de alfabetizados do país que revelam a insuficiência das aprendizagens em leitura e escrita de crianças, jovens e adultos. Para Gontijo (2014), essas taxas funcionam como um importante indicador de desenvolvimento de uma sociedade e revelam-se como uma área estratégica para o alcance da modernização econômica e social. Assim, saber ler e escrever tornou-se um importante índice de medida capaz de demonstrar a eficiência do sistema escolar em garantir essas aprendizagens. Na busca por respostas para o enfrentamento das dificuldades das crianças, isso se reflete de diferentes formas. Em primeiro lugar, torna-se um vetor que impulsiona a elaboração e implantação de políticas públicas e projetos educacionais. Em segundo lugar, influencia nos diferentes sentidos que vão sendo atribuídos a esse processo escolar, ao longo da história da educação (MORTATTI, 2010).

Mas, as políticas públicas brasileiras são também influenciadas pelas propostas de organismos internacionais para a educação, sobretudo o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual o Brasil faz parte. Menarini e Gomes (2019) destacam que o Brasil, ao longo de sua história, mantém envolvimento com essas organizações, assumindo compromissos e acordos com relação aos direitos e desenvolvimento humano, propondo também ações para a educação e para a alfabetização inicial. A ênfase nas aprendizagens da leitura e escrita coloca a alfabetização no centro dos planos e das políticas para a educação em diversos países, não apenas o Brasil. No entanto, Gontijo (2014) destaca que as metas estabelecidas para a alfabetização acordadas entre governos nacionais e organizações internacionais<sup>30</sup> não foram alcançadas como previsto. Podemos encontrar explicações para essa situação em Viedes e Brito (2015). As autoras observam que as políticas públicas brasileiras destinadas às séries iniciais são marcadas por uma lógica de descontinuidade, pois são, geralmente, pensadas e construídas para “atender momentaneamente as necessidades governamentais, se traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo” (p. 149). E isso se apresenta como um obstáculo para a concretização de uma educação qualitativa e para o alcance da meta de alfabetizar todas as crianças. Na visão dos autores, é necessário construir políticas públicas pensadas em longo prazo e que ultrapassem períodos de governanças.

---

<sup>30</sup> Referimo-nos às ações e aos objetivos estabelecidos em conferências, fóruns, declarações e planos internacionais mencionados no início da subseção.

Mortatti (2013, p. 25) ressalta que, até o século XX, as proposições oficiais para o período de alfabetização estavam centradas nos métodos de ensino (sintéticos e analíticos). No entanto, essa visão é revista a partir das mudanças no campo da alfabetização, que demonstraram como a criança se apropria do sistema de escrita, redirecionando o foco do “como se ensina” para “como a criança aprende” e impulsionando o desenvolvimento de políticas públicas alinhadas com essas novas perspectivas. Essa particularidade é marcante na trajetória histórica da alfabetização, em que ora se percebia nos métodos sintéticos ou analíticos a resposta para o analfabetismo, ora no construtivismo, ora no letramento.

Isso tem relação com as diferentes concepções e a maneira com que cada uma delas entende o objeto da alfabetização. Sobre isso, Soares (2016) explica que esse processo de aprendizagem é, frequentemente, analisado a partir de suas distintas dimensões, seja a linguística, a interativa ou a social e, dessa maneira, fundamenta-se em definições distintas sobre o que se ensina e quando se ensina a língua escrita. Consequentemente, conforme a autora, cada uma dessas perspectivas privilegia determinada função ou pressuposto teórico da alfabetização e ignora as demais, compreendendo uma parte desse processo como representativo do todo.

Tal aceção nos faz lembrar a metáfora dos cinco cegos e o elefante, descrita por Soares (2016). Nessa história, ao tocar o animal, cada cego o descreve de acordo com a parte do elefante que sentiu, ou seja, uma parede, ao tocar a pele; uma lança, ao sentir as presas do animal; uma serpente, ao tocar na tromba; uma árvore, quando sente a perna; um leque, ao pegar nas orelhas; e uma corda, ao sentir o rabo. Como na metáfora, as diferentes perspectivas de alfabetização a concebem, de acordo com Soares (2016), a partir de uma das diversas dimensões que a engloba, reduzindo todo o processo de aprendizagem a apenas um dos seus componentes.

Por isso, distintas “soluções” para o problema do fracasso escolar e do analfabetismo revelam um movimento de permanências e rupturas “diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 330), resultando em um conjunto de proposições políticas públicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita. Sendo assim, a implementação de políticas públicas encaminha às classes de alfabetização e à prática docente distintas normatizações para a organização do processo didático-pedagógico (o “como” se ensina a ler/escrever e “o que” ensinar para desenvolver essas habilidades), fundamentadas, sobretudo, no modo como compreendem esse processo educacional.

Isso revela que a alfabetização “não é uma questão técnica, nem politicamente neutra”, pois “decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas, ou seja,

resultam de escolhas centradas em julgamentos de valor dentre opções também de ordem política, que dizem respeito às finalidades sociais” (MORTATTI, 2018, p. 25). Fica claro que intrínseco a essas políticas estão presentes concepções de ensino e aprendizagem que estabelecem a forma e os conteúdos a serem desenvolvidos nas salas de aula.

Entendemos que a proposição de políticas públicas para a alfabetização é imprescindível para a garantia dos direitos de aprendizagem da leitura e escrita de todas as crianças, jovens e adultos brasileiros, “haja vista a importância que o domínio da língua escrita tem como possibilidade de mobilidade social em uma sociedade letrada” (MENARBINI; GOMES, 2019, p. 09). Porém, é necessário que se respeitem “investimentos financeiros já conquistados, e determinados por lei, assim como a participação da sociedade civil, por meio de representantes que não sejam apenas os atrelados a interesses políticos-ideológicos do governo/de partidos políticos ou de grupos privados” (MORTATTI, 2018, p. 27). Ante o exposto, buscamos compreender as proposições oficiais atuais para a alfabetização de crianças, tendo em vista uma reflexão mais atenta acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco. Todas elas se originam sob a perspectiva de buscar saídas às dificuldades do sistema educacional e assegurar a alfabetização a todas as crianças, ainda que não exatamente do mesmo ponto de vista teórico-epistemológico.

Assim, esta subseção está dividida em três partes. Inicialmente, refletimos acerca da última versão da BNCC, homologada em 2017. Após, discorreremos acerca da Política Nacional de Alfabetização, instituída no ano de 2019; e, por fim, abordamos o Currículo de Pernambuco da área de Língua Portuguesa, reformulado também no ano de 2019, a partir da implementação da nova BNCC. Todas essas proposições trazem para o interior do cotidiano alfabetizador formas e sentidos específicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Portanto, ao discuti-las, buscamos compreender as concepções que a elas estão subjacentes sobre ensino, aprendizagem e de que maneira concebem a alfabetização.

### **2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular: concepções de alfabetização e letramento**

As discussões em torno da implementação de uma base comum de conhecimentos para todo território nacional ocorreram desde o ano de 2015, quando se iniciava, em tese, um processo de amplo debate público a fim de organizar um documento que orientasse todas as redes de ensino quanto às competências, habilidades e conteúdos de aprendizagem essenciais. Mas, antes disso, outros marcos legais pontuavam essa necessidade, como a Constituição de

1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024). É ancorada nesses documentos oficiais que se encontraram respaldo e fundamento legal para a elaboração e implantação da BNCC (GARCIA-REIS; GODOY, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 em meio a críticas e posições contrárias à sua construção e implementação, é um documento normativo que compreende um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, abrangendo todas as modalidades da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio<sup>31</sup>. Estabelece, assim, conhecimentos comuns a todos os estudantes e pretende assegurar uma formação básica comum e igualitária em todo território nacional. Para tal finalidade, busca atuar como referência para a formulação das propostas curriculares das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal e, além disso, objetiva contribuir para a elaboração de políticas voltadas para a formação de professores, a avaliação e a elaboração dos conteúdos educacionais (BRASIL, 2017).

No documento, a alfabetização faz parte da área de Linguagens<sup>32</sup>. Ao focalizar essa etapa de ensino, a Base destaca que,

**Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59 – Grifos nossos).

Para Garcia-Reis e Godoy (2018), essa orientação afasta-se das ideias de um ciclo de alfabetização ao fazer referência à “etapa de alfabetização”, além de divergir de outras políticas educacionais, como Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013), que entendem o desenvolvimento desse processo até o 3º ano do ensino fundamental. Sobre essa questão, Soares (2016) explica que a determinação de um “início” ou “término” para a alfabetização é uma escolha arbitrária, pois resulta de opção uma política, que não encontra respaldo nem científico, nem pedagógico, do ponto de vista dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da criança.

---

<sup>31</sup> A Base foi, primeiramente, instituída na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no ano de 2017. Só em 2018 é que a BNCC para o Ensino Médio foi homologada, revelando uma fragmentação do currículo da Educação Básica.

<sup>32</sup> Essa área compreende diferentes componentes curriculares, tais como: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, abrangendo o desenvolvimento das linguagens verbal, corporal, visual, sonora e digital. Todas essas formas de linguagem perpassam cada um dos componentes curriculares ora citados.

Para a autora, essa discussão reflete uma questão mal colocada, na medida em que as crianças já iniciam o processo escolar com diferentes conhecimentos acerca da língua escrita e, como conhecimentos e aprendizagens que são contínuas, torna-se confuso definir um período mínimo e máximo para que a alfabetização se desenvolva.

Conclui-se, dessa forma, que não há justificativas concretas para a diminuição do ciclo de alfabetização. Contudo, é importante deixar claro que as instituições de ensino devem assegurar às crianças “o nível mínimo de domínio da escrita [...] a fim de que tenham condições de prosseguir em sua escolarização [...] assegurar sua entrada no mundo da cultura escrita” (SOARES, 2016, p. 345). Assim, para Frade (2020, p. 12), essa redução pode trazer algumas consequências, como “repercutir em seriação, em retenção no 2º ano, em redução de expectativas que podem alterar a interpretação de resultados de avaliação, em rompimento com a ideia de coleção que foi construída para os materiais didáticos do PNLD”, resultando, também, na diminuição do tempo para apropriar-se da leitura e da escrita.

Antes de discutirmos as concepções de alfabetização e letramento destacadas na BNCC, outros destaques são necessários para que se possa compreender como ela percebe esse processo educacional. A Base fundamenta-se na perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem, que significa “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 2017, p. 67). Tal perspectiva está vinculada ao campo do Interacionismo Sociodiscursivo. Garcia-Reis e Godoy (2018, p. 1032), destacam que essa concepção percebe a essencialidade da linguagem para o desenvolvimento humano, pois “é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas”. Essa área de conhecimento busca possibilitar aos aprendizes a participação em diversas práticas de linguagens, considerando as suas relações de uso na construção das diversas capacidades linguísticas, artísticas e corporais (BRASIL, 2017).

Alinhada a essa perspectiva, a BNCC centra sua proposta pedagógica no texto como unidade privilegiada de ensino, tal como diversos documentos curriculares produzidos desde o final do século XX, relacionando os textos aos seus diferentes contextos, o que possibilitaria o progresso nas habilidades de linguagem nas diferentes atividades de leitura e produção textual. Dessa maneira, o texto constitui uma matriz para a definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos propostos para a área de língua portuguesa, considerando “o pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Para tal desenvolvimento, o documento estrutura-se a partir dos eixos: oralidade; leitura/escuta; produção (escrita e

multissemiótica); e análise linguística/semiótica (conhecimentos sobre o sistema de escrita, a língua e a norma-padrão). Ressalta, ainda, que as práticas de linguagem devem estar alinhadas a um processo de reflexão de forma a ampliar as competências no uso da língua/linguagens dos estudantes. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, esses eixos implicam o seguinte:

No eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89 – Grifos dos autores).

Cada um desses eixos compreende habilidades a serem desenvolvidas para aprendizagem na alfabetização e devem ser trabalhadas de forma integrada. Para tal desenvolvimento, o documento está estruturado por campos de atuação, tais como: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. São esses campos de atuação que orientam a definição do gênero textual, as atividades, as práticas e os procedimentos para cada um deles, de modo a favorecer “um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos)” (BRASIL, 2017, p. 84). Para a BNCC, essa organização propiciaria aos estudantes compreenderem a dinamicidade da circulação dos textos na escola e fora dela.

Para a alfabetização (1º e 2º anos), a Base enfatiza que o Campo da vida cotidiana se apresenta como uma dimensão privilegiada, pois compreende gêneros textuais simples e que são vivenciados no dia a dia (bilhetes, cardápio, convites, lista de regras da turma, receitas, cantigas de rodas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas etc.), o que favoreceria a aprendizagem do “código alfabético”, pois possibilita “um foco maior na grafia, complexificando conforme se avança nos anos iniciais” (BRASIL, 2017, p. 93). Apesar de alguns dos gêneros textuais que constituem esse campo constituírem textos de tradição oral, que, quando bem explorados, podem oportunizar ao docente importantes estratégias para o desenvolvimento da leitura e da escrita, levando os alunos a explorarem e refletirem sobre partes orais e escritas das palavras de maneira lúdica, a Base reduz essa dimensão à aquisição de um “código”.

Conforme destaca a BNCC, nos anos iniciais do ensino fundamental, as práticas de linguagem devem estar voltadas para o aprofundamento, a ampliação e a progressão das experiências de leitura e escrita vivenciadas na Educação Infantil e no ambiente familiar. A articulação dessas duas modalidades busca “possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, [...] em continuidade às experiências vividas” (BRASIL, 2017, p. 63) anteriormente. Para essa efetiva articulação, é necessário que, já na Educação Infantil, as crianças vivenciem práticas de linguagem que favoreçam a compreensão do sistema alfabético.

A esse respeito, Moraes, Silva e Nascimento (2020, p. 19), ao analisarem o ensino da notação alfabética e as práticas de leitura e escrita na educação infantil nas três versões da BNCC, observaram “falta de clareza e de progressão na definição dos objetivos a serem alcançados, quando o tema é a apropriação da linguagem escrita e da notação alfabética”, o que impacta diretamente na apropriação dessas aprendizagens ao iniciar o processo de alfabetização formal. Isso, para os autores, revela um tabu no modo como essas aprendizagens ainda são percebidas no período da educação infantil. Assim, compreendemos, tal como Moraes, Silva e Nascimento (2020, p. 20), que

A opção por não alfabetizar na Educação Infantil não precisa nem deve ser confundida com uma sonegação do direito das crianças com menos de seis anos a conviver com palavras escritas e sobre elas refletir. Interpretamos que a omissão de nossa BNCC a esse respeito é um fator de perpetuação de desigualdades sociais, ajudando a manter o *apartheid* educacional que caracteriza nosso país (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 20 – Grifo dos autores).

Favorecer condições pedagógicas, durante a educação infantil, para que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética e torne-se cada vez mais letrada constitui um importante elemento para “ampliar seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e os seus usos e funções, escutando a leitura de histórias e de outros gêneros textuais e produzindo textos também de gêneros diversos, [...] ao mesmo tempo em que brincam com as palavras e refletem sobre elas” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 06). Isso pode contribuir, sobremaneira, para a redução das dificuldades educacionais e do fracasso escolar. Nesse aspecto, a Base reconhece a importância desses períodos escolares trabalharem em continuidade, de modo a garantir a progressão das aquisições dos estudantes. No entanto, fragiliza esse processo na medida em que não deixa claros os objetivos de aprendizagens quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética na Educação Infantil.

Com isso, a BNCC gera incoerências quanto ao que orienta para as aprendizagens das crianças, na medida em que, por um lado, reduz o período para a alfabetização até o 2º ano do

ensino fundamental, diminuindo, conseqüentemente, o tempo para que os aprendizes possam aprender a ler e a escrever e a consolidar essas aprendizagens, sem garantir, por outro lado, o tratamento da língua escrita como um objeto de conhecimento, desde a educação infantil, o que poderia contribuir para a compreensão do sistema alfabético, antes mesmo de iniciarem formalmente o processo de alfabetização. Entendemos, assim como Morais e Nascimento (2019), que isso “sugere a provável falta de diálogo entre as pessoas ou equipes que assumiram a tarefa de redigir cada parte da Base, chegando a uma versão final onde este tipo de incoerência se revela” (p. 1001).

A concepção de alfabetização, empreendida na Base, entende que, para que a criança aprenda a ler e a escrever, é necessário que reconheça a relação existente entre os sons da fala e as letras do alfabeto. Em outras palavras, “é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (BRASIL, 2017, p. 90). Também, conforme a BNCC, alfabetizar-se significa a aprendizagem da ortografia. Notadamente, nos trechos abaixo verifica-se o modo como compreende esse momento da escolarização e o que deve ser priorizado para alfabetizar:

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

**Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito**, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante [...] Dito de outro modo, **conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever** significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90).

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonografêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de **ortografização**, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BRASIL, 2017, p. 91 – Grifos nossos).

Como se pode notar, a BNCC reduz a apropriação da língua escrita aos processos de “codificação” e “decodificação”. Nessa perspectiva de alfabetização, a aprendizagem é limitada à aquisição de uma técnica e a linguagem é compreendida como um código de transcrição da fala (FERREIRO, 1989). Ao fazer isso, desconsidera o modo como as crianças desenvolvem seus conhecimentos, que decorre de um processo “fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao lado das novas informações com que se defronta” (MORAIS, 2012, p. 53). Ao focar no domínio das relações grafema/fonema como a principal dimensão a ser desenvolvida para que as crianças se apropriem da leitura e da escrita, tal como se verifica nos trechos destacados anteriormente, a Base ignora que, antes de desenvolver tais conhecimentos (correspondências fonema/grafema), as crianças precisam compreender o funcionamento do sistema de escrita, o que é fundamental para que, em um momento posterior, possam estabelecer essas relações entre as convenções letra/som, de forma a ler e escrever com autonomia.

Como se evidencia na história da alfabetização, as práticas escolares pautadas neste modelo de ensino limitam o processo de aprendizagem das crianças, reduzindo-as à mera reprodutora de letras, sílabas ou fonemas, o que, para Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 979), significa “deixar de lado as diferentes naturezas, funções e processos de aprendizagem da língua materna na fase de alfabetização”. Isso representa um retrocesso, pois

A defesa de que alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia retoma a perspectiva de alfabetização como aquisição de um código, em que se defende uma prática com métodos sintéticos em que preveem o início do processo de aprendizagem a partir de elementos estruturalmente mais simples da linguagem escrita, ou seja, das unidades linguísticas menores (letras ou sílabas) para unidades maiores (palavras, frases e textos) (GARCIA-REIS; GODOY, 2018, p. 1039).

Sob essa perspectiva, a Base gera contradições quanto à concepção de linguagem enunciativa-discursiva que assume, pois reduz a aprendizagem da língua aos seus aspectos ortográficos, o que, para Bortolanza, Goulart e Cabral (2018), significa o distanciamento da criança com a linguagem real. Nesse sentido, é importante salientar que “a alfabetização está inserida em um processo mais longo, o do letramento, e não de ‘ortografização’” (GARCIA-REIS; GODOY, 2018, p. 1038), o que evidencia uma concepção restrita na Base. Assim, lembramos o papel essencial que assume o letramento nesse processo de apropriação, pois, de acordo com Soares (2016, p. 350), as crianças aprendem a ler a escrever e “ao mesmo tempo v[ão] ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita,

vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando”. Nesse sentido, alfabetização e letramento são dimensões de um mesmo processo no qual a criança, ao mesmo tempo que constrói seus conhecimentos a respeito do sistema de escrita alfabética, desenvolve a compreensão dos diferentes usos e das funções da linguagem.

Na BNCC, o conceito de letramento aparece ocasionalmente e, em sua maioria, sinaliza para as novas formas de letramento digital (“novos letramentos”, “diferentes letramentos”, “multiletramentos”) e justifica que “o espaço maior [...] destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação é mais recente [...] ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (BRASIL, 2017, p. 69). Ainda que a Base, eventualmente, destaque que a apropriação do sistema de escrita deva estar atrelada a “práticas letradas” ou “eventos de letramento”, não enfatiza, diretamente, a importância desses dois processos caminharem juntos (ZEN, 2018). Percebe-se que a dimensão do letramento é esvaziada quando, por exemplo, não explicita “quais estratégias de compreensão leitora cabe à escola ensinar e o repertório de gêneros a serem lidos é explicitamente reduzido a textos curtos” (MORAIS; NASCIMENTO, 2019, p. 1002). É só a partir do 3º ano do ensino fundamental que essas habilidades surgem mais claramente e, portanto, fora do ciclo de alfabetização definido pelo documento (MORAIS, 2020). Assim sendo, pode-se inferir que isso ocorre, porque, para a BNCC, na etapa de alfabetização, o foco da aprendizagem deve residir na aquisição da grafia (ortografia). A ausência da perspectiva de “alfabetizar letrando” na aprendizagem da leitura e da escrita parece indicar uma cisão entre ambos os processos, ignorando a importância do letramento para a ampliação da participação das crianças na cultura escrita.

Com isso, é relevante lembrar que, no processo de apropriação da leitura e da escrita, estão envolvidas diferentes dimensões (facetas) que, embora apresentem especificidades, precisam estar articuladas nesse percurso de aprendizagem, ou seja, “a aprendizagem da língua escrita, embora entendida como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever” (SOARES, 2016, p. 35). Como processo amplo e multifacetado de aprendizagem, a alfabetização não pode ser encarada sob a perspectiva de uma ou outra faceta, como na já descrita metáfora dos “cegos e o elefante”, pois, além da apropriação do sistema de escrita alfabética, abrange a compreensão e produção de textos e o uso da língua escrita nos diferentes contextos sociais do qual faz parte.

Diante do exposto, é possível concluir que a concepção de alfabetização que a Base apresenta está restrita à aprendizagem das letras do alfabeto e da ortografia, o que significa um

retorno às perspectivas para alfabetizar já superadas. Dissocia o letramento da aprendizagem inicial da leitura e da escrita e reduz essa aprendizagem a um processo puramente linguístico, desconsiderando a língua escrita como um objeto de conhecimento histórico, social e cultural. Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem tornam-se processos mecânicos de associação de letras a sons e vice-versa. Esse modo de conceber a alfabetização de crianças impacta diretamente em suas aprendizagens, pois “transformar a apropriação de um objeto complexo em uma série de atividades rudimentares significa renunciar à formação de sujeitos intelectualmente ativos e privilegiar a formação de meros decodificadores” (ZEN, 2018, p. 221). Ao buscar nortear os currículos das redes de ensino em todo território nacional, trazendo essas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a Base Nacional Comum Curricular poderá estar contribuindo para a manutenção das dificuldades e desigualdades educacionais (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2019).

### **2.2.2 Política Nacional de Alfabetização: fundamentos teóricos e princípios norteadores para a alfabetização de crianças**

No rol de políticas educacionais que focalizam a alfabetização inicial, insere-se a Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA). Entre críticas e polêmicas que integram a sua aprovação e, conseqüentemente, sua implementação, essa política nacional define diretrizes e princípios de modo a orientar o processo de alfabetização das redes de ensino brasileiras. Nessa subseção, discorreremos acerca dos fundamentos teóricos e dos princípios norteadores que embasam a PNA. Para que possamos compreendê-la, primeiramente, discutiremos acerca dos sentidos e significados dados à alfabetização, os fundamentos científicos que embasam essa política, bem como as suas perspectivas metodológicas para o ensino e aprendizagem. Por fim, refletimos acerca das implicações dessa proposta teórico-metodológica para alfabetizar crianças.

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto nº 9.765, em abril de 2019, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e “fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional” (BRASIL, 2019, p. 40). Para isso, indica os princípios, os objetivos e as diretrizes norteadoras para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita para todo o sistema da educação nacional, por meio de um regime de colaboração entre municípios, estados e Distrito Federal.

Baseada na “ciência cognitiva da leitura” e nos “estudos neurocientíficos”, o documento apresenta um conjunto de relatórios<sup>33</sup> internacionais e nacionais, destacando as contribuições desses campos científicos para a apropriação da língua escrita. Para a PNA, essas áreas científicas apresentariam “o conjunto de evidências mais rigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p. 16), apoiadas no estudo do funcionamento do cérebro. E, conforme esses relatórios, os elementos essenciais para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de maneira eficaz referem-se ao desenvolvimento da consciência fonêmica, da instrução fônica sistemática, da fluência da leitura, do vocabulário e da compreensão textual. Essas dimensões compõem, segundo o documento, a matriz referencial para um processo de alfabetização efetivo (BRASIL, 2019). Dessa forma, esses relatórios apontam

[...] quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas.

[...] foram identificados cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos. Esses pilares passaram a sustentar os bons programas de alfabetização e a ser recomendados em diversos países.

[...] habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica. (BRASIL, 2019, p. 16).

Com base nesse campo científico, a PNA define que a alfabetização compreende o ensino da leitura e da escrita em um sistema alfabético, que se desenvolve por meio da compreensão do princípio alfabético. Nessa perspectiva, é necessário o reconhecimento, seja pela criança ou adulto, de que as letras representam os sons da fala (correspondência grafema-fonema), sendo indispensável um processo de ensino sistemático que considere como ponto de partida o mais simples em direção ao mais complexo. Com essa receita, o estudante avançaria progressivamente em suas aprendizagens. Assim,

---

<sup>33</sup> Livro *Learning to Read: The Great Debate* de Jeanne Chall (1967); Relatórios: *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998; *National Reading Panel* (2000); *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel* (NELP) (2009); Alfabetização Infantil: os novos caminhos, da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (2003; 2007); Educação de Qualidade Começando pelo Começo (2006) do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará; Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva (2011), Academia Brasileira de Ciências.

Se alguém é alfabetizado, significa que **é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua**. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão (BRASIL, 2019, p. 19 – Grifos nossos).

[...] **É conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção**, antes necessária, de um mediador. **É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua**, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, **ou uma pseudopalavra**, que atenda às regras do código ortográfico. (BRASIL, 2019, p. 19 Grifos nossos).

Para a apropriação dessas habilidades, a PNA indica quais processos devem ser realizados. Conforme essa política, o desenvolvimento da decodificação e da codificação compõem ações essenciais para a compreensão do sistema de escrita alfabética, que implicam em “extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala” (BRASIL, 2019, p. 18-19). É a combinação desses elementos, e é a partir deles que as crianças compreenderiam o sistema de escrita e aprenderiam a ler e a escrever. Da mesma forma que faz a BNCC, a PNA também se fundamenta em uma visão reducionista para a alfabetização.

Em conformidade com o que pontuam os relatórios antes mencionados, a PNA considera que, para que o processo de alfabetização seja eficaz, seria necessário integrar e desenvolver alguns componentes, tais como: a consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita. É importante ressaltar que essa última habilidade, produção escrita, foi inserida pela PNA, não sendo evidenciada nos relatórios citados por essa política. Assim, esses seis princípios, propostos em seu caderno, constituem os pilares para a aprendizagem da leitura e da escrita, “nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2019, p. 32).

A consciência fonêmica significa, nesse documento, o conhecimento dos fonemas da língua, bem como a capacidade de manipulá-los, isto é, reconhecer, isolar ou substituir fonemas em palavras ou textos e, como indica a PNA, deve ser desenvolvida por meio do ensino intencional e sistematizado. Esse processo se complementaria, conforme a política decretada, com o segundo pilar, a instrução fônica sistemática, que corresponde “a levar a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)” (BRASIL, 2019, p. 33). A fluência em leitura oral implica, nesse contexto, no desenvolvimento da habilidade de ler textos com velocidade, precisão e prosódia e, para tanto, deve ser aperfeiçoada

na sala de aula por meio de leitura de textos em voz alta, individual e coletiva. Para a PNA, 60 palavras lidas por minuto indicam o número médio adequado para crianças ao final do 1º ano.

O quarto pilar, correspondente à compreensão de textos, seria a finalidade da leitura e é desenvolvida, conforme ainda o documento, a partir do domínio de estratégias e da aquisição de vocabulário. De acordo com essa política, a compreensão textual é dependente da decodificação e ocorre posteriormente à aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Morais (2020), é um equívoco conceber a compreensão dessa maneira, uma vez que diversos estudos acerca da leitura e do letramento têm evidenciado o papel da escuta e conversa sobre textos lidos pelo professor no desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora, antes mesmo de as crianças terem autonomia na leitura de palavras.

A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. **É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação** e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (BRASIL, 2019, p. 19 – Grifos nossos).

O objetivo da leitura é a compreensão. Nós lemos para compreender, mas ler não é compreender. Para compreender textos, é necessário desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas à compreensão da linguagem e ao código alfabético (BRASIL, 2019, p. 28).

**A capacidade de decodificação, no entanto, é determinante para a aquisição de fluência em leitura e para a ampliação do vocabulário**, fatores que estão diretamente relacionados com o desenvolvimento da compreensão (BRASIL, 2019, p. 34 – Grifos nossos).

O último pilar, produção escrita, refere-se à habilidade de escrever palavras e produzir textos, o que contribuiria para a compreensão da consciência fonêmica, da instrução fônica e para o conhecimento dos diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2019). Sobre esse último pilar, Morais (2019b, p. 3) aponta que a PNA apresenta uma compreensão estreita e superficial sobre a produção escrita, como se os textos se constituíssem isoladamente, distantes do contexto social ao qual pertencem os diversos gêneros textuais e, com isso, ignora a importância da familiarização e convivência com os diferentes gêneros escritos como elementos necessários para fazer avançar as aprendizagens das crianças sobre a escrita, seus usos e funções.

A definição desses seis pilares para a alfabetização aponta o que deve ser priorizado ao ensinar a ler e a escrever, sobretudo quando ressalta a essencialidade do desenvolvimento da consciência fonêmica e da instrução fônica. Ainda que declare não impor métodos, ao enfatizar esses procedimentos, estabelece a metodologia a ser empregada pelos professores alfabetizadores para alfabetizar, o método fônico. Para a PNA, isso se justificaria porque

A consciência fonêmica conduz à compreensão de que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas. Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas ou, dito de outro modo, de que as letras representam os sons da fala.

O ensino do conhecimento fônico se mostra eficaz quando é explícito e sistemático (com plano de ensino que contemple um conjunto selecionado de relações fonema-grafema, organizadas em sequência lógica) [...] Assim, as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons. Portanto, a instrução fônica sistemática e explícita melhora significativamente o reconhecimento de palavras, a ortografia e a fluência em leitura oral (BRASIL, 2019, p. 33).

A indicação dessa metodologia, pela PNA, demonstra que a instrução fônica sistemática e a consciência fonêmica constituiriam dimensões fundamentais para que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita. Isso significa que essa aprendizagem deve ser realizada a partir do ensino explícito das relações fonemas/grafemas, ou seja, aprender quais fonemas correspondem a quais letras do alfabeto seria suficiente para que a criança compreenda o princípio alfabético, sendo capaz de ler e produzir textos de maneira eficaz. Nessa perspectiva, “as crianças aplicam na leitura de palavras, frases e textos o que aprendem sobre as letras e os sons” (BRASIL, 2019, p. 33). A esse respeito, Morais (2019a) ressalta o equívoco dessa perspectiva para alfabetizar. Conforme esse autor,

Temos evidências de que muitas das habilidades que um método fônico típico treina não são necessárias para uma criança compreender o sistema alfabético e que, quando os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. Ou seja, tal como nós, adultos, aqueles alfabetizando já lançam mão de uma ‘consciência gráfica’ e não apenas ficam ‘manipulando fonemas’ para resolver aquelas tarefas esdrúxulas. (MORAIS, 2019a, p. 68).

Como resultado, se ampliam as dificuldades das crianças em aprender a ler e a escrever, pois os fonemas são unidades abstratas da língua, “não perceptíveis isoladamente, não pronunciáveis, que a criança só pode identificar por oposição (por exemplo, opondo mata e lata, faca e vaca)” (SOARES, 2019). Essas dificuldades são maiores se consideramos que a criança, no início do seu processo de alfabetização, “sequer compreende que as letras substituem partes orais das palavras que falamos”, como pontua Morais (2019a, p. 72). Portanto, pautar o ensino na transmissão de fonemas e seus equivalentes grafemas torna-se contraproducente para as aprendizagens das crianças e, além disso, torna o processo escolar desmotivador, com

“injustificável e desnecessária carga cognitiva” (MORAIS, 2019a, p. 127). Aprender a ler e a escrever é um processo longo, no qual, progressivamente, as crianças vão construindo suas hipóteses acerca da língua e, desse modo, compreendendo como funciona o sistema de escrita alfabética (SOARES, 2019). Nesse sentido, torna-se relevante lembrar que

O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método ‘fundamentado em evidências científicas’, sua imposição não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem; o conceito rudimentar de alfabetização como ‘ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético’ não tem como consequência direta a capacidade de ‘ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão’ (MORTATTI, 2019, p. 43).

Ressaltamos, desse modo, que a alfabetização é a aprendizagem de um objeto social e cultural e, para apropriar-se desse conhecimento, a criança precisa compreender a relação existente entre os segmentos sonoros das palavras e sua representação gráfica, que ocorre primeiramente por meio do reconhecimento de sílabas e conclui-se com a identificação dos fonemas presentes nas sílabas (SOARES, 2019). Como alerta essa autora, ao eleger o fonema como fundamento metodológico para o ensino, o método fônico inicia a alfabetização pelo fim do processo. E, em lugar de favorecer práticas de ensino que levem os estudantes a refletirem acerca do sistema de escrita e a compreenderem o seu funcionamento, têm-se procedimentos de memorização e treinamento de fonemas, o que limita a aprendizagem e restringe as possibilidades pedagógicas nas salas de aula (LEAL, 2019; MONTEIRO, 2019).

Ao priorizar essa metodologia, a PNA transforma um sujeito que pensa, interage e age sobre o seu conhecimento em “um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (FERREIRO, 2001, p. 40). Como resultado, a língua escrita como um sistema notacional é reduzida a um código e a aprendizagem dela à aquisição de uma técnica. De acordo com Moraes (2019a), essa visão adultocêntrica do processo de aprendizagem ignora os conhecimentos e os interesses infantis.

Desse modo, insiste-se em buscar um método quando o importante reside na aprendizagem, “em como a criança aprende” (SOARES, 2019). Isso não significa que o processo de alfabetização deve ocorrer espontaneamente, pois, como afirma Soares (2016), ensinar a ler e a escrever implica a consideração de diferentes procedimentos metodológicos que orientam e apontam caminhos para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras e para as aprendizagens das crianças. Ou seja, um processo de alfabetização com métodos não é o mesmo que defender propostas pedagógicas fundamentadas nos tradicionais métodos de ensino,

já amplamente discutidos (SOARES, 2016). Compreendemos que as práticas de ensino devem pautar-se em procedimentos adequados que priorizem a reflexão sobre o sistema alfabético, articulada com práticas de letramento, vivenciando a língua escrita de modo semelhante a como ela circula socialmente.

Outro ponto que merece destaque refere-se à priorização nessa política das aprendizagens da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa modificação no ciclo de alfabetização, segundo a PNA, beneficiaria crianças de nível socioeconômico baixo, na medida em que essas crianças “muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever” (BRASIL, 2019, p. 42), contribuindo, desse modo, para a redução das dificuldades decorrentes de sua condição social. Sob esse argumento e ao determinar um tempo fixo menor para que a criança esteja alfabetizada, a PNA acaba produzindo o efeito contrário, limitando e simplificando um processo complexo de apropriação, que demanda o domínio de “aspectos conceituais (as propriedades do sistema de notação alfabética)” e a aprendizagem “dos aspectos convencionais da língua (quais letras substituem quais sons)” (MORAIS, 2019b, p. 22).

Também, ao reduzir o ciclo de alfabetização, essa política desconsidera a heterogeneidade, os distintos ritmos de aprendizagem das crianças e as diferenças de oportunidade de acesso à cultura escrita fora do ambiente escolar, o que influencia sobremaneira no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Ao fazer isso, essa política retira o direito a um período maior para que as crianças possam se apropriar do sistema alfabético e consolidar o domínio da leitura e da escrita em um tempo maior, sobretudo para aqueles estudantes provenientes de escolas públicas e de meios socialmente desfavorecidos.

Junto a isso, outro fator que parece esquecido pela PNA e que reflete positivamente nas aprendizagens das crianças está ligado ao papel da Educação Infantil na diminuição dessas dificuldades, principalmente no que tange à vivência e ao acesso à cultura escrita por crianças que não possuem essa experiência no ambiente familiar. Da mesma forma que a BNCC modificou o período de alfabetização, a PNA reduz ainda mais, transformando um ciclo em um ano escolar e impondo um tempo fixo para as aprendizagens das crianças. Disso decorrem importantes questionamentos: quais são as implicações para aquelas crianças que não conseguem alfabetizar-se nesse período? Veremos, novamente, no cenário educacional, uma “pedagogia da repetência”? Entendemos que, assim como Soares (2016), a definição de um tempo fixo tão restrito não contribui para garantia do direito das crianças de aprender a ler e a escrever.

Ao destacar que sua proposta teórico-metodológica está fundamentada em “evidências científicas”, a PNA revela suas preferências por determinadas tendências teóricas e indica que certos estudos científicos são mais importantes que outros, especificamente os experimentais. Para essa política, as investigações do campo da ciência cognitiva e da neurociência explicariam o modo mais eficiente de aprendizagem da leitura e da escrita. Um cenário que já vinha se delineando no Brasil desde a elaboração do Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” (2003), que, com essa mesma postura científica, aponta a exclusividade dos estudos neurocientíficos como indicativos para a alfabetizar as crianças (BELINTANE, 2006). No entanto, assim como Frade (2019, p. 17), não podemos esquecer uma das principais características das investigações científicas: “elas fazem recortes de um aspecto específico para construir sua lente de leitura da realidade” e “objetivam olhar um aspecto específico sobre o conhecimento”. Por isso, para a autora, é necessário articulá-las com outras investigações e, assim sendo, inexistente evidência ou área científica que se sobreponha às demais.

Ao considerar apenas as “ciências cognitivas” como evidências legítimas, os autores da PNA ignoram as numerosas investigações de diferentes áreas científicas (internacionais e nacionais) que também trazem outras evidências importantes acerca dos processos de apropriação da leitura e da escrita. Podemos citar, por exemplo, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita, que demonstrou como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem da escrita em crianças de 4 a 6 anos, o que contribuiu para o conhecimento do que pensam os aprendizes durante esse processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Podemos citar também investigações a respeito do papel da consciência fonológica para a aprendizagem do sistema alfabético, que vem demonstrando que desenvolver determinadas habilidades fonológicas (comparar palavras quanto ao tamanho, identificar e produzir palavras iniciadas com a mesma sílaba, por exemplo), desde a educação infantil, é condição necessária, mas não suficiente, para que a criança alcance hipóteses mais avançadas de compreensão da língua (MORAIS, 2019a).

Para Leal (2019, p. 77), o que a PNA faz, de forma autoritária, é “negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e aprendizagem”. Sobre isso, Belintane (2006) aponta que a composição do grupo de especialistas responsáveis pelo Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos” revela a dimensão política e ideológica subjacente ao documento. É isso o que também ocorre na PNA, que se compõe exclusivamente de pesquisadores que apregoam a mesma tendência para a alfabetização: o método fônico, o que explicaria a sua visão “fechada”, considerando apenas as evidências de determinados campos científicos. Entendemos que

evidências científicas que geram avanços na alfabetização partem de diferentes olhares sobre esse processo de aprendizagem, “porque estas são oriundas de diversas matrizes: das pesquisas de variadas bases epistemológicas, de dados levantados em avaliações ou estatísticas e das práticas pedagógicas e sociais” (FRADE, 2019, p. 24). Nesse sentido, faz-se necessário compreender a alfabetização sob uma ótica plural (SOARES, 2016).

Em nossas análises, não podemos esquecer-nos de mencionar a subtração do letramento – que aparece, no documento, sob o rótulo de “literacia” – no processo de alfabetização e a definição da compreensão textual como aprendizagem posterior e dependente da decodificação. Ao fazer isso, a PNA desconsidera as contribuições que a escuta e a conversa de textos, desde a Educação Infantil, podem oferecer às crianças, ajudando-as a “desenvolverem estratégias de compreensão leitora antes de terem autonomia da leitura de palavras” (MORAIS, 2019a, p. 70). Do mesmo modo, não compreende a necessidade de ampliar os conhecimentos das crianças por meio das práticas de letramento e de reflexões acerca dos usos e funções dos textos, “como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita” (MORAIS, 2019a, p. 70). Alfabetizar em contexto de letramento significa a introdução da criança no universo escrito com textos que circulam socialmente, de modo que os estudantes, como pontua Soares (2019), possam “ler e interpretar textos de diferentes gêneros, escrever textos de diferentes gêneros, para diferentes objetivos, respondendo aos usos sociais da escrita no contexto em que vivemos”. Por meio desse processo, a aprendizagem da leitura e da escrita ganha um sentido social, o que pode contribuir para a redução das desigualdades sociais. Esses elementos essenciais do processo alfabetizador não são considerados por essa política. Ao contrário, com a PNA, vemos uma reedição de velhas soluções, como defendiam os métodos tradicionais para alfabetizar (BELINTANE, 2006).

Ao trazer um conceito rudimentar de alfabetização (MORTATTI, 2019), essa política faz “ressurgir parâmetro de sucesso e/ou fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação” (MONTEIRO, 2019, p. 41). Para Leal (2019, p. 82), a PNA, ao delimitar um método para a alfabetização, atinge diretamente o princípio da autonomia didática do docente, resguardada pela Constituição e, além disso, pauta-se em propostas pedagógicas que representam “um retorno ao analfabetismo funcional que já foi discutido neste país no século passado”. Salientamos que, assim como a BNCC, a Política Nacional de Alfabetização é implementada em um contexto político-econômico de forte avanço da iniciativa privada em diversos setores sociais, alinhado ao avanço de um pensamento ultraconservador no país. E, sem debate democrático com professores, associações ou pesquisadores, essa política nacional

destinada a alfabetizar todas as crianças brasileiras impõe “um pensamento único, dogmático e doutrinário, consensuado e legitimado por seletos grupos/rede de sujeitos públicos (autoridades políticas nacionais) e privados (autoridades do setor empresarial da educação)” (MORTATTI, 2019, p. 43), resultando na homogeneização e padronização das práticas de ensino.

Por fim, importa salientar que a PNA subestima duas importantes dimensões ressaltadas por Frade (2019) e que aqui merecem destaque. A primeira refere-se à dinâmica do cotidiano escolar e a segunda diz respeito à influência de fatores externos ao processo de aprendizagem. Em relação à primeira dimensão, a autora pontua que o cotidiano escolar é marcado por diferentes variáveis que se relacionam, como, por exemplo, “às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e a escrever” (FRADE, 2019, p. 16), entre outros. Desse modo, podemos destacar que o ato pedagógico se desenvolve a partir da consideração de diferentes fatores que estão presentes nas salas de aula e que marcam a dinamicidade do cotidiano escolar, que vão além e não se reduzem às diretrizes das políticas educacionais. Nessa mesma direção, Mortatti (2018, p. 48) sublinha que

Sua eficácia, no entanto, depende de concretização e execução por sujeitos sócio-históricos que vivem no “mundo real” da escola pública brasileira e do ensino e aprendizagem da leitura e escrita, constituído de contradições entre tradições operantes, de modo menos ou mais silencioso, que já foram inovações impostas e posteriormente.

Sobre a segunda dimensão, Frade (2019, p. 16) aponta que, no processo de aprendizagem, as condições sociais, econômicas, culturais nas quais as crianças estão inseridas refletem sobremaneira em seu desenvolvimento educacional. Portanto, “não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula”. Isso demonstra a complexidade do processo de alfabetização e o equívoco em tratar as aprendizagens das crianças apenas sob a perspectiva metodológica, dependente da eficácia deste ou daquele método. E, assim como Moraes (2019b), reafirmamos o direito à autonomia docente ante as políticas educacionais propostas com outros interesses e propósitos para a educação e alfabetização no Brasil.

### 2.2.3 A proposta curricular de Pernambuco para a alfabetização de crianças

A partir das nossas reflexões, antes desenvolvidas, sobre as proposições oficiais construídas em âmbito nacional para a alfabetização de crianças (BNCC e PNA), procuramos, nesta subseção, discutir aquelas que buscam nortear o processo alfabetizador no contexto local, mais especificamente a proposta curricular do Estado de Pernambuco. Intencionamos compreender as concepções que a fundamentam e o que propõem para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, será possível perceber em que pontos se aproximam e se distanciam das propostas oficiais nacionais, com relação às suas orientações metodológicas e perspectivas para o ensino na alfabetização de crianças.

Os currículos de Pernambuco<sup>34</sup> foram reformulados a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017), em articulação com outros documentos curriculares, tais como: Parâmetros Curriculares de Pernambuco – PCPE (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013). Estão organizados de acordo com as etapas da Educação Básica, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental (anos iniciais e finais), divididos por área de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Trazem como princípios norteadores a “promoção da equidade e excelência das aprendizagens, na valorização das diferenças, do respeito à dignidade da pessoa humana, na perspectiva de uma escola plural, inclusiva, comprometida com a formação integral e cidadã dos indivíduos” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 13). Busca, assim, ser um documento de referência para elaboração dos currículos municipais, na formulação das propostas didáticas e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Importa ressaltar que o Estado de Pernambuco possui, desde o ano de 2008, documentos norteadores para a educação básica, como a Base Curricular Comum – BCC e as Orientações Teórico-Metodológicas para o Ensino Fundamental – OTM. Articuladas com essas propostas, as proposições atuais visam colaborar “para mais avanços na Educação em Pernambuco e na formação de jovens autônomos, criativos e críticos que exerçam plenamente sua cidadania ativa” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 11). Com esse enunciado, os seus autores entendem que o processo de ensino e aprendizagem escolar deve pautar-se em:

- (1) Valorizar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem de suas vivências para a escola;

---

<sup>34</sup> Elaborados em parceria com a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/PE).

- (2) Auxiliá-los a desenvolver competências nas diversas áreas de conhecimento, valorizando sua base sólida dos fatos, relacionando esses às ideias dentro de um eixo conceitual, visando à mediação da aprendizagem; e
- (3) Incentivá-los em sua autonomia de aprender, ajudando-os a compreender como podem e devem também, sendo autores do seu conhecimento, monitorar seus progressos (PERNAMBUCO, 2019a, p. 27).

A proposta curricular para o campo de Linguagens percebe esse conhecimento como um componente fundamental para o desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, considera a linguagem como “atividade interativa e dialógica desenvolvida por sujeitos sociais em distintas esferas discursivas” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 65). Com essa compreensão, busca contribuir para a ampliação dos conhecimentos, trazendo para o cotidiano escolar a “dimensão discursiva e pragmática das diferentes formas linguagem (artística, icônica, corporal, verbal, simbólica)” (p. 66), de modo a favorecer aos seus aprendizes a compreensão de que, para além de usuários da língua, é necessário se constituírem, também, como protagonistas de suas ações no uso da linguagem. Essa área de conhecimento compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

O currículo da área de Língua Portuguesa, foco de nossas reflexões, foi reformulado no ano de 2019<sup>35</sup> e traz os conhecimentos escolares, os conteúdos/objetos de ensino e as orientações quanto à aprendizagem da língua destinadas às unidades de ensino em todo o Estado. Da mesma forma que a BNCC (2017), o documento se estrutura em competências gerais e específicas que se articulam aos objetos de conhecimento e às habilidades. As habilidades também são organizadas em códigos: por exemplo, EF01LP02PE corresponde ao Ensino Fundamental, 1º ano, Língua Portuguesa, Habilidade 02, respectivamente. A sigla PE, nesse código, significa que a habilidade proposta pela Base foi validada pelo Estado.

Apoiada em uma concepção sociodiscursiva da linguagem, entende a língua como “uma forma de interação social, logo uma atividade de intervenção, produção de sentido, meio de atuação e de exercício de poder” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 75). Para o trabalho com esse componente curricular, o documento destaca que o texto deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, assim como faz a BNCC (2017), pois entende que essa unidade, em suas diferentes modalidades e semioses, resulta em ações e práticas de linguagem que se relacionam diretamente com o mundo do qual faz parte e não simplesmente como reflexos dele. Nesse sentido, o ensino deve buscar favorecer a compreensão dos usos e sentidos que as práticas de linguagem assumem na sociedade. Nesse contexto, o documento pontua que,

---

<sup>35</sup> O currículo da área de Linguagens possui uma primeira versão, desenvolvida no ano de 2018, e posteriormente reformulada no ano subsequente.

Conceber a linguagem como forma de interação, o texto como evento que realiza conexões entre vários elementos e a aprendizagem da língua como expansão da capacidade de interlocução, considerando a pedagogia dos multiletramentos, implica deslocar tal ensino, centrado em conteúdos gramaticais e de reconhecimento de signos e regras desvinculados das práticas de linguagem, e realocá-lo no âmbito da compreensão do funcionamento da língua, das suas variações, das atividades de construção de sentidos, da relação existente entre as modalidades (oral e escrito) e das práticas de linguagem [...] em favor da ampliação do repertório dos estudantes, das capacidades de leitura, produção e reflexão sobre as linguagens, do desenvolvimento da fruição e da apreciação estética e do trato com o novo e o diferente, visando a possibilitar a participação desses atores nos mais diferentes campos de atividade humana (PERNAMBUCO, 2019a, p. 78-79).

Considerando isso, o desenvolvimento das práticas de linguagem na escola deve ocorrer tendo em vista os eixos: Leitura/escuta; Produção escrita; Oralidade; e Análise linguística/semiótica, de modo contextualizado a partir do uso e da reflexão sobre essas práticas. São por meio desses eixos que se estruturam os objetos de conhecimento e as habilidades para cada ano escolar. Importa ressaltar que esses eixos estão em conformidade com o que propõe a BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, o currículo de Pernambuco está estruturado a partir das mesmas práticas de linguagem que orientam aquele documento nacional.

Assim, no eixo de Leitura “o foco recai sobre a interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador e os textos” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 79), considerada como uma prática social que implica que a sua compreensão pode ocorrer antes da leitura convencional. Para isso, é necessário que os estudantes se relacionem, sistematicamente, com um conjunto variado de gêneros, exemplares de textos, suportes, procedimentos de leitura, contextos de produção, pois, de acordo com essa proposta curricular, ensinar a ler é “mostrar aos estudantes que é preciso considerar os contextos de produção em que as interações acontecem, bem como reconhecer a importância das culturas do escrito e interpretar imagens e recursos semióticos que constituem muitos gêneros digitais” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 80).

O eixo da Produção escrita refere-se às práticas de linguagem que se relacionam aos textos escritos, orais e multissemióticos com diferentes funções comunicativas e nos diversos campos de atividade humana. Enfatiza a importância de relacionar a produção e a recepção dos textos com seus contextos e com os processos de produção. Por essa razão, orienta que as estratégias de ensino devem partir, inicialmente, da produção de textos orais ou escritos, de modo a oportunizar aos estudantes experiências contextualizadas, favorecendo a análise das diferentes situações sociais nas quais os textos são produzidos, suas características e diferenças, possibilitando estabelecer relações entre os textos e entre as suas partes e, desse modo, levando-os a se tornarem, para além de leitores, autores de suas produções. Já o eixo Oralidade preocupa-

se com o desenvolvimento da língua em situações de uso oral, objetivando ampliar as “capacidades de ação linguístico-discursiva e ampliar o repertório e a visão de língua dos falantes, o domínio da variedade padrão, a compreensão das relações entre fala e escrita” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 81). Para isso, compreender as características e finalidades dos diferentes gêneros textuais constitui objetivo central para o estudo nesse eixo.

Por fim, o eixo de Análise linguística/semiótica “vincula-se à perspectiva do uso-reflexão-uso”, ou seja, parte do entendimento de que o ponto inicial e a finalidade do ensino devem residir na produção e compreensão dos discursos. Além da análise e reflexão dos textos orais, escritos e multissemióticos, envolve a compreensão do sistema de escrita, a norma padrão, os elementos gramaticais e os modos de organização da língua. Esse eixo também orienta a aprendizagem com relação aos textos “multissemióticos/multimodais”, isto é, contempla a “análise e avaliação sobre as inter-relações entre imagens visuais estáticas; imagens dinâmicas e música” (PERNAMBUCO, 2019, p. 83).

Tal como definido na BNCC (BRASIL, 2017), as práticas de linguagens estão organizadas por campos de atuação: “campo da vida cotidiana”, “campo artístico-literário”, “campo das práticas de estudo e pesquisa” e “campo da vida pública”. São esses campos que orientam a escolha dos conhecimentos, os gêneros, as práticas e os procedimentos a serem desenvolvidos, compreendendo que a fronteira entre esses campos é tênue, permitindo, assim, a inter-relação e a união dos gêneros textuais abordados em cada um deles.

Também em conformidade com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2017), o currículo de Pernambuco entende que a alfabetização deve ser sistematizada nos dois primeiros anos do ensino fundamental, e que, como vimos, é uma determinação arbitrária<sup>36</sup>. Assim, ao final do 2º ano, espera-se que os estudantes “leiam e produzam pequenos textos, de acordo com seu nível de escolaridade, e estejam no nível alfabético (escrever com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas ainda que com ortografia não totalmente convencional)” (PERNAMBUCO, 2019b, p. 5) Apesar de corroborar essa orientação proposta pela BNCC (BRASIL, 2017), o currículo estadual traz um entendimento diferenciado sobre esse processo escolar ao ressaltar, por exemplo, que essa aprendizagem não deve ser reduzida à aquisição de um código. Nesse sentido, acentua que as práticas alfabetizadoras devem estar fundamentadas para além do desenvolvimento de atividades de memorização e repetição, como evidencia o trecho a seguir:

---

<sup>36</sup> Sobre a redução do ciclo de alfabetização, ver seção sobre a BNCC.

Logo, se a língua é considerada como um processo de interação entre os seus usuários, na sala de aula, **ela não pode ser vista como um código pronto, acabado e fechado em si mesmo**. As práticas de ensino/aprendizagem **não devem se restringir a atividades de repetição, de memorização e de regras**. A língua precisa ser compreendida como um sistema em funcionamento, cujo desafio é **proporcionar situações de ensino que proporcionem às crianças atividades de desafios, que as levem a refletir sobre como esse sistema funciona, de modo a compreendê-lo e usá-lo nas práticas de linguagem** onde ele, sujeito atuante através da linguagem, está inserido socialmente (PERNAMBUCO, 2019a, p. 86 – Grifos nossos).

Conforme essa proposta curricular, a apropriação do sistema de escrita está diretamente articulada à perspectiva de alfabetizar e letrar, ressaltando a importância de desenvolver um processo de ensino voltado para os usos que os estudantes fazem da língua, por meio das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica), “para que percebam, desde o início do processo escolar, que o sistema de escrita notacional que estão estudando e se apropriando na escola representa a língua que usam diariamente” (PERNAMBUCO, 2019b, p. 05). Para que seja assim, o processo de alfabetização deve ocorrer tendo em vista, principalmente, os gêneros textuais pertencentes aos campos de atuação que se relacionam com o dia a dia dos alfabetizados, como o campo da vida cotidiana e o artístico-literário. Desse modo e na direção contrária do que propõem as propostas oficiais antes descritas (BNCC, PNA), o currículo de Pernambuco, área de língua portuguesa, considera a relevância de conceber a aprendizagem da leitura e da escrita combinada com práticas de letramento, tal como demonstram os fragmentos a seguir:

[...] **A prática de alfabetizar e letrar**, tornando o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita uma aprendizagem significativa, **até porque frases, palavras, sílabas, não existem fora dos textos com os quais a criança interage diariamente** (PERNAMBUCO, 2019a, p. 87 – Grifos nossos).

[...] Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever. Uma criança letrada é uma criança que tem as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes/portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. Logo, **alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever, levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita**. (PERNAMBUCO, 2019a, p. 87 – Grifos nossos).

[...] esse documento assume a ideia de alfabetizar e letrar, **simultaneamente**, tendo em vista que ensinar a ler e escrever não é sinônimo de decodificar e codificar apenas, porque a escrita alfabética não é um código, mas **um sistema notacional em funcionamento** (PERNAMBUCO, 2019a, p. 87 – Grifos nossos).

Para que as crianças compreendam o funcionamento do sistema de escrita, de acordo com essa proposição oficial, é necessário o desenvolvimento de atividades que favoreçam a reflexão da língua, auxiliando-as a descobrirem “o que a escrita nota ou ‘representa’ e como a escrita cria essas notações ou ‘representações’” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 87). Para tal, é necessário que os estudantes compreendam as propriedades do sistema alfabético, como, por exemplo, que se escreve com letras que não podem ser inventadas; que as letras têm formas fixas (p, q, b e d), ainda que possam variar quanto ao seu formato (cursiva, imprensa, manuscrita); que um mesmo valor sonoro pode ter representações distintas (o som /s/ corresponde as letras S, C, SS, Ç etc.), do mesmo modo que uma letra pode corresponder a diferentes sons (/a/, /â/, /ã/, /á/), entre outros. Nesse contexto, o documento propõe que as atividades de alfabetização devem buscar promover a consciência fonológica, fomentando, também, a vivência com práticas de uso da leitura e da escrita. Desse modo, compreendem que essas aprendizagens não se reduzem à memorização e repetição de famílias silábicas, mas ocorre por meio de um processo de reflexão sobre a língua (PERNAMBUCO, 2019a).

Com relação à consciência fonológica, a proposta curricular estadual percebe que esse componente contribui para compreensão do sistema alfabético, na medida em que, com esse desenvolvimento, “o estudante será capaz de identificar que as unidades das palavras podem se repetir e se modificar, de forma reflexiva, em diferentes palavras” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 88). Entende, assim, que desenvolver atividades de consciência fonológica pode contribuir para o alcance da autonomia na leitura e escrita, por meio de um trabalho pedagógico que auxilie os alunos a compreender, analisar e refletir acerca das propriedades sonoras e escritas das palavras. O currículo assinala, também, que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita não se relaciona com o desenvolvimento de propostas metodológicas que valorizam o fonema, como o método fônico, pois entende que “não se trata de apresentar fonemas para que os estudantes memorizem isoladamente os grafemas que correspondem a eles na língua” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 89). Nesse sentido, destaca que,

Como o aprendizado do sistema de escrita alfabética é, acima de tudo, conceitual, os estudantes precisam manipular/montar/desmontar palavras, observando suas propriedades, quantidade e ordem de letras, letras e pedaços de palavras que se repetem – e que têm som idêntico ou diferente –, num processo constante de reflexão sobre o sistema de escrita. **Ou seja, é preciso alimentar, no processo de alfabetização, a reflexão sobre as palavras, observando, por exemplo, que há palavras maiores que outras, que algumas palavras rimam, que determinadas palavras têm padrões silábicos, “pedacinhos” iniciais semelhantes, que aqueles “pedacinhos” semelhantes se escrevem muitas vezes com as mesmas letras – e outras**

vezes, não –, dentre muitas reflexões possíveis (PERNAMBUCO, 2019a, p. 89 – Grifos nossos).

Sobre esse ponto, Morais (2019a) destaca que diversas investigações têm demonstrado a importância de desenvolver habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização inicial. Essa dimensão para a apropriação da leitura e da escrita tem se revelado como uma ferramenta potencializadora das aprendizagens de crianças com diferentes níveis de compreensão da escrita. Além disso, Morais (2019a) aponta que atividades lúdicas se tornam importantes recursos pedagógicos para a promoção da consciência fonológica, por meio dos jogos de linguagem. E essa dimensão é valorizada no currículo estadual, que entende que jogos e brincadeiras pedagógicas podem oportunizar situações de aprendizagens diferenciadas e qualitativas e, ainda, dinamizar o ambiente alfabetizador, de maneira a favorecer a aquisição dos conteúdos escolares de forma significativa. É, também, um importante aspecto a ser observado ao desenvolver as práticas de ensino, considerando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois, conforme a proposta estadual, ainda que as crianças já estejam inseridas em contextos de letramento (família e cotidiano), podem apresentar dificuldades quanto à apropriação do sistema alfabético. E essas dificuldades podem ser minimizadas considerando tais recursos lúdicos, constituindo uma dimensão facilitadora para as aprendizagens das crianças.

Sobre isso, Araújo (2020, p. 06) aponta que os jogos de linguagem “podem, justamente, constituir estratégias produtivas para provocar a reflexão fonológica envolvendo diversas unidades sonoras, como rimas, sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas”. Assim, o currículo estadual destaca que, por exemplo, “bingos de letras, bingos de sons, cruzadinhas, jogos de rimas, dominós, jogos de análise fonológica [...] levam os estudantes a pensar nas palavras em sua dimensão não só sonora, gráfica, mas também semântica” (PERNAMBUCO, 2019a, p. 93). Mas, para que esses recursos contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem, é preciso que sua utilização seja articulada com práticas de ensino planejadas para que se possa oferecer toda a potencialidade de jogos e brincadeiras para a compreensão do sistema de escrita (ARAÚJO, 2020; MORAIS, 2019a). E, desse modo, além de favorecer a compreensão do sistema alfabético, tornar o aprendizado prazeroso e motivador.

Importa ressaltar que desenvolver habilidades de consciência fonológica, no período de alfabetização, é fundamental para auxiliar os alfabetizandos a compreenderem o funcionamento do sistema alfabético, mas não é condição suficiente para que os estudantes se alfabetizem (MORAIS, 2012, 2019a; LEAL, 2019; SOARES, 2016), pois há compreensões acerca das

propriedades do sistema de escrita que vão além de “identificar se uma palavra é maior que outra ou de identificar palavras orais que rimam ou que começam de forma parecida” (MORAIS, 2019a, p. 224). Entendemos, assim, que o desenvolvimento de atividades de consciência fonológica contribui, sobremaneira, para que as crianças avancem em suas aprendizagens da leitura e da escrita, mas a alfabetização não se reduz a elas.

Observa-se que a proposta curricular de Pernambuco de Língua Portuguesa, referente ao ciclo de alfabetização, aproxima-se em muitos pontos do que preconiza a BNCC, no que tange à concepção de linguagem, ao texto como unidade de ensino/aprendizagem, aos eixos estruturantes e à organização curricular em campos de atuação e em habilidades. Isso se deve porque essa proposição nacional se caracteriza como um documento referencial para a construção e reformulação dos currículos estaduais e municipais. Apesar disso, há um ponto em que esses documentos se distanciam. A Base percebe o processo de alfabetização apenas sob a perspectiva linguística, pois o foco do ensino deve centrar-se em desenvolver a “decodificação” e “codificação” para que a criança compreenda o funcionamento do “código alfabético”, o que evidencia, assim, uma visão restrita dessa aprendizagem. Já o Currículo de Pernambuco pauta-se por uma concepção de alfabetização diferente, focalizando a importância de articular o ensino do sistema notacional, cuja aprendizagem implica a compreensão do seu funcionamento e o domínio de algumas convenções, a práticas de letramento, o que a diferencia também da proposta de ensino da Política Nacional de Alfabetização (2019), cujo foco incide sobre a aprendizagem de um “código”.

Na perspectiva do documento estadual, a aprendizagem da língua se desenvolve mediante a inserção das crianças na cultura escrita através de práticas que favoreçam a convivência e experiências diversas com a leitura e a escrita, interagindo com diferentes tipos e gêneros textuais que fazem parte da sociedade. Portanto, um processo concreto de apropriação do conhecimento, por meio de contextos reais de uso da linguagem, o que contribui para uma alfabetização efetiva aos seus aprendizes. Como pontua Soares (2016), a apropriação da língua é um processo composto por diferentes dimensões (facetas) que envolvem, necessariamente, a compreensão do sistema de escrita e o desenvolvimento da leitura e escrita, considerando os seus usos nas práticas sociais, ou seja, “o ensino da língua materna precisa conciliar a reflexão sobre as palavras e sobre sua notação com as práticas de leitura e produção de textos” (MORAIS, 2019a, p. 132). Sem essas dimensões, a alfabetização e o letramento, ou a priorização de uma ou outra faceta nas práticas alfabetizadoras, a aprendizagem da língua torna-se incompleta. Assim, Soares (2016, p. 68) aponta que

Alfabetização e letramento são [...] indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto *de* e *por* meio de interação com material escrito *real*, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto *do*, *por meio do* e *em dependência do* de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa de escolarização.

É possível perceber que o currículo de Pernambuco da área de Língua Portuguesa, apesar de tomar como referência a BNCC, traz compreensões diferenciadas em relação às proposições nacionais, salvaguardando sua autonomia na construção da sua proposta curricular para o ciclo de alfabetização. Nesse sentido, avança em diversos elementos, sobretudo nas concepções que apresenta quanto ao desenvolvimento desse processo escolar. Apesar de alinhar-se em determinados aspectos com a BNCC, não reduz o processo de ensino e aprendizagem à aquisição de um “código”, tal como compreende o documento nacional. Ao contrário, além de não dissociar dimensões importantes desse processo educacional (alfabetização e letramento), ressalta a importância de desenvolver práticas alfabetizadoras que levem os alfabetizandos a refletirem sobre a língua. Ainda, o currículo estadual, ao não impor um método, como faz a PNA, e focalizar o desenvolvimento de práticas (no plural) de ensino, dá ao professor alfabetizador certa autonomia e diversas possibilidades para desenvolver seu trabalho pedagógico, tendo em vista as necessidades contextuais presentes no cotidiano escolar, a heterogeneidade da turma e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Entendemos, assim como Viedes, Sousa e Aranda (2019), que as concepções de alfabetização estão diretamente relacionadas ao modo como compreendem a língua, ou seja, como um “código” (BNCC e PNA) ou como um sistema notacional (Currículo/PE), o que influencia, também, na maneira como o processo de ensino/aprendizagem deve ser desenvolvido. A leitura desses três documentos curriculares revela concepções distintas de alfabetização e apresenta, também, maneiras diferenciadas de entender e desenvolver o “como” e “o quê” para alfabetizar as crianças, o que pode gerar incertezas e, até mesmo, tensões quanto à implementação e ao desenvolvimento de políticas educacionais, nas salas de aula, com visões teóricas e orientações metodológicas antagônicas. O Quadro 1 apresenta, comparativamente, como cada um desses documentos compreende a alfabetização.

Quadro 1 - Concepções de alfabetização que fundamentam as proposições oficiais BNCC, PNA e Currículo de Língua Portuguesa/PE

CONCEPÇÕES	DOCUMENTOS OFICIAIS		
	BNCC	PNA	CURRÍCULO/PE (Língua Portuguesa)
Período/Ciclo para alfabetização	1º e 2º anos	1º ano	1º e 2º anos
Perspectiva de Alfabetização	Perspectiva Tradicional	Perspectiva Tradicional	Perspectiva de alfabetizar e letrar
Escrita alfabética	Código de transcrição da fala	Código de transcrição da fala	Sistema notacional
Processo de Ensino	Codificação e decodificação; Memorização e repetição; Ênfase na aquisição da grafia (ortografia).	Método fônico; Codificação e decodificação; Memorização e repetição; Ênfase na aquisição da grafia (ortografia); Desenvolvimento da consciência fonêmica.	Alfabetizar e letrar; Atividades de desafios (refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético); Jogos e brincadeiras.
Processo de Aprendizagem	Aprendizagem técnica e mecânica; Ênfase nos processos de correspondência fonema/grafema; Ênfase na aprendizagem por meio de textos curtos.	Aprendizagem técnica e mecânica; Reconhecimento e manipulação de fonemas; Compreensão de textos ocorre no final do processo (após a criança ter se apropriado da leitura e da escrita).	Reflexão sobre o sistema alfabético, considerando o papel da consciência fonológica; Diversidade de gêneros textuais; Compreensão de textos é simultânea à aprendizagem do sistema de escrita.

Fonte: A Autora (2020).

A partir do quadro acima, tornam-se evidentes as similaridades e as divergências quanto ao modo como cada uma das proposições oficiais, ora analisadas, compreendem os processos de ensino, aprendizagem e alfabetização. Enquanto a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização fundamentam-se em perspectivas tradicionais para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, entendendo a apropriação da escrita, equivocadamente, como um “código”, o Currículo de Pernambuco pauta-se em uma concepção de alfabetizar e letrar, compreendendo a necessária articulação entre apropriação do sistema alfabético com práticas

de letramento. Por essa razão, orienta o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que levem seus aprendizes a refletirem sobre o sistema de escrita, por meio, também, de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, reconhecendo, dessa forma, a potencialidade de tais instrumentos para a aprendizagem das crianças. No entanto, a BNCC e a PNA, além de não reconhecerem essa importância, impõem o retorno a métodos de ensino que, como vimos na história da alfabetização, não favorecem aprendizagens significativas, ao enfatizar os processos de “codificação” e “decodificação” e ao estimular práticas de memorização e repetição, em lugar de proporcionar atividades de reflexão sobre a língua.

No entanto, entre as semelhanças e as diferenças evidenciadas nessas três proposições oficiais para a alfabetização inicial, é no cotidiano escolar e no fazer docente, a partir da consideração e articulação de diferentes conhecimentos e experiências que fundamentam o trabalho docente diário, que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem. São esses profissionais que são capazes de validar, negar ou transformar as proposições curriculares que penetram em seu espaço profissional, ressignificando todo o processo pedagógico. Considerando o exposto, é sobre o trabalho docente na alfabetização no desenvolvimento das práticas cotidianas que a próxima subseção discutirá. Entendemos que, para além do papel de “meros executores de sequências de exercícios e aulas padronizados, que aparecem em ‘apostilados’, ‘sistemas de ensino’, ‘cartilhas fônicas’, ‘programas de aceleração’ e outras mercadorias que se apresentam como a salvação” (MORAIS, 2019a, p. 226) para as dificuldades em alfabetizar as crianças, como parecem propor determinadas políticas educacionais, os alfabetizadores conduzem suas ações pedagógicas em conformidade com o que pensam, sabem e experienciam no cotidiano de suas práticas.

### 2.3 PROGRAMAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM PANORAMA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL

Observa-se que a alfabetização se estabelece como um campo de estudo e pesquisa, a partir das últimas décadas do século XIX, impulsionado, principalmente, pela busca de respostas ante as urgências sociais e políticas, “as quais demandavam/demandam da escola brasileira eficiência na alfabetização de crianças” (MORTATTI, 2014, p. 140). Ao longo dessa trajetória histórica, a alfabetização é analisada e discutida a partir de diferentes abordagens, em distintos campos do saber (Psicologia, Linguística, Psicolinguística, Educação).

É o que observam Soares e Maciel (2000), no Relatório “Alfabetização: estado do conhecimento”, ao analisarem as teses e as dissertações produzidas entre as décadas de 1965 a

1989. Segundo essas autoras, naquele momento, as temáticas das pesquisas estavam, em sua maior parte, centradas na análise a respeito da caracterização do alfabetizador; na concepção de alfabetização; nas dificuldades de aprendizagem; nas propostas didáticas; nos determinantes de sucesso/fracasso na alfabetização; na prontidão e na formação. Esses estudos ampliaram-se a partir da década de 1980, em função da expansão da pós-graduação no Brasil e, sobretudo, pela mudança de paradigma na alfabetização de crianças que se observou nesse período histórico.

Até meados de 1980, os debates sobre a alfabetização estavam circunscritos quase que exclusivamente aos métodos de ensino. Contudo, a partir dessa década, as investigações acerca da psicogênese da língua escrita e do letramento impulsionaram uma revisão conceitual da alfabetização, pondo sob suspeição os métodos de ensino utilizados para alfabetizar, “evidenciando o processo pelo qual a criança se apropria da escrita, a natureza linguística do objeto de aprendizagem na alfabetização e as implicações desse processo em relação ao material didático e à formação do alfabetizador” (VIEIRA; GUARNIERI, 2010, p. 20).

Como observamos em subseções anteriores, as críticas feitas aos métodos tradicionalmente abordados na alfabetização (sintéticos e analíticos) demonstraram, apesar das aparentes diferenças, o caráter homogêneo deles, centrado em uma visão adultocêntrica da aprendizagem. A partir de tais críticas, avanços foram possíveis, sobretudo, pelo desenvolvimento da produção científica a respeito da alfabetização e de novas propostas didáticas, o que pode ser observado no Brasil e em diversos países, permitindo a discussão desse processo por meio de diferentes olhares, realidades e perspectivas, possibilitando mudanças nos sentidos do trabalho alfabetizador.

Dessa forma, a diversidade de tematizações em que se inserem as produções científicas sobre o tema permitiu/permite uma multiplicidade de análises sobre o desenvolvimento da alfabetização, seus fundamentos, princípios, práticas e, por diferentes ângulos, as investigações revelam/vão revelando as especificidades que integram a aprendizagem da leitura e da escrita, o que nos lembra, como indica Soares (2014), a importância da articulação dos diferentes campos científicos para a compreensão do processo alfabetizador. Se, por um lado, para o entendimento desse fenômeno educativo, é necessária a fragmentação nos diversos campos do saber (psicológico, pedagógico, sociológico etc.), por outro, é necessária, sobretudo no campo das práticas, a integração desses conhecimentos, reconstituindo esse processo educacional em seu todo. Pode-se dizer também que as discussões sobre a alfabetização não possibilitaram apenas mudanças conceituais no espaço acadêmico e escolar, pois influenciaram diretamente na elaboração e implementação de políticas educacionais voltadas para os anos iniciais do

Ensino Fundamental, impulsionadas, também, pelo persistente fracasso nessa etapa de escolarização (MORTATTI, 2014).

Dessa maneira, por intermédio de diferentes ações (formação continuada, métodos e propostas didáticas), buscaram desenvolver mudanças nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Com esse viés, podemos citar, por exemplo, os programas educacionais instituídos nacionalmente, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), o Pró-letramento (2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) e, mais recentemente, o Tempo de Aprender (2020), vinculado à Política Nacional de Alfabetização, que, conforme já discutido, apresenta uma proposta de alfabetização pautada no antigo método fônico. Além desses, é possível observar iniciativas estaduais, como o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2007), desenvolvido pelo Governo do Ceará, o Programa Ler e Escrever (2007), em São Paulo, o Pacto pela Educação, no estado da Bahia (2011) e, mais recentemente, o Programa Criança Alfabetizada (2019), implementado em Pernambuco.

Na análise das produções científicas no Brasil, como evidenciado pelas pesquisas de Soares e Maciel (2000), Guimarães (2011) e Ribeiro (2011), observa-se que as temáticas relacionadas à análise de políticas educacionais para a alfabetização mapeadas por esses autores estiveram representadas em um número baixo de estudos. Sobre essa questão, Maciel (2014) explica que a brevidade que caracteriza o desenvolvimento de tais iniciativas apresenta-se como uma dificuldade, para os pesquisadores, em realizar uma avaliação acerca dos seus efeitos. Mesmo com esse desafio, a autora observa que há um crescimento da produção acadêmica sobre o impacto dessas iniciativas governamentais no processo alfabetizador, sobretudo com o incentivo e a instituição de cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores.

Inserindo-nos nesse contexto, buscamos contribuir com o conhecimento acerca das pesquisas e estudos científicos que investigaram o desenvolvimento e a atuação de programas voltados para a alfabetização de crianças. Por meio de investigações que têm sido desenvolvidas sobre essa temática, poderemos estabelecer um panorama desses estudos em todo o Brasil. Partindo dessa perspectiva e inspirados nos estudos que se caracterizam como “estado da arte”, apresentamos, nesta subseção, um levantamento bibliográfico realizado em diferentes plataformas digitais, buscando apreender teses, dissertações e artigos científicos que analisam programas destinados às salas de alfabetização.

### **2.3.1 Programas para a alfabetização no Brasil: o que revelam as produções científicas?**

O material que será apresentado é composto de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação em educação e de trabalhos completos publicados em eventos científicos dessa mesma área. Essas pesquisas foram obtidas por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a partir dos anais das reuniões (nacionais e regionais) promovidas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e do Congresso Brasileiro de Alfabetização (Conbalf). Essas bases foram escolhidas em função da representatividade que possuem no espaço acadêmico, da pós-graduação no Brasil e na área de concentração do estudo. Com esse inventário, foi possível visualizar estudos desenvolvidos em todo o território nacional e, além disso, permitiu identificar o perfil das pesquisas e da produção científica sobre o desenvolvimento de programas educacionais destinados à alfabetização de crianças.

Além da escolha das bases de dados, estabelecemos outras estratégias para o desenvolvimento da busca dos trabalhos, que se referem à definição dos descritores, à fixação do período e à leitura dos resumos (ROMANOWSKI; ENS, 2006). Todas essas estratégias foram importantes, porque permitiram o acesso, a identificação e o mapeamento das pesquisas que foram produzidas no Brasil. Assim, quanto aos descritores, realizamos a pesquisa usando os termos “políticas”, “programas” e “alfabetização”, na BDTD. Na Anped, a busca foi desenvolvida no GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita e, no Conbalf, realizamos uma leitura na íntegra dos cadernos de anais. Nessa análise, consideramos o título da dissertação/tese/artigo e também os seus resumos. Com isso, foi possível refinar o levantamento e atingir apenas os trabalhos que se relacionam com a temática de interesse. No que se refere ao período, consideramos as produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos cinco anos (2015 a 2020).

Em um primeiro momento de análise, alcançamos um total de 284 trabalhos na BDTD. Com a busca na Anped, obtivemos 10 artigos e, no Conbalf, encontramos 39 estudos, totalizando 333 pesquisas nas plataformas examinadas. Isso parece demonstrar um significativo interesse por parte dos pesquisadores brasileiros em analisar a atuação de programas educacionais para a alfabetização inicial. Diante desse quantitativo, estabelecemos alguns critérios de exclusão, de modo a obter e priorizar apenas as dissertações/teses/artigos que analisam programas para a alfabetização de crianças. Assim, excluímos: 1) as pesquisas

repetidas, seja em uma mesma base<sup>37</sup> ou entre as bases de dados<sup>38</sup>; 2) os trabalhos publicados em Programas de Pós-Graduação que não pertenciam à área de educação<sup>39</sup>; e 3) os estudos que surgiram no levantamento, mas não se relacionavam com a temática de interesse<sup>40</sup>. Dessa seleção, obtivemos um total de 137 investigações, como evidencia o Quadro 2.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas na BDTD, Anped, Conbalf (2015-2019)

Base de dados	Estudos encontrados na busca	Critérios de exclusão				Trabalhos selecionados
		Estudos repetidos na mesma base	Estudos repetidos entre as bases	Estudos que fogem ao tema	Estudos de Programas de Pós-graduação que não pertencem à área de educação	
<b>BDTD</b>	284	03	----	153	29	<b>99</b>
<b>ANPED</b>	10	----	01	----	----	<b>08</b>
<b>CONBAIf</b>	39	----	09	----	----	<b>30</b>
<b>TOTAL</b>	333	03	10	153	29	<b>137</b>

Fonte: A Autora (2020).

As investigações selecionadas discutem, por meio de diferentes perspectivas, a implementação de programas direcionados para a alfabetização de crianças e evidenciam importantes conhecimentos a respeito do seu funcionamento no interior das escolas. Considerando isso, buscamos desenvolver nossas análises tendo em vista os seguintes questionamentos: Quais programas foram pesquisados? Quais são os objetos de análise escolhidos ao investigar essas políticas educacionais? O que dizem os resultados a respeito da atuação de programas no processo alfabetizador? Ante o exposto, apresentamos, em um

<sup>37</sup> Houve a ocorrência de uma mesma pesquisa surgir duas vezes. Nesse caso, isso ocorreu apenas na BDTD.

<sup>38</sup> Houve a ocorrência de artigos com recortes de pesquisa na Anped e Conbalf, que resultaram de estudos mais amplos desenvolvidos na pós-graduação. Assim, um mesmo estudo foi encontrado na forma de tese/dissertação e sinteticamente como artigo. Para evitar a repetição de trabalhos, optamos por excluir os artigos e manter as teses/dissertações, por entendermos que essas últimas apresentam a discussão e descrição dos resultados de forma detalhada.

<sup>39</sup> Optamos por excluí-los por duas razões: 1) a quantidade foi pouco representativa, constituindo apenas 9% do total das pesquisas encontradas; 2) esses estudos surgiram em apenas uma das bases de dados, a BDTD. As áreas dessas pesquisas foram: Linguística, Ensino de Ciências e Matemática, Políticas Públicas e Gestão Educacional. Ressaltamos que o Pnaic foi o objeto de análise em 70% dessas produções.

<sup>40</sup> São pesquisas que tratam de temas como EJA, Educação Especial ou analisam outras políticas educacionais (PCN's, PNLD, ANA) e não tratam especificamente de programas para a alfabetização inicial.

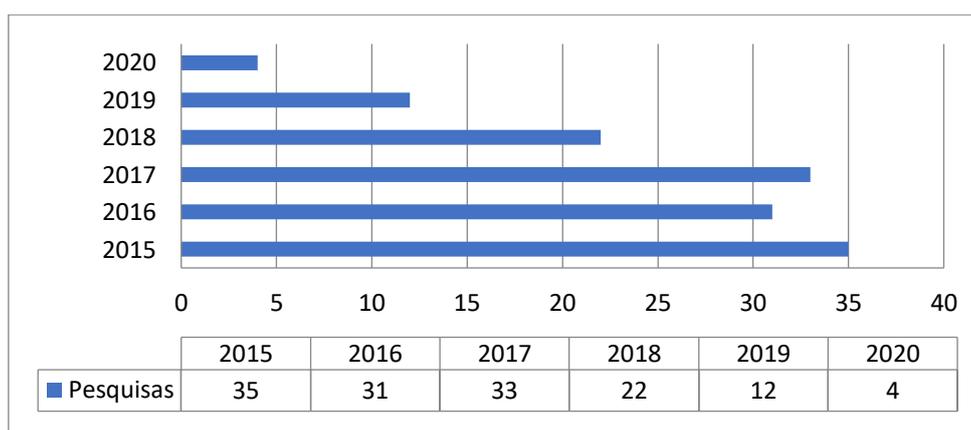
primeiro momento, uma visão geral das pesquisas produzidas entre 2015 a 2020, traçando um perfil das produções desenvolvidas nesse período. Em um segundo momento, discutimos quais foram os programas analisados e quais os temas/eixos de análise escolhidos por essas pesquisas. Por fim, refletimos acerca dos resultados de algumas pesquisas quanto às repercussões da atuação de programas para a etapa de alfabetização.

### A) As pesquisas produzidas entre 2015 a 2020: uma visão geral

Como mencionado anteriormente, com a busca nos bancos de dados da BDTD, Anped e Conbalf, obtivemos um total de 137 pesquisas. Desse quantitativo, a maior parte é composta de dissertações de mestrado, com 87 trabalhos. Os demais estão divididos em 22 teses e 38 trabalhos publicados em anais de evento. Esse levantamento permitiu reunir um conjunto de informações, permitindo estabelecer um panorama dessas investigações no Brasil. Além de possibilitar o conhecimento de pesquisas que tratam dessa temática, permitiu também compreender a abrangência da atuação de programas voltados para os primeiros anos de escolarização.

Com o mapeamento das pesquisas, foi possível perceber o desenvolvimento das produções por ano, evidenciando um dado importante a respeito da evolução e da distribuição dos estudos no período fixado. Na análise, observamos que houve uma concentração maior nos anos de 2015, 2016 e 2017. Apesar de nos anos seguintes (2018 a 2020) ocorrer um decréscimo nas pesquisas, ainda é significativa a quantidade de investigações que tem como objeto de análise programas para a alfabetização, como pode ser visualizado na Figura 4.

Gráfico 2 – Desenvolvimento das pesquisas entre os anos de 2015 a 2020



Fonte: A Autora (2020).

O desenvolvimento substancial dessas produções, como evidenciado na figura 5, pode estar relacionado com um maior crescimento de políticas educacionais voltadas para o ciclo de alfabetização. Menarbin e Gomes (2019) destacam que a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>41</sup>, por exemplo, contribuiu, sobremaneira, para o surgimento de diferentes programas de formação continuada em todo Brasil. Contudo, as autoras lembram que as políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores vêm sendo implementadas desde o ano 2000 e, nesse contexto, observa-se a instituição do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) (2001) e do Pró-letramento (2005) e, mais recentemente, do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (2012). Também, Mortatti (2014) acrescenta que os baixos índices em leitura e escrita, evidenciados pelas avaliações nacionais e/ou estaduais, têm revelado um cenário ainda desafiador nessa etapa escolar. Para essa autora, a combinação desses fatores reflete diretamente no surgimento de programas voltados para alfabetização inicial.

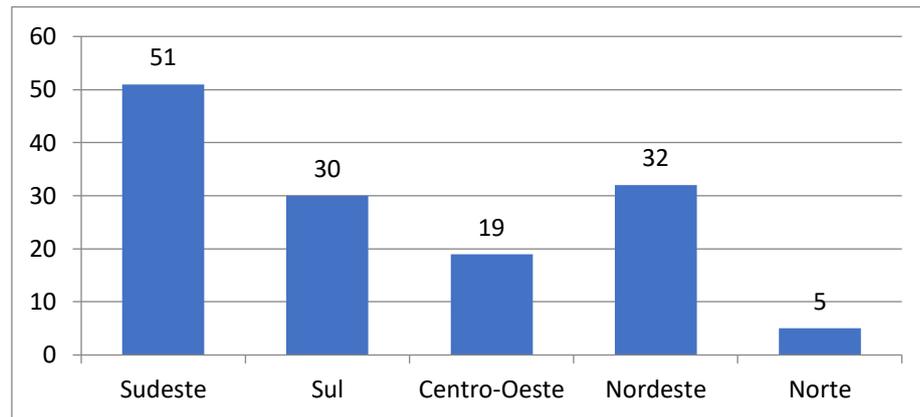
Um fator que pode ter influenciado a predominância das pesquisas entre os anos de 2015 a 2017 pode estar associado à implantação de políticas de abrangência nacional. O Pnaic, por exemplo, um programa voltado para a formação continuada do alfabetizador, desenvolvido entre os anos 2012 a 2018, pelo Ministério da Educação, teve grande repercussão no cenário educacional brasileiro. Como se observou anteriormente, o período de maior incidência dos estudos coincide com o período de vigência desse Programa. Também, como se verá no próximo tópico, esse Programa se apresentou como a política educacional de maior destaque nas produções analisadas. Assim, uma razão para o maior interesse na análise de programas voltados à alfabetização, nesse período, pode estar ligada à implantação de políticas que tiveram maior repercussão nacionalmente, como o Pnaic.

Além de caracterizar as pesquisas quanto ao período em que foram desenvolvidas, é importante ressaltar também as regiões brasileiras onde esses estudos se localizam.

---

<sup>41</sup> Instituída em 2009 e reformulada em 2016, essa política pública propõe formações para os profissionais da Educação Básica em parceria com Estados, Municípios e Universidades (MENARBINI; GOMES, 2019).

Gráfico 3 – Desenvolvimento das pesquisas por região do país



Fonte: A Autora (2020).

Com os dados da Figura 5, é possível perceber que grande parte das investigações foram desenvolvidas na região Sudeste, que concentrou a maioria dos estudos mapeados, 51 trabalhos do total (38%). Esse elemento é também evidenciado por outros autores (SOARES; MACIEL, 2000; RIBEIRO, 2011; MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014). Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014), ao analisarem o desenvolvimento das produções científicas no campo da alfabetização, no período de 1960 a 2010, perceberam também que a maioria das teses e dissertações era desenvolvida nessa região. Para esses autores, a maior incidência de estudos nessa região estaria ligada à maior quantidade de instituições de ensino superior nela e, conseqüentemente, da maior parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil situarem-se nesse espaço geográfico. Conforme dados do último relatório quadrienal realizado pela Capes (2017), há cerca de 170<sup>42</sup> cursos de pós-graduação na área de educação em todo país, e a maior parte deles está localizada na região Sudeste (41%), seguido da região Sul (25%), Nordeste (19%), Centro-Oeste (9%) e a região Norte (6%), respectivamente.

Sobre esse desequilíbrio, Ramalho e Madeira (2005) explicam que a região Sudeste foi, historicamente, constituindo-se como o principal centro político-econômico do país, o que impulsionou um grande desenvolvimento da produção científica nessa região. Contudo, essa realidade vem se alterando paulatinamente, principalmente, a partir da inserção das políticas públicas de expansão e interiorização do ensino superior. Isso trouxe importantes avanços para o crescimento e desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país.

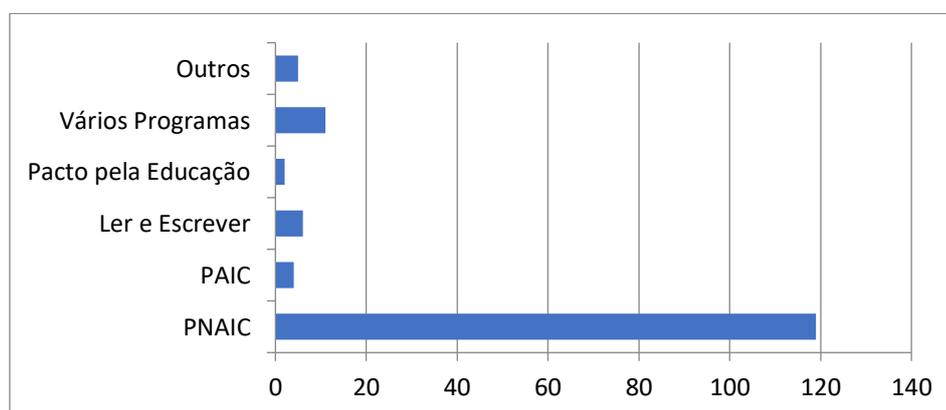
<sup>42</sup> Considerando as Instituições de Ensino Superior pertencentes às instâncias Federal, Estadual e Privada.

Apesar de a região Sudeste compreender a maior quantidade de estudos sobre essa temática, como evidenciado pela Figura 5, destaca-se, também, a região Nordeste, que abrangeu 32 das pesquisas analisadas (24%), seguida das regiões Sul, com 30 produções (22%), e Centro-Oeste, com 19 pesquisas (13%). Já a região Norte do país compreendeu apenas 5 pesquisas (3%). Esses dados trouxeram importantes informações sobre o desenvolvimento e a extensão dessas investigações em todo país. Além disso, foi possível observar os programas que mais repercutiram nas produções mapeadas, sobre o qual discutiremos a seguir.

## B) Os programas mais pesquisados

Em nosso mapeamento, diversos programas nacionais e estaduais apresentaram-se como foco de análise das pesquisas, tais como Pnaic, Paic, Pró-letramento, Se Liga<sup>43</sup>, Pacto pela Educação, Programa Ler e Escrever, Alfabetização no Tempo Certo, Trilhas e o Programa Alfabetizar com Sucesso. Ressaltamos que alguns trabalhos investigaram mais de um programa educacional, como, por exemplo, a atuação do Pnaic e do Alfa e Beto na sala de aula. A Figura 6, além de apresentar os programas analisados nessas pesquisas, também evidencia aqueles que tiveram maior ressonância nos trabalhos mapeados.

Gráfico 4 – Programas para a alfabetização analisados nas produções científicas



Fonte: A Autora (2020).

Notadamente, o Pnaic se destaca nas pesquisas analisadas, ocupando 87% delas (119 trabalhos). Como vimos anteriormente, o Pnaic foi uma política nacional implementada no

<sup>43</sup> Esse programa não é especificamente voltado para a etapa de alfabetização de crianças. É um programa de correção de fluxo, mas a sua presença se justifica, porque a pesquisa que o focaliza analisa os seus materiais para o ensino da leitura e escrita. Dessa forma, optamos por mantê-lo.

Brasil, que objetivava assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 08 anos de idade. Por meio de um pacto interfederativo, mobilizou ações com apoio das secretarias estaduais/municipais e universidades junto aos professores alfabetizadores. Foi um programa de abrangência nacional, compreendendo todos os estados brasileiros, o que constitui uma razão para a presença substancial nos estudos mapeados. Além da formação continuada promovida por esse Programa, as investigações discutiram o Pnaic sob outros pontos de vista, como, por exemplo, o papel dos orientadores de estudos e formadores, o material didático e observou-se, também, a análise da relação de outras disciplinas (matemática, ciências) com o desenvolvimento do programa nas salas de aula.

O programa Ler e Escrever, que ocupou 4% das pesquisas (06 trabalhos), é uma iniciativa do governo do estado de São Paulo, instituída em 2007. Também direcionada para alfabetização e, ainda em desenvolvimento, busca propiciar melhoria nas habilidades da leitura e da escrita. As pesquisas discutiram o desenvolvimento do Programa a partir de diferentes dimensões. Os trabalhos de Meyer (2016) e Costa (2016) discutiram a sua proposta teórico-metodológica para o trabalho com a linguagem. Além de analisar os materiais utilizados por professores e alunos, Trevelin (2016) e Gimenes (2017) discutiram também a repercussão dessa política no fazer docente. Já a pesquisa de Cores (2015) aborda a implantação do Ler e Escrever no conjunto das políticas educacionais voltadas para a alfabetização do Estado. Já a investigação de Miguel (2016) desenvolveu o estado da arte, em teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2016, sobre o Programa.

Já no Estado do Ceará, o programa voltado para a alfabetização inicial é o Paic, que totalizou 3% das investigações (04 trabalhos). Esse Programa vem, desde o ano de 2004, desenvolvendo ações, de modo a contribuir com as aprendizagens das crianças. A pesquisa de Lopes (2015) analisa os reflexos da proposta teórico-metodológica do Programa na atuação do professor alfabetizador e nas aprendizagens das crianças. Já o trabalho de Maia (2016) analisa a introdução do Paic no rol das políticas de responsabilização e da gestão por resultados. Costa (2018), por sua vez, traz apontamentos a respeito das concepções de linguagem e alfabetização que ancoram o referido Programa, enquanto a pesquisa de Anjos e Mata (2017) discute a proposta formativa do Paic para os docentes que exercem a função de formadores. Apesar de ser uma política estadual, o Paic ficou bastante conhecido nacionalmente por ter sido o mote para a formulação do Pnaic.

O programa Pacto pela Educação (PPE) é uma iniciativa do governo baiano, implementado desde o ano de 2012, em parceria com os seus municípios. Esse Programa, que foi foco de análise em 2% das pesquisas (02 trabalhos), integra um conjunto de compromissos

(Compromisso todos pela Educação) e objetiva alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade. Essa iniciativa foi inspirada na experiência do Paic no estado cearense, trazendo como proposta pedagógica a alfabetização em uma perspectiva de letramento, ancorando-se também na teoria da psicogênese da língua escrita. Os dois trabalhos discutem a implementação do Programa sob diferentes perspectivas. A pesquisa de Miranda (2016) investiga o processo de implantação dessa política educacional no estado, tendo em vista o regime de colaboração entre Governo estadual e os municípios para sua efetivação. Já a pesquisa de Pereira (2015) discute essa proposta pedagógica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva de Michel Foucault.

Na leitura das pesquisas, percebemos que um quantitativo de trabalhos englobou vários programas em suas análises, perfazendo um total de 8% (11 estudos). De maneira geral, essas investigações buscaram discutir a respeito da presença e influência de diferentes pressupostos teórico-metodológicos para alfabetizar. Em uma perspectiva comparativa, ressaltam-se os trabalhos de Cabral (2015) e Guedes e Bunzen (2015), que analisaram o Pnaic e o Pró-letramento. Já Moraes (2015), Sousa, Nogueira e Melim (2015) e Sousa, Ribeiro e Nogueira (2015) discutiram os programas Pnaic e Alfa e Beto. Já o trabalho de Melo, C. (2015) investigou os programas Profa, Pnaic e Pró-letramento, enquanto o estudo de Guimarães (2017) abordou o Pnaic e o Ler e Escrever.

Do ponto de vista histórico, destacam-se a pesquisa de Silva (2017), que discute o percurso das políticas educacionais no estado de São Paulo, no período de 1996 a 2012, e o trabalho de Sousa e Rocha (2019), que discorre acerca do desenvolvimento das concepções de alfabetização presentes nos programas de formação continuada do governo federal, entre os anos de 1996 a 2019. Nesse artigo, as autoras analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Profa e o Pnaic. Por fim, dois trabalhos (SOUZA, 2015; SOARES, 2017) analisaram o incentivo à formação de leitores por meio da distribuição de obras literárias do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Pnaic. Observa-se que, apesar dessas pesquisas abordarem outros programas, o Pnaic foi o que se sobressaiu em todas elas.

Por fim, os trabalhos categorizados em “outros” representaram 4% do total (06 trabalhos) e constituem os estudos que apresentaram apenas uma pesquisa com relação ao programa foco de análise. Assim, nesses trabalhos, os programas analisados foram o Pró-letramento (ANTUNES, 2015), Se liga (PINTO; ALBUQUERQUE, 2019), Programa Alfa e Beto (SOARES, 2020), Alfabetização no Tempo Certo (ROCHA, 2016), Trilhas (SLEMENSON, 2016) e Alfabetizar com Sucesso (FILHO, 2015). Com exceção do Pró-

letramento, os demais programas constituem iniciativas políticas estaduais e/ou municipais. O Pró-letramento foi um programa implementado pelo MEC, direcionado para a formação do professor alfabetizador, lançado no ano 2000, objetivando promover melhorias na qualidade das aprendizagens da leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização. Embora seja um programa nacional, nesse mapeamento encontramos apenas a pesquisa de Antunes (2015), desenvolvida no âmbito da pós-graduação. Esse autor buscou compreender os conceitos de alfabetização e letramento presentes nos documentos curriculares e nas propostas de avaliação, apoiadas na perspectiva bakhtiniana.

O Programa Se liga foi analisado por Pinto e Albuquerque (2019). É um programa não governamental para correção de fluxo pertencente ao Instituto Ayrton Senna. Esse instituto engloba outros programas e está presente em diversos estados e municípios brasileiros<sup>44</sup>. O Se Liga “possui uma metodologia própria que envolve o uso de livros didáticos elaborados para ajudar na alfabetização dos alunos atendidos pelo programa” (p. 615). No artigo, as autoras investigaram as concepções que ancoram o livro didático proposto para o ensino da leitura e escrita. Ainda sobre a análise de materiais pedagógicos, destaca-se a pesquisa de Slemenson (2016), que analisou o projeto Trilhas. O Trilhas é uma plataforma digital, credenciada pelo instituto Natura, e compreende cursos EAD voltados para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização, buscando contribuir para o aperfeiçoamento e aprimoramento profissional desses docentes (TRILHAS, 2019)<sup>45</sup>. Assim, o autor buscou compreender a proposta formativa desse projeto, por meio da análise dos materiais disponibilizados nos cursos online oferecidos por esse projeto.

A pesquisa de Soares, G. (2020) analisa a repercussão do Programa Alfa e Beto na sala de aula. Assim como o Se Liga, o Alfa e Beto é uma organização não governamental que objetiva auxiliar no processo de alfabetização, por meio da comercialização de soluções pedagógicas, como o uso de materiais didáticos. Com um plano pedagógico rígido, esse Programa prevê um conjunto de intervenções para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem pautado no método fônico. Apesar do engessamento dessa proposta pedagógica, a investigação de Soares, G. (2020) apontou a fabricação de modificações e adaptações nas orientações prescritas por esse Programa no desenvolvimento das práticas de ensino, revelando, “uma

---

<sup>44</sup> O Instituto, que está presente em 15 estados brasileiros, atendendo a um total de 455 municípios, contempla programas como “Acelera Brasil”, “Circuito Campeão”, “Gestão nota 10 – Anos Iniciais”, “Letramento em Programação” e “Gestão de Política de Alfabetização”.

<sup>45</sup> Informações retiradas do portal <https://www.portaltrilhas.org.br/inicio>.

expertise profissional por parte da docente que ajustava as orientações que tinham acesso” (SOARES, G., 2020).

O Programa Alfabetização no Tempo Certo, implementado no estado de Minas Gerais, em 2008, em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG), foi analisado por Rocha (2016). Pautado em uma perspectiva de alfabetizar e letrar, essa política estadual visa a garantir aos estudantes o sucesso nas aprendizagens da leitura e escrita. Para isso, estimula a criação de um plano de estratégias com foco no trabalho do alfabetizador, desenvolvido em cada escola pelos diretores, coordenadores, professores e pais. No trabalho de Rocha (2016), a autora avalia o impacto dessa política pública para a elevação do nível de proficiência dos alunos de turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, a pesquisa de Filho (2015) discutiu o Programa Alfabetizar com Sucesso<sup>46</sup>, desenvolvido no estado de Pernambuco desde 2004, gerenciado pelo Instituto Ayrton Senna. Esse Programa estrutura-se a partir de três eixos: 1) político – responsável pela adesão dos municípios e monitoramento dos resultados; 2) pedagógico – compreende o acompanhamento das práticas de ensino, organizando e mobilizando ações para seu desenvolvimento nas salas de aula (organização em ciclos; formação continuada do professor e dos coordenadores do programa, proposta curricular, material didático e visitas pedagógicas); e 3) gerencial, que compõe um sistema eletrônico, alimentado pelos professores e coordenadores sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Filho (2015) discute esse Programa a partir de uma análise conjuntural e histórica do desenvolvimento das políticas educacionais para a alfabetização nesse estado, atentando para o Programa Alfabetizar com Sucesso.

Como se pode notar, diversos programas voltados para a alfabetização foram pauta de análise das investigações. Também foram diversos os olhares dos pesquisadores ao discutir a atuação dessas políticas educacionais, pautando-se em diferentes questões, como, por exemplo, o uso do material/acervo pedagógico, as concepções, a formação etc. Assim, considerando a relevância de compreender quais foram os temas/eixos apreciados nas pesquisas mapeadas, buscamos discuti-los mais detalhadamente no próximo tópico.

---

<sup>46</sup> É importante ressaltar que o Programa ainda está em vigência em alguns municípios pernambucanos. Belo Jardim, São José do Egito, São Lourenço da Mata, Altinho, Agrestina e Ibirajuba são alguns exemplos das cidades que mantinham esse Programa até o final de 2019.

### C) Os temas/eixos de análise privilegiados nas pesquisas

A leitura das pesquisas nos permitiu agrupá-las de acordo com os temas mais pesquisados. Para realizar esse agrupamento, pautamo-nos nos princípios apontados por Romanosvky e Ens (2006) da “recorrência e individualidade”. Nesse sentido, constituíram-se como tema/eixo os tópicos que surgiram com maior frequência e caracterizaram-se por sua individualidade e autonomia em relação aos demais. Para compreender esse estatuto, o tema/eixo deveria ser constituído por, pelo menos, dois trabalhos. No entanto, é importante reconhecer que essa linha de divisão é tênue, pois as investigações, por vezes, aportavam, no decorrer da dissertação/tese/artigo, discussões a respeito de documentos e materiais pedagógicos e também a repercussão nas práticas de ensino, por exemplo<sup>47</sup>. Para agruparmos tais pesquisas, tomamos como parâmetro o objetivo geral do trabalho.

Apesar de a maior parte dos programas implementados para a etapa de alfabetização pautar-se na formação docente como estratégia para promover mudanças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, as pesquisas mapeadas apresentaram discussões e análises desses programas sob diferentes enfoques, tais como evidenciado no Quadro 3.

Quadro 3 - Temas/eixos identificados nas produções analisadas

TEMAS/EIXOS	Nº	%
Práticas de Ensino	37	27%
Formação Continuada	30	23%
Concepções	18	13%
Implementação e Gestão	16	11%
Uso de Livros/ Acervos didáticos	08	6%
Ensino de outras Disciplinas Escolares	08	6%
Gestão do Processo Alfabetizador	07	5%
Aprendizagem	03	2%
Currículo e Reformulação Curricular	02	1%
Avaliação	02	1%
O Lugar da Literatura	02	1%
Outros	04	3%
<b>Total</b>	137	100%

Fonte: A Autora (2020).

<sup>47</sup> Algumas investigações, além de desenvolverem análises sobre a repercussão de programas para a alfabetização de crianças, trouxeram também considerações a respeito dos materiais e documentos que os fundamentavam, como se observa na pesquisa de Barbosa (2017), que, apesar de seu objetivo principal ter sido o de investigar as mudanças ocorridas nas práticas de ensino a partir da inserção do Pnaic, considerou, também, a análise dos cadernos de orientação desse Programa. Desse modo, optamos por agrupar as investigações de acordo com o seu objetivo principal.

O Quadro 3 evidencia uma pluralidade de temas ao abordar programas para a alfabetização de crianças. Essa diversificação torna-se necessária para que possamos compreender o funcionamento e a atuação dessas políticas educacionais a partir de diferentes ângulos. Analisando as investigações, verifica-se que a maior parte dos temas equivale às duas primeiras categorias (práticas de ensino e formação continuada), ocupando, juntas, cerca de 50% das produções. Pode-se inferir que isso ocorre porque uma parte dos programas busca, por meio da dimensão da formação continuada do professor alfabetizador, desenvolver mudanças nas práticas de ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. Ou, também, porque essas dimensões compõem as principais diretrizes para o desenvolvimento dos programas nas salas de aula.

Os trabalhos que discutem a relação de programas para a alfabetização com as **práticas de ensino** foram, como mostra o Quadro 3, o tema de maior frequência, totalizando 27% das produções. Esse grupo reuniu as investigações que analisam as repercussões/contribuições dos programas com relação ao trabalho do alfabetizador, assim como modificações e limitações impostas por eles a esse fazer profissional (SOARES, G., 2020). Essas pesquisas apontaram aspectos importantes acerca do desenvolvimento de programas nas salas de aula, tais como: 1) a importância de refletir acerca da própria prática e da aprendizagem dos alunos, como a investigação de Korn (2016); 2) a inserção de inovações no fazer docente, por meio da introdução de novos elementos didáticos, evidenciado por Boscolo (2016), Cabral (2015), Eleutério (2016), proporcionando transformações nas práticas de ensino, como demonstram os trabalhos de Giardini (2016), Guisso (2017), Lucca (2018) e Barbosa (2017).

Por outro lado, apresentaram limitações quanto à: 1) descontinuidade de políticas públicas para essa área de ensino, destacada na pesquisa de Assis (2016); 2) maior responsabilização, para os professores, dos resultados educacionais, evidenciado no trabalho de Corrêa (2019); 3) diminuição da autonomia docente, demonstrado pelas pesquisas de Ferreira (2019) e Gimenes (2017), destacando a necessidade de participação dos professores no processo de elaboração das políticas públicas, como expresso pela investigação de Lopes (2015).

O segundo tema/eixo de maior incidência nas pesquisas refere-se à **Formação Continuada** do alfabetizador, que surgiu em 23% dos trabalhos. Nesse grupo, ganham destaque as pesquisas que refletem acerca da formação oferecida por programas educacionais para a construção da identidade docente, aprimoramento profissional e protagonismo, representadas pelas pesquisas de Montezuma (2016), Souza (2018), Santos e Santos (2017), Ferrarini e Martins (2017), Micossi (2018), Wagner (2017) e Slemenson (2016). As pesquisas de Gelocha (2016), Junior (2015), Melo, C. (2015) e Sales (2020) evidenciaram a importância da formação

para a valorização dos saberes docentes, colaborando para a qualidade das práticas de ensino. Os trabalhos evidenciam também lacunas quanto à proposta formativa promovida por esses programas, como, por exemplo, o distanciamento das discussões no âmbito das formações com a realidade educacional (MARINHO, 2015; LEME, 2015; PEREIRA, J., 2018), favorecendo a condução de práticas de ensino performáticas (MELO, C., 2015; FRANCO, 2017). Nesse sentido, Cores (2015) aponta a necessidade da formação ser desenvolvida no interior das escolas a partir de problemas práticos, diminuindo a distância entre a formação e o cotidiano escolar.

As **concepções** foram os temas/eixos de interesse em aproximadamente 13% dos trabalhos mapeados. Nesse grupo, estão presentes as investigações que analisam as concepções que fundamentam as propostas pedagógicas inseridas nas salas de aula por meio dos programas educacionais. Exemplo disso são os trabalhos de Antunes (2015), Costa (2017), Melo, E. (2015), Oliveira (2016) e Santiago e Wildemberg (2017), que discutem as concepções de alfabetização e letramento. Costa (2016), Costa (2018) e Resende (2015) analisam os conceitos de linguagem. Já Loose (2016) e Ramos e Padilha (2017) analisam a perspectiva de leitura, enquanto Souza (2015), a de oralidade. Ademais, o grupo é composto também por trabalhos que analisam comparativamente diferentes programas quanto aos seus pressupostos teóricos, como nos artigos de Sousa, Nogueira e Melim (2015) e Guedes e Bunzen (2015).

A análise da **implementação e gestão** dos programas educacionais foi tema/eixo abordado em 11% das investigações mapeadas. Parte significativa delas aponta o papel essencial do Estado para garantir a qualidade educacional e os direitos de aprendizagem das crianças, por meio da implantação dessas políticas públicas. Nessa direção, destacam-se as pesquisas de Assumpção (2017), Correa (2017), Cruz (2016). Outra parte das investigações evidencia a necessidade de maior diálogo entre os entes federativos responsáveis para a continuidade e efetivação da política educacional, como nas pesquisas de Nascimento (2017), Miranda (2016), Pereira, S. (2018). Também é apontado por esse grupo de estudos que a ênfase nas avaliações e em resultados tem fragilizado o andamento dos programas, na medida em que “desqualificam os percursos individuais de aprendizagem sugerindo um “padrão” único a ser observado e quantificado para fins de construção de indicadores de “qualidade”” (LINO, 2017, p. 895), o que também foi evidenciado por Lima (2016). Para a superação dessas problemáticas, os trabalhos de Maia (2016), Luz (2017) e Martins (2016) reafirmam a necessidade de construir políticas públicas para a educação voltadas para a emancipação e transformação da realidade educacional (MAIA, 2016; LUZ, 2017; MARTINS, 2016; SCOLARO, 2020).

As investigações sobre o **uso de livros/recursos didáticos** compõem o quinto maior grupo, totalizando 6%. Nele, observa-se que o interesse dos pesquisadores residiu no modo

como os materiais didáticos distribuídos por programas educacionais foram utilizados na sala de aula, atentando para a sua contribuição no processo de aprendizagem. Nessa linha de pensamento, apresentam-se as pesquisas de Bastos (2016), Cella (2016) e Gonçalves (2015), que perceberam que o uso dos livros de literatura possibilitou a diversificação dos gêneros textuais utilizados na sala de aula, favorecendo o alcance dos diferentes objetivos de aprendizagem, tais como: apropriação do sistema de escrita alfabética, leitura, oralidade e produção de texto. Por outro lado, a pesquisa de Pinto e Albuquerque (2019) demonstra a insuficiência de determinados materiais utilizados para o ensino da leitura e da escrita, como os livros do Programa Se liga, pois, “ao priorizar o trabalho no nível da sílaba, com ênfase na repetição e memorização de padrões silábicos, pouco contribui para que os alunos reflitam sobre os princípios do referido sistema”. Com relação a outros recursos didáticos, as dissertações de Silva, L. (2015) e Menezes (2016) apontam a importância do desenvolvimento de jogos para o processo de aprendizagem e promoção da criatividade, mas ressaltam a necessidade do desenvolvimento de formações para o trabalho com jogos.

Representando outros 6% das pesquisas mapeadas estão os trabalhos que analisam o desenvolvimento de programas educacionais relacionados ao **ensino de outras disciplinas escolares**. As pesquisas desse grupo discutem, principalmente, o impacto da formação desenvolvida no âmbito de programas para o trabalho com os diferentes componentes, como matemática, ciências, geografia e história. São exemplos de pesquisas relacionadas ao ensino da matemática as realizadas por Maciel (2017), Pugas (2018), Santos (2017), Sousa (2018) e Giombelli (2016). Além dessas, destaca-se o trabalho de Melo (2017), que aponta a relevância de promover formações que favoreçam a realização de atividades que incentivem a pesquisa, a problematização e a construção do conhecimento pelos discentes. É o que também pontuam Guimarães (2017) e Santos (2019) ao refletirem acerca das disciplinas de história e geografia.

As investigações acerca da **gestão do processo alfabetizador**, por meio da atuação do coordenador, do orientador de estudos e do professor formador corresponderam a outra parte significativa da produção acadêmica sobre programas educacionais, totalizando 6% delas. Nesse conjunto de pesquisas, a formação desses profissionais é apontada como um elemento essencial para a construção e desenvolvimento de ações, acompanhamento e apoio ao trabalho do docente (MACHADO, 2019; PERINI, 2018; RODRIGUES, 2015; LINS, 2018), pois, como ressalta Silva, M. (2015, p. 09), é através desses profissionais que a proposta dos programas chega aos espaços de formação do alfabetizador e da sala de aula. São eles que vão “tomar as decisões, organizar e planejar situações de aprendizagem sobre a língua portuguesa com os

alfabetizadores”, em conjunto e em um trabalho coletivo e colaborativo com os alfabetizadores (CATELAN; MELLO, 2015).

Pesquisas acerca das implicações da atuação de programas educacionais para o processo de **aprendizagem** das crianças é tema/eixo de apenas 2% dos trabalhos. A pesquisa de Gracino (2018) se debruça sobre o impacto das políticas para a aprendizagem de alunos com histórico de fracasso escolar. Já a pesquisa de Rocha (2016) analisa o impacto na proficiência dos estudantes sob a perspectiva das avaliações externas, enquanto o artigo de Silva e Cavalcante (2019) discute a prática de leitura deleite para a formação de leitores. Em todas essas pesquisas, os autores reafirmam a pertinência de se construir políticas públicas permanentes para o melhor desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

O tema/eixo **Currículo e Reformulação Curricular** surgiu em 2% das investigações. Trata-se de dissertações que discutem a relação dos pressupostos teóricos que embasam programas para a construção dos currículos escolares, como na pesquisa de Abreu (2017), que analisa a influência das concepções de alfabetização do Pnaic na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos em escolas estaduais de Santa Catarina. Ou no trabalho de Monteiro (2016), que, por meio de uma análise documental dos cadernos de formação do Pnaic, reflete a respeito da integração das tecnologias da informação e comunicação na proposta curricular do ciclo de alfabetização. Ambas as investigações revelam a necessidade de aprofundamento dessas discussões, tendo em vista propiciar avanços nos conceitos teóricos/práticos para alfabetização (ABREU, 2017) e consolidar propostas já iniciadas, criando maiores oportunidades de acesso às TIC's (MONTEIRO, 2016).

Também compreendendo apenas 2% das produções analisadas, encontram-se as pesquisas que abordam o processo de **avaliação** no contexto de programas educacionais. Nessas pesquisas, destacam-se as mudanças nas práticas avaliativas dos professores alfabetizadores a partir da inserção de outras propostas para avaliar os estudantes por meio, por exemplo, do Pnaic. Nessa linha, o trabalho de Silveira (2016, p. 05) salienta que as formações continuadas proporcionaram aos docentes alfabetizadores a reflexão sobre a cultura de uma avaliação tradicional, em oposição ao desenvolvimento de um processo avaliativo formativo, de modo que os estudantes possam “progredir em seu desenvolvimento de forma contínua”. Por isso, Lino (2015) chama a atenção para a necessidade de maiores discussões a respeito da inserção de exames na alfabetização estimuladas, principalmente, pela busca de melhores resultados nessa etapa de ensino.

As pesquisas que discutem **o lugar da literatura** no âmbito das propostas pedagógicas de programas educacionais respondem também por 2% das investigações. Os trabalhos de Jesus

(2019) e Soares (2017) apontam para o reconhecimento que tais políticas evidenciaram ao tratar dessa temática em suas diretrizes e orientações curriculares, visíveis tanto em suas propostas de ensino, como na distribuição de livros literários e incentivo a práticas de leitura com as crianças. Além disso, os autores frisam a importância de maior valorização da literatura no espaço escolar, maior envolvimento e planejamento nas ações promovidas pelas secretarias de educação voltadas para a leitura literária, enquanto direito à formação humana.

Os **outros** 3% que completam a totalidade das produções compreendem investigações que corresponderam aos temas/eixos abordados por apenas uma pesquisa. Nesse grupo fazem parte a pesquisa de Ávila (2018), que discute a formação oferecida pelo Pnaic voltada para a educação inclusiva, e o trabalho de Miguel (2016), que discorre acerca do estado do conhecimento do Programa Ler e Escrever. Compõe esse grupo ainda a dissertação de Silva (2019), que analisa as práticas de leitura e escrita na educação infantil desenvolvida por professores participantes do Pnaic, e a investigação de Trindade (2020), que objetiva compreender a importância da formação continuada no âmbito do Pnaic para professores da educação infantil. Apesar de analisarem programas distintos, essas investigações destacam a relevância da proposta formativa promovida por esses programas, pois possibilitaram um espaço de reflexão, de troca e diálogos entre os professores, trazendo elementos para repensar as próprias práticas de ensino, de modo a favorecer avanços para as aprendizagens das crianças em fase de alfabetização e na Educação Infantil.

Como se pode notar, diferentes políticas educacionais voltadas para a alfabetização de crianças repercutiram no espaço escolar. Entre semelhanças e diferenças que os caracterizam, como apontam Viedes e Brito (2005), cada uma delas intencionou desenvolver mudanças no quadro da alfabetização no Brasil. A análise dos trabalhos ora citados permitiu apreender os programas que reverberaram no cenário educacional, apontando importantes elementos para a reflexão acerca dessa implementação e atuação no cotidiano alfabetizador, ajudando-nos a melhor compreender o que ocorre nas salas de aula.

### **2.3.2 Programas para a alfabetização de crianças e processo alfabetizador: algumas considerações**

O mapeamento das dissertações, teses e artigos científicos produzidos no Brasil a respeito de programas voltados para a alfabetização de crianças nos permitiu o conhecimento de importantes elementos acerca da implementação e atuação dessas iniciativas governamentais, por meio de distintos ângulos de análise: o impacto para a prática docente e

aprendizagem; o uso de materiais didáticos; os pressupostos teóricos e metodológicos adotados nas propostas; a formação continuada promovida por eles e a forma como tais políticas educacionais são implantadas no espaço escolar, ampliando o debate acerca dessa temática no campo da alfabetização e desvelando as suas contribuições e os seus desafios.

O desenvolvimento de programas repercutiu, conforme os estudos, de maneiras diversas no ambiente escolar. Por um lado, proporcionou mudanças significativas no processo de alfabetização, mas, por outro, implicou negativamente nesse espaço de aprendizagem. Observou-se, porém, que essas implicações foram influenciadas, principalmente, pelo modo com que essas políticas educacionais são implementadas e, ainda, em função da proposta pedagógica desenvolvida pelos programas, como, por exemplo, o Alfa e Beto, o Paic e o Alfabetizar com Sucesso. Entre outros desafios, esses programas, por meio da introdução de rotinas e atividades pré-determinadas para o trabalho com a alfabetização de crianças, trouxeram maiores dificuldades para o processo alfabetizador (MORAES, 2015; FILHO, 2015; LOPES, 2015).

No que se referem às contribuições, as pesquisas apontaram que a implementação de programas propiciou importantes modificações nas práticas de ensino quanto ao planejamento, à organização e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Além dessas, também possibilitaram aliar a reflexão teórica com as atividades desenvolvidas em sala, ocasionando uma melhora significativa do processo de alfabetização e contribuindo para que muitas das dificuldades educacionais fossem minimizadas. Nesse contexto, a formação continuada foi ressaltada como um elemento determinante para propiciar essas transformações nas práticas alfabetizadoras. A proposta formativa desenvolvida, por exemplo, pelo Pnaic foi ressaltada como um espaço de diálogo e trocas de experiências que favoreceu a aquisição de novos conhecimentos e maior aproximação com outras perspectivas para a alfabetização, bem como suas implicações para a aprendizagem das crianças. Por meio de um “diálogo com os saberes experienciais dos docentes” (CABRAL, 2015, p. 07), essa proposta formativa se constituiu “como uma política de valorização profissional” (ELEUTÉRIO, 2016, p. 08).

Mas, como duas faces de uma mesma moeda, a inserção de políticas educacionais no ambiente alfabetizador, por vezes, não ocorre sem contradições, uma vez que põe em evidência questões essenciais quanto ao trabalho do alfabetizador, suas experiências e seus conhecimentos. O cotidiano escolar também é um espaço vivo e dinâmico, permeado por um conjunto de regras e rotinas próprias que se confrontam diretamente com a introdução de outras propostas pedagógicas para alfabetizar. Dessa maneira, programas que trazem propostas de ensino rígidas, inflexíveis e, conseqüentemente, com retirada da autonomia do docente em seu

fazer profissional foram relacionados como sendo os principais fatores de geração de dificuldades no processo de alfabetização, levando os professores a produzirem diferenciações entre as suas práticas e as atividades dos programas ou, como aponta a pesquisa de Moraes (2015, p. 246), “o professor se valia de suas próprias experiências como leitor, da sua condição de criança do seu tempo e do conhecimento dos conteúdos do ensino”.

Para Sarti (2008, p. 54), essas contradições se desenvolvem porque há um distanciamento entre a produção das políticas educacionais e o ambiente escolar. Por isso, “tais discursos tendem a ser considerados pelos professores como pouco pertinentes - ou mesmo frágeis - e não assumem, diante deles, o teor ‘revolucionário’ pretendido”. Acabam, com isso, produzindo efeitos contrários, como destaca Chartier (2019, s/p):

Todas essas interferências são espaço de tensão, de debate, frequentemente de conflitos. O problema vem principalmente das decisões tomadas de cima para baixo que não são discutidas [...] no lugar de melhorar imediatamente o funcionamento da sala de aula e os resultados dos alunos, elas começam por alterar hábitos, desfazer o que existe, desestabilizar os professores. E assim, no primeiro momento, estas não resolvem as dificuldades, mas correm mesmo o risco de aumentá-las.

É o que também constatam as pesquisas. O distanciamento entre os professores alfabetizadores, o cotidiano escolar e a construção das políticas educacionais torna-se um complexo fator para o desenvolvimento dessas iniciativas no espaço escolar, desafiando a superação da “ideia de meros executores de tarefas e assumirem o papel de protagonistas de seu desenvolvimento profissional e de agentes de mudanças nos contextos em que atuam” (ARAÚJO, 2017, p. 07), uma realidade também constatada na pesquisa de Assis (2016). Para esse autor, os altos investimentos em programas, metas e ações governamentais não tem possibilitado avanços reais, pois, frequentemente, ignora o contexto educacional o qual se insere e a participação dos principais envolvidos nesse processo como professores, pais e toda a comunidade, levando-os a “não se sentirem participantes da elaboração das políticas educacionais” (GIMENES, 2017, p. 07). Por isso, Guisso (2017) destaca a necessidade de se repensar o processo de elaboração de programas, tendo em vista as especificidades de cada contexto educacional, o que possibilitará um maior envolvimento dos professores, gestores e secretarias de educação, promovendo resultados efetivos e qualitativos na alfabetização.

Outro fator que parece ter colaborado para maiores dificuldades no processo de alfabetização está ligado à priorização do quantitativo em detrimento do qualitativo. Isso significa que a ênfase em resultados, estimuladas pelas avaliações oriundas de tais políticas educacionais, acaba produzindo distorções em relação às metas propostas, inicialmente, pelos

programas e deslocando-as para resultados e premiações (MAIA, 2016). Isso impacta diretamente o fazer docente, na medida em que a carga excessiva sobre resultados pressiona os alfabetizadores a desenvolverem práticas de ensino performáticas e contribui para o desenvolvimento de uma cultura de responsabilização do trabalho do professor (FERREIRA, 2019), focada, sobretudo, em atender às demandas estatísticas empregadas para a leitura e escrita de crianças em fase de alfabetização (CORRÊA, 2019; LIMA, 2016).

Com a leitura das pesquisas, percebemos os avanços propiciados pelo desenvolvimento de programas para a alfabetização de crianças, mas que, também, evidenciaram a necessidade de maiores reflexões ao implementar políticas educacionais, tendo em vista a superação das dificuldades educativas. Todavia, apesar dos desafios postos por programas, as pesquisas ressaltam a implementação dessas iniciativas como um papel indispensável em assegurar os direitos de aprendizagem das crianças, quanto à apropriação da leitura e da escrita. Assim, essas discussões trouxeram à tona questões relevantes que permeiam a inserção de programas educacionais nas salas de aula, apontando caminhos ao pensar, elaborar e construir proposições políticas para a alfabetização inicial. Tudo isso nos instigou ainda mais a investigar um programa destinado à alfabetização de crianças em nosso Estado, o “Criança Alfabetizada”.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Toda investigação tem como norte uma pergunta ou dúvida sobre questões que se relacionam com a realidade social, mas não se limita a essa inquietação, pois, “quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa e o compreende e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto” (MINAYO, 2016, p. 17), a pesquisa constrói conhecimento. Nesse processo, a etapa de sistematização da pesquisa constitui um momento essencial para a compreensão das interrogações levantadas pelo estudo, que pode contribuir para a produção de novas ideias e reflexões mediante um processo de construção que se estrutura em um diálogo entre a teoria e o objeto de conhecimento. Nesse sentido, vai além do desenvolvimento de técnicas e procedimentos, pois implica, sobretudo, compreender uma dada realidade.

Inserida no campo da abordagem qualitativa, que, conforme Minayo (2016, p. 21), preocupa-se com “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade”, esta pesquisa focaliza as concepções, orientações e modos de fazer propostos para o processo de alfabetização de crianças, por meio de uma política educacional. Desse modo, a escolha por essa abordagem torna-se importante por suscitar a compreensão do fenômeno em estudo em sua totalidade, possibilitando uma imersão e permitindo maior aprofundamento na temática investigada.

Com essa pesquisa, objetivamos entender: Quais concepções teóricas integram o Programa Criança Alfabetizada, tendo em vista os seus eixos estratégicos de ação? Quais concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita estão presentes no material complementar do Programa Criança Alfabetizada? Há divergências entre as concepções teóricas presentes no Programa Criança Alfabetizada? Tendo como norte esses questionamentos, recorreremos à pesquisa documental<sup>48</sup>, que se apresenta como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45). Compreendemos, assim, que o desvelamento dessas questões não se mostra imediatamente visível ao pesquisador, mas por intermédio de um processo de interpretação que envolve o objeto da investigação e o olhar do pesquisador (MINAYO, 2016).

---

<sup>48</sup> Na literatura científica, é possível observar que diferentes termos são comumente utilizados para designar investigações que envolvem a compreensão e a análise de documentos, tais como “análise documental”, “pesquisa documental” etc. Para evitar possíveis confusões com o método de análise utilizado nesta pesquisa (a análise de conteúdo), utilizaremos o termo pesquisa documental, entendida como um processo que envolve diferentes técnicas e métodos para apreensão, compreensão e análise de dados oriundos de fontes documentais. (FÁVERO; CENTENARO, 2019).

Isso posto, este estudo incidiu na análise de documentos, e as fontes examinadas compõem um conjunto de materiais que se relacionam aos eixos norteadores do Programa Criança Alfabetizada. A leitura e análise desse material permitiu o acesso a dados essenciais para a compreensão da proposta para a alfabetização de crianças no âmbito dessa política oficial. Partimos, portanto, da importância que tais materiais possuem, sendo capazes de revelar o modo como o Programa compreende o processo de alfabetização inicial, bem como as ações e orientações encaminhadas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa maneira, nesta seção, destacaremos os caminhos traçados/percorridos para o alcance das questões propostas pela pesquisa, destacando a base metodológica em que está alicerçado o estudo: a pesquisa documental. Apresentamos, também, o nosso corpus de análise (os livros do Programa Criança Alfabetizada) e, em momento posterior, os instrumentos e procedimentos adotados para o desenvolvimento das análises dos dados.

### 3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental constitui um importante instrumento para a obtenção de dados, “seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45). Essa estratégia metodológica se destaca como um recurso valioso ao pesquisador das ciências sociais, favorecendo a compreensão de “conceitos, conhecimentos, comportamentos, práticas etc.” (CELLARD, 2014, p. 295). Neste estudo, a pesquisa documental assume lugar central, uma vez que incide sobre a investigação das concepções teóricas e das propostas didáticas que o Programa Criança Alfabetizada apresenta para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa documental procura compreender o fenômeno em estudo por meio das próprias perspectivas contidas nos documentos, permitindo o conhecimento dos significados manifestos (ou não), o que pode propiciar importantes contribuições para o campo científico no qual o estudo está inserido. Conforme Lüdke e André (2017), por se constituírem como uma fonte natural de informação, rica e estável, a investigação de documentos permite o alcance de informações contextualizadas. Outra vantagem, segundo Cellard (2014, p. 295), se relaciona com a pouca interferência que o pesquisador pode acarretar ao fenômeno investigado, uma vez que, nesse formato, “elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência [...] do conjunto das interações, conhecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida”. Sobre isso, é importante considerar que, embora a pesquisa documental conserve essa especificidade, isso não significa,

necessariamente, uma posição de neutralidade diante dos dados gerados, visto que o tratamento analítico dado aos documentos é atravessado por visões, intenções e perspectivas do pesquisador (LE GOFF, 1999).

Assim, a base da pesquisa documental é o documento, que se caracteriza como um conjunto de registros que podem ser utilizados enquanto fonte de informação, significando um objeto que nos oferece pistas, sinais e vestígios da sociedade. Na perspectiva de Le Goff (1999), documento é movimento, isto é, é marcado por sua história e, portanto, não se caracteriza apenas como um instrumento da memória, mas é definido, sobretudo, pela intencionalidade, pela época e pela sociedade que o produziu. As fontes documentais podem compreender textos escritos, materiais de natureza iconográfica, cinematográfica ou de qualquer outro tipo de registro (CELLARD, 2014). Em nossa pesquisa<sup>49</sup>, a fonte documental analisada se caracteriza como material escrito/impresso, representado pelos materiais distribuídos, no âmbito do Programa Criança Alfabetizada, em todo estado pernambucano aos professores e estudantes do ciclo de alfabetização. Esses materiais foram selecionados pela importância que assumem para o desenvolvimento do Programa no ambiente alfabetizador, uma vez que, além de trazerem fundamentos teóricos, carregam orientações, sugestões e atividades propostas ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa documental é, assim, capaz de revelar modos de pensar e de atuar expressos em diferentes fontes, desde leis, regulamentos, diretrizes, normas, pareceres, dossiês até publicações jornalísticas ou científicas (LAVILLE; DIONE, 1999). Sendo assim, é particularmente útil ao investigar aspectos relativos às propostas oficiais, seus modos de implementação, perspectivas e práticas que são, comumente, encaminhadas ao interior das salas de aula para o desenvolvimento do processo pedagógico. Por isso, constitui uma ferramenta essencial para o alcance dos objetivos propostos por este estudo.

O conhecimento presente nos documentos não se apresenta ao pesquisador de antemão, mas é propiciado por um processo de organização e ordenamento das informações. Nesta pesquisa, o método utilizado para o tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2016). Essa técnica se apresentou como uma ferramenta essencial para a construção do percurso analítico desta investigação. Antes de explicitarmos mais detalhadamente nosso processo de geração e análise dos dados, é necessário realizar uma

---

<sup>49</sup> Embora este estudo esteja fundamentado nos princípios da pesquisa documental, utilizamos como fonte de dados secundária questionários com questões abertas destinados aos representantes local e regional do Programa Criança Alfabetizada. Esse procedimento contribuiu com nossa investigação fornecendo elementos que auxiliaram em um melhor entendimento do Programa e das ações desenvolvidas no decorrer de sua implantação.

contextualização/caracterização das fontes documentais escolhidas. Assim, na próxima subseção, apresentamos os livros de apoio pedagógico do Programa Criança Alfabetizada e os demais materiais utilizados para a composição de nossas análises.

### 3.2 O CORPUS DE ANÁLISE

O Programa Criança Alfabetizada foi instituído no Estado de Pernambuco com o objetivo de garantir as aprendizagens da leitura e da escrita até os 7 de anos de idade, em um regime de colaboração com os municípios pernambucanos. O foco do Programa reside, dessa maneira, no desenvolvimento de ações para auxiliar no processo de alfabetização inicial do sistema de ensino público pernambucano. Como uma de suas ações, a Secretaria de Educação Estadual distribuiu livros de apoio didático-pedagógicos<sup>50</sup>, cuja finalidade é contribuir com o trabalho alfabetizador.

O material foi elaborado por uma equipe de professores que integram o Centro de Estudos em Educação e Linguagem, vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) e por técnicas da Secretaria de Educação Estadual. É válido ressaltar que, inicialmente, esses livros foram construídos a fim de atender a uma demanda solicitada pela secretaria de educação estadual, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em 2016, em vigência à época, com o objetivo de oferecer um material para uso dos estudantes. Pode-se inferir que a proposta pedagógica, presente nos materiais complementares do Programa Criança Alfabetizada, mantém uma relação próxima com o que propunha o Pnaic. A existência desse elemento se destaca como um aspecto importante para que se possa compreender as concepções que fundamentam esse Programa, atualmente, implementado em Pernambuco. Assim, buscamos, na seção das análises, refletir e discutir melhor essa relação.

Na Figura 7, ilustra-se o material complementar, bem como o quantitativo de livros entregues às turmas de 1º e 2º anos pelo Programa Criança Alfabetizada.

---

<sup>50</sup> O Programa distribuiu, além de materiais para 1º e 2º anos (atual ciclo de alfabetização), livros destinados aos professores da Educação Infantil (Pré-escola), que consistem em um caderno de mediação pedagógica, propondo discussões e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita nessas etapas escolares.

Figura 3 – Material complementar do Programa Criança Alfabetizada (1º e 2º anos)



Fonte: Secretaria de Educação e Esportes/PE (2019).

O nosso corpus de análise<sup>51</sup> compreende, assim, os manuais do professor (Ano 1 e 2) e os almanaques, livros destinados aos estudantes (Ano 1 e 2), que contêm as concepções, as orientações e atividades propostas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Os manuais do professor se estruturam em torno de reflexões sobre os fundamentos teóricos e orientações metodológicas, de forma a oferecer subsídios aos docentes e às suas práticas alfabetizadoras. Já os almanaques são destinados aos discentes e formados por um conjunto diversificado de gêneros textuais, atividades e jogos pedagógicos.

Para compor nossas análises, consideramos, também, uma soma de documentos oficiais e levantamentos em meios digitais, que auxiliaram no entendimento do Programa Criança Alfabetizada e seu modo de atuação no estado de Pernambuco. Assim, buscamos dados acerca das formações continuadas e das avaliações junto aos profissionais que integram essa política educacional e desenvolvemos buscas em *sites* para o alcance de informações a respeito das instituições parceiras envolvidas na construção e no desenvolvimento do Programa Criança Alfabetizada. Esse conjunto de fontes de informações permitiu o conhecimento desse Programa de forma mais ampla, levando-nos a melhor compreender as concepções teóricas, metodológicas e ideológicas que estão presentes nesse Programa para a alfabetização de crianças.

<sup>51</sup> Nossas análises baseiam-se, principalmente, nos materiais ora mencionados. Contudo, informações adicionais retiradas de *sites*, jornais e outros materiais, como, por exemplo, aqueles utilizados durante as formações continuadas com os professores, também foram considerados para compor a caracterização do nosso *corpus* de análise.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Essa etapa, para Gatti (2005, p. 44), consiste em um “processo de elaboração de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas”, constituindo-se em um processo sistemático pela busca de conhecimento. Nesse contexto, a análise está voltada para a exploração das informações acerca do tema em estudo, buscando, por meio de um processo interpretativo, o entendimento das questões propostas. Nosso processo analítico procurou compreender: a) as concepções teóricas que integram o Programa Criança Alfabetizada, tendo em vista os seus eixos estratégicos de ação; b) as concepções teóricas e as orientações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita presentes no material complementar do Programa, procurando entender, também, c) as possíveis divergências entre as concepções teóricas presentes no Programa Criança Alfabetizada.

A pesquisa documental permitiu o alcance de informações pertinentes para o desenvolvimento dessa investigação. Por meio dela, selecionamos, reunimos e ordenamos os dados para posterior aprofundamento e análise. O conjunto dessas informações foi categorizado e analisado de acordo com a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). Segundo essa autora, a análise de conteúdo designa, “um conjunto de técnicas de análises visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48). Isso implica um processo de desconstrução e reconstrução do conteúdo das mensagens de maneira a revelar seus sentidos e suas particularidades (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Por abranger um espectro de possibilidades para a análise dos dados, Bardin (2016) destaca que são os objetivos e as finalidades da investigação que conduzirão a escolha dos procedimentos para a organização, análise e interpretação das informações. O Quadro 4, a seguir, exemplifica a maneira como organizamos e categorizamos os dados.

Quadro 4 - Modelo de categorização e análise dos dados

<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>				
<b>DIMENSÕES</b>	<b>UNIDADE DE REGISTRO/TEMA</b>	<b>UNIDADES DE ANÁLISE</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>INFERÊNCIA/ INTERPRETAÇÃO</b>
Objetivos da pesquisa	Categorias da pesquisa	Trechos retirados de materiais em análise, relacionados com as categorias	Olhar analítico de autores	Olhar analítico da pesquisadora para a condução das análises

Fonte: A Autora (2020).

Em um momento preliminar, na fase de pré-análise, desenvolvemos uma leitura fluante do material selecionado, o que permitiu conhecer e identificar aspectos relevantes e tecer impressões iniciais acerca da proposta pedagógica que o Programa apresenta para o processo de alfabetização inicial. Isso possibilitou, em um segundo momento, um exame mais aprofundado dos livros em estudo, resultando na construção das categorias analíticas. Nesse processo de “isolar, reagrupar, tomar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto” (LE GOFF, 1999, p. 288), categorias mais amplas foram definidas previamente, tendo em vista os objetivos desta investigação, mas refinadas, ao longo do estudo, em um processo dinâmico de leitura e releitura que permitiu o surgimento de outros focos de análise, expressas no Quadro 5, a seguir. Procuramos desenvolver nossas análises para além de uma leitura ao “pé da letra”, o que significa ir além do seu caráter descritivo, pois implica “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2016, p. 76).

Quadro 5 - Categorias analíticas da investigação

CATEGORIA GERAL	SUBCATEGORIAS
A implementação do Programa Criança Alfabetizada: concepções e ações a partir dos eixos estruturantes	
O processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita: fundamentos teóricos e orientações metodológicas	Concepções teóricas e orientações metodológicas para o processo de alfabetização
	O processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o lugar do aprendiz
	O processo de ensino da leitura e da escrita e o papel do professor alfabetizador

Fonte: A Autora (2020).

Le Goff (1999, p. 289) aponta que o documento é um registro marcado pela época, pela história e pela sociedade que o produziu, sendo necessário, para a sua compreensão, “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos”. Isso significa que os contextos aos quais os documentos, em nosso caso, os materiais pedagógicos do Programa Criança Alfabetizada, foram produzidos se apresentam como um elemento essencial para a sua compreensão. Embora nossa investigação esteja inscrita no âmbito da pesquisa documental, entendemos, assim como o autor ora citado, que o contexto de produção e implementação do Programa constitui-se como um elemento revelador das intenções, das perspectivas e das ações propostas ao processo de alfabetização.

Assim, na seção das análises, que constitui a fase de tratamento dos resultados apontada por Bardin (2016), além de construirmos nosso olhar reflexivo e nossas impressões críticas acerca dos materiais que norteiam a proposta pedagógica do Programa para a alfabetização, também desenvolvemos análises acerca da implementação do Programa Criança Alfabetizada, tendo em vista os eixos estruturantes e as ações implantadas, o que contribuiu para a compreensão da atuação dessa proposição política no Estado de Pernambuco para a alfabetização de crianças.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

*“Nada se diz de essencial acerca da catedral se apenas falarmos das pedras”  
(Antonie Saint-Exupéry, 2015, p. 112).*

Para analisar a proposta de alfabetização presente no Material Complementar proposto para o ciclo de alfabetização pelo Programa Criança Alfabetizada e compreender os significados que tal proposição política engendra para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, estruturamos nossas análises, nesta seção, em quatro partes.

Em um primeiro momento, buscamos discutir o processo de implementação do Programa Criança Alfabetizada, tendo em vista as ações desenvolvidas por essa política educacional nas redes de ensino de Pernambuco. Posteriormente, apresentamos de forma detalhada as características e a estrutura do Material Complementar analisado para, em seguida, construir nossas análises críticas a respeito das concepções teóricas e do que o material propõe metodologicamente para o ensino/aprendizado da leitura e da escrita, sob o olhar analítico de diferentes autores. Por fim, tecemos breves considerações a respeito dos achados da pesquisa.

### 4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: CONCEPÇÕES E AÇÕES

No conjunto de nossas análises, compreender a implementação do Programa Criança Alfabetizada, os eixos estratégicos que norteiam e estruturam as intervenções dessa política educacional, bem como o seu processo de construção, trouxeram à tona conhecimentos importantes a respeito das concepções que estão subjacentes a essa proposição voltada para a alfabetização de crianças. Tanto quanto compreender as bases teóricas e metodológicas presentes no material complementar desse Programa, o entendimento de como o Programa Criança Alfabetizada se estrutura e sob quais perspectivas se ancora revela-nos de modo mais aprofundado a perspectiva de educação/alfabetização que o sustenta e que, lançada às redes de ensino, pode impactar diretamente o processo de ensino/aprendizagem. Com isso, o foco dessa subseção recai sobre os aspectos relativos à implementação do Programa Criança Alfabetizada e às ações desenvolvidas nas redes de ensino pernambucanas a partir dos seus eixos estratégicos.

O Programa Criança Alfabetizada foi instituído no Estado de Pernambuco pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019 (PERNAMBUCO, 2019c), com o objetivo de assegurar a alfabetização até os 7 de anos de idade, mediante o desenvolvimento de ações estratégicas, desde a Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental. Em um regime de colaboração

com os municípios pernambucanos, o Programa prevê compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para o cumprimento dos objetivos nos municípios participantes<sup>52</sup> (PERNAMBUCO, 2019a).

Os resultados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016, revelaram um cenário ainda desafiador no estado pernambucano, no que tange à alfabetização de crianças. Esses indicadores expuseram, conforme destaca o secretário de educação estadual em uma entrevista dada ao site G1<sup>53</sup>, à época<sup>54</sup>, demandas urgentes para o sistema educacional. Em razão disso, a implementação do Programa Criança Alfabetizada surgiu como resposta ante essa realidade, objetivando desenvolver melhorias na qualidade da educação e, conseqüentemente, assegurar a “alfabetização na idade certa”, como aponta o secretário de educação estadual:

“O Programa Criança Alfabetizada” representa uma parceria entre o Governo do Estado e os municípios com o objetivo de garantir o direito de todas as crianças a serem alfabetizadas na idade certa, ou seja, até os sete anos de idade. Estamos vivendo um momento histórico na educação de Pernambuco. Após todos os avanços já alcançados e figurar como destaque nacional do ensino médio, é chegada a hora de começar um trabalho intenso com estas crianças desde cedo para garantir a continuidade dos avanços e deste grande projeto que é a nossa educação (PERNAMBUCO, 2019c, p. 19).

O foco do Programa Criança Alfabetizada reside, assim, em desenvolver ações para auxiliar no processo de alfabetização inicial no Estado de Pernambuco, de modo a elevar os índices de alfabetização e assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita de todas as crianças. Nesta subseção, apresentamos as ações realizadas no Estado<sup>55</sup>, fazendo algumas ponderações a respeito do desenvolvimento do Programa. É oportuno destacar que essa contextualização corresponde ao período de vigência do Programa (junho a dezembro de 2019), tendo em vista a sua suspensão temporária, com o fechamento das escolas ante a pandemia da Covid-19.

---

<sup>52</sup> Ressaltamos que o Programa obteve 100% de adesão, o que significa que todas as 184 cidades pernambucanas aderiram a essa política estadual.

<sup>53</sup> Sobre isso, ver: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2019/06/11/pernambuco-lanca-programa-para-melhorar-processo-de-alfabetizacao-de-criancas-nos-municipios.ghtml>.

<sup>54</sup> O secretário de educação do estado, Frederico Amancio, à época da implementação do Programa Criança Alfabetizada, foi nomeado secretário de educação do município de Recife. Atualmente, Marcelo Barros está à frente da secretaria estadual.

<sup>55</sup> Para essa contextualização, consideramos as ações desenvolvidas na rede de ensino Municipal de Arcoverde. No entanto, é importante lembrar que essas ações foram desenvolvidas igualmente em todos os municípios participantes. Para compor esse conjunto de informações, consideramos as vozes dos sujeitos envolvidos com o Programa (professores, formadores, coordenadores), concedidas à autora por meio de questionários e entrevistas informais.

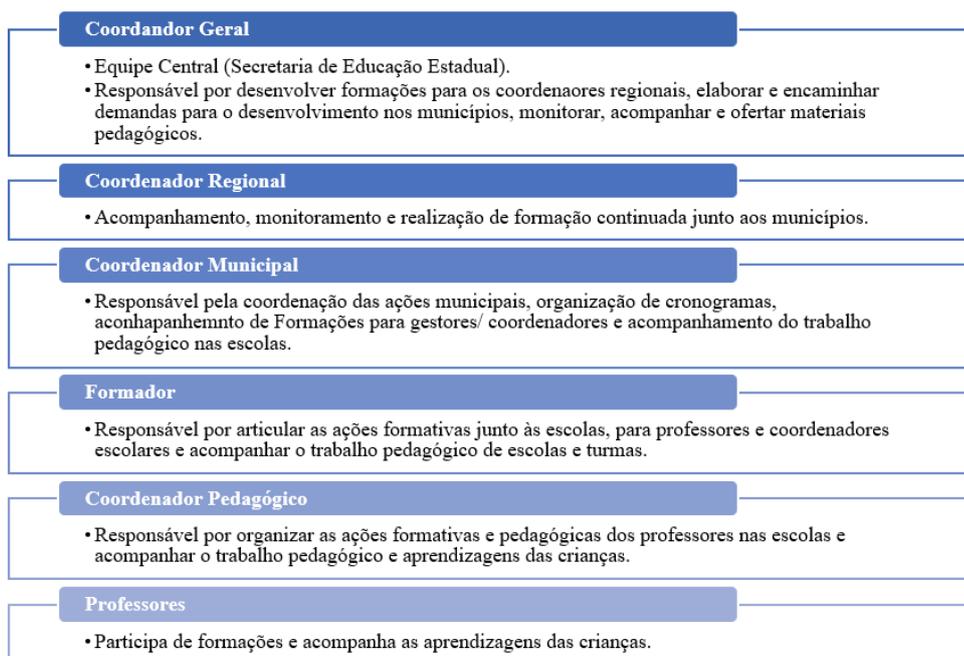
#### 4.1.1 Estrutura, gestão e eixos estratégicos do Programa Criança Alfabetizada

Alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o Programa Criança Alfabetizada se estrutura por meio dos seguintes eixos estratégicos:

- I - Formação de Professores e de Gestores Escolares;
  - II - Oferta de Materiais Complementares para Formações e Práticas Pedagógicas;
  - III - Qualificação da Avaliação e do Monitoramento de Resultados Educacionais;
  - IV - Premiação das Escolas com os Melhores Resultados;
  - V - Apoio para Melhoria das Escolas com os Menores Resultados;
  - VI - Fortalecimento da Gestão Escolar
- (PERNAMBUCO, 2019a, p. 1).

Como um guia para o desenvolvimento das ações junto às redes de ensino municipais, cada um desses eixos estratégicos abrange um conjunto de intervenções, desenvolvidas logo após a implementação do Programa, em 2019. Para coordenar a execução e acompanhar as ações nos municípios, o Programa conta com a atuação de diferentes agentes, como demonstra a Figura 8, com atribuições definidas para o desenvolvimento do Programa.

Figura 4 – Representantes no âmbito do Programa Criança Alfabetizada



Fonte: A Autora (2021).

A secretaria de educação estadual se sobressai como uma figura central, na medida em que é responsável pela elaboração das intervenções a serem executadas nos municípios e

encaminhadas aos demais representantes, até chegar às salas de aula. O coordenador regional é responsável por um grupo de municípios, no âmbito da Gerência Regional de Educação (GRE)<sup>56</sup>. A GRE – Sertão do Moxotó-Ipanema, da qual faz parte a cidade de Arcoverde, por exemplo, é responsável pela execução do Programa em 16 municípios. Assim, por via da GRE, o Programa Criança Alfabetizada designa um coordenador regional, cuja responsabilidade consiste em acompanhar a execução do Programa, bem como monitorar e promover formações para os municípios pelos quais são responsáveis. O coordenador municipal e os formadores representam a equipe pedagógica do município. Por meio desses representantes, o Programa executa intervenções mais diretas nas cidades participantes (formações, aplicação de avaliações, orientações didáticas, acompanhamento e monitoramento das ações em escolas e turmas). Nessa linha de hierarquia, o papel dos docentes consiste no desenvolvimento do Programa na sala de aula, por meio das orientações difundidas durante a participação nos momentos de formação continuada.

Pela organização e pelas atribuições conferidas a cada participante, o Programa assume um modelo ordenado, no qual as ações são pensadas e elaboradas por uma instância maior (Secretaria de Educação Estadual) e repassadas aos demais entes responsáveis (Coordenador Regional, Coordenador Municipal, Formadores e Professores), mediante reuniões, encontros, seminários e formações periódicas. Trata-se de uma estrutura que está na base da maior parte das políticas educacionais implementadas no Brasil, como pontua Cruz (2007). Conforme essa autora, as reformas empreendidas para a educação são marcadas, via de regra, por esse distanciamento entre a concepção e o fazer, seguindo uma organização rígida, gestadas a distância, desconsiderando as especificidades do cotidiano escolar, isto é, são pensadas “de cima para baixo”.

Vê-se que, embora o Programa Criança Alfabetizada distribua as responsabilidades entre atores específicos que atuam em um regime de colaboração, não parece ocorrer uma descentralização de decisões, de modo que cada ente responsável tenha certa autonomia com relação ao desenvolvimento de ações de acordo com suas atribuições. Parece ocorrer, na verdade, uma organização na qual os representantes atuam para assegurar que as ações transcorram da forma como foram concebidas. Essa compreensão fica visível, no

---

<sup>56</sup> A Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que, por competência, deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição. No total, são 16 gerências espalhadas em todo o Estado com a incumbência de realizar ações relativas à educação, junto aos municípios sob os quais possuem jurisdição. Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br>.

desenvolvimento das ações do Programa, no qual a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), juntamente com a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação (SEDE) (equipe central do Programa), direciona as intervenções a serem desenvolvidas nos municípios. Como exemplo, pode-se destacar o encontro formativo realizado por essas instâncias estaduais, voltado para discutir a Fluência Leitora. Inicialmente desenvolvido com as equipes de educadores e técnicos das 16 Gerências Regionais de Educação e, em uma linha sequencial, a GRE, por sua vez, realizou a mesma formação com a mesma temática para os coordenadores municipais, de modo a garantir que essas mesmas orientações e discussões cheguem aos professores, de modo a “auxiliá-los” no trabalho com a fluência leitora das crianças (PERNAMBUCO, 2019c).

Apesar de seguir essa estrutura verticalizada, isto é, “cima para baixo”, é importante destacar que essas orientações não são transpostas tal qual foram gestadas. As instituições de ensino e o contexto socioeconômico e cultural em que estão inseridos os agentes desse processo possuem especificidades e particularidades que repercutem no processo escolar, que, portanto, influenciam no desenvolvimento das diferentes normatizações e diretrizes encaminhadas às salas de aula. Além disso, as ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula não estão restritas às prescrições oficiais, na medida em que o trabalho docente se realiza em uma rede complexa de saberes oriundos de diferentes fontes (DURAN, 2007; TARDIF, 2014; CHARTIER, 2007).

#### **a) Eixo: Formação para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares**

Desde as últimas décadas, a formação continuada de professores constitui pauta central nos debates educacionais. Primeiro, porque com o avanço do conhecimento, novas demandas são postas ao trabalho docente e exigido desses profissionais outras posturas didáticas e pedagógicas. Segundo, a constatação do baixo desempenho das escolas tem resultado na estruturação de diferentes ações políticas, para as quais a formação continuada se configura como medida principal para o desenvolvimento de melhorias na educação (GATTI, 2008). Por essa razão, a formação continuada constitui eixo nuclear em diversas políticas educacionais (Profa, Pró-letramento, Pnaic). No âmbito do Programa Criança Alfabetizada, esse momento formativo abrange professores (Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental), coordenadores pedagógicos e gestores, objetivando uma participação mais efetiva dos demais profissionais da escola e um maior engajamento da gestão no processo pedagógico. A operacionalização das ações, nesse eixo, é realizada por meio da atuação de formadores,

selecionados via processo seletivo, sendo dois formadores por município, um para atuar na modalidade de Educação Infantil<sup>57</sup> e, outro, para o Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2019a).

As formações continuadas iniciaram logo após a instituição do Programa. O Quadro 6, a seguir, apresenta de forma detalhada o quantitativo de formações continuadas, as temáticas contempladas e o tempo destinado a cada um desses momentos formativos.

Quadro 6 - Formações realizadas pelo Programa Criança Alfabetizada no ano de 2019<sup>58</sup>

FORMAÇÕES CONTINUADAS				
Participantes	Temática	Objetivo	C.H.	Total de Encontros
<b>Gestores escolares</b>	1ª Formação: Apresentação do Programa Criança Alfabetizada	Apresentar e discutir aspectos e detalhes do Programa Criança Alfabetizada	4h	1 encontro formativo
<b>Coordenadores Pedagógicos</b>	1ª Formação: Apresentação do Programa Criança Alfabetizada	Apresentar e discutir aspectos e detalhes do Programa Criança Alfabetizada	4h	2 encontros formativos
	2ª Formação: Avaliação de Fluência em Leitura	Treinamento para aplicação da avaliação de fluência	4h	
<b>Professores</b>	1ª Formação (em rede): Apresentação do Programa Criança Alfabetizada	Apresentar as diretrizes do Programa, os materiais complementares e as atribuições dos docentes	8h	4 encontros formativos
	2ª Formação: Apresentação do Almanaque Ilustrado de Alfabetização	Conhecer os fundamentos e orientações metodológicas do material complementar	4h	
	3ª Formação: A apropriação do Sistema Alfabético de Escrita e sua consolidação no Almanaque e na rotina do professor	Apresentar situações didáticas e atividades a partir do material complementar	4h	
	4ª Formação: Fluência Leitora	Apresentar os resultados da avaliação de fluência em leitura e sugestões de atividades para serem trabalhadas na sala de aula	4h	

Fonte: A Autora (2021)<sup>59</sup>.

<sup>57</sup> Ressaltamos que no primeiro ano de vigência do Programa, 2019, as ações se concentraram apenas com os professores do ciclo de alfabetização.

<sup>58</sup> Antes da suspensão das ações do Programa, em 2020, ocorreu um seminário de abertura em fevereiro desse mesmo ano, promovido pela SEE e SEDE, com a participação do ex-secretário de educação do município de Sobral e das professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, que discutiu a alfabetização e o letramento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e contou com a presença de prefeitos, secretários municipais de educação, diretores de ensino, coordenadores regionais e municipais. Nesse período, houve, ainda, na esfera municipal, encontros formativos para tratar da avaliação de fluência com coordenadores, formadores municipais e gestores escolares. Não houve formação continuada para professores em 2020, promovida pelo Programa.

<sup>59</sup> Elaborado a partir dos registros das formações continuadas no âmbito do Programa Criança Alfabetizada.

Gatti (2008) aponta que a formação continuada assume significados diversos, porém muitas dessas iniciativas formativas nem sempre estão voltadas para o aprofundamento e ampliação de conhecimentos. É o que também destacam Ferreira, Albuquerque e Windler (2017). Conforme esses autores, em uma investigação realizada em duas cidades de Pernambuco, objetivando compreender os modelos de formação oferecidos, observaram que a perspectiva adotada na formação continuada se diferenciava sobremaneira. Por um lado, os momentos formativos estavam voltados, em um dos municípios, para favorecer práticas reflexivas e autônomas, ao considerar, nos espaços de formação, as especificidades e singularidades das práticas de ensino e das salas de aula e as experiências desses profissionais. Por outro, no segundo município, as formações priorizavam orientações para posterior aplicação nas salas de aula, secundarizando os conhecimentos e as experiências dos docentes, como um fundamento formativo.

O caráter da formação oferecida aos docentes, no âmbito do Programa Criança Alfabetizada focalizou, principalmente, as ações pedagógicas que os professores poderiam desenvolver com o material complementar para alfabetizar, como exemplifica a fala de uma alfabetizadora:

Mostrar formas de trabalharmos o que os manuais solicitavam para fazer, como poderíamos trabalhar com eles. Por exemplo, “com material tal, faça determinada situação com o aluno”. Foi basicamente isso (ALFABETIZADORA, 2020).

Evidencia-se que, apesar de as discussões presentes no material complementar suscitarem reflexões e debates significativos para pensar o processo alfabetizador, esse não parece ter sido o enfoque dado durante as formações continuadas. Representaram, conforme aquele depoimento, momentos voltados para o uso do material na sala de aula. Sem minimizar a relevância do “como fazer” na formação docente, é preciso atentar para o fato de que, quando a formação continuada se converte em uma espécie de treinamento, retiram-se as potencialidades que essas etapas formativas podem favorecer para o docente e para o seu exercício profissional e reduzem o papel do docente a um simples “fazedor” de tarefas (FERREIRA; ALBUQUERQUE; WINDLER, 2017, p. 626).

#### **b) Eixo: Avaliação**

O Programa prevê a realização de dois modelos avaliativos: a avaliação de Fluência em Leitura e o Sistema de Avaliação de Pernambuco – Saepe. Cada um desses instrumentos

contempla objetivos distintos, mensurando os conhecimentos das crianças em fase de alfabetização em determinadas habilidades relativas à língua portuguesa. Cabe salientar que a Avaliação de Fluência em Leitura ganha maior centralidade no âmbito do Programa Criança Alfabetizada, na medida em que seus resultados são considerados como conhecimentos chave, demonstrando não apenas o desenvolvimento do conhecimento infantil, mas o modo de atuar para desenvolver melhorias e avanços no período de alfabetização, mesmo sendo a fluência apenas uma das habilidades desse processo de aprendizagem multifacetado.

A Fluência em Leitura foi a primeira avaliação realizada no âmbito do Programa, aplicada no período de julho a agosto de 2019, desenvolvida no âmbito do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF<sup>60</sup> em parceria com o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC<sup>61</sup>. Essa avaliação objetivou identificar o nível de fluência em leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental como um norte para o desenvolvimento de intervenções para auxiliar na consolidação do processo de alfabetização (PERNAMBUCO, 2019b).

O aplicativo utilizado para a avaliação de Fluência é resultado de um trabalho colaborativo entre o CAEd/UFJF com o Escritório de Avaliação de Estudantes do Ministério da Educação da França, para avaliar a habilidade de leitura oral. Avaliar a fluência em leitura se justificaria, porque, como salienta o CAEd/UFJF, o conjunto de avaliações externas em larga escala no Brasil ofereceria dados insuficientes, ao contemplar apenas o modelo de múltipla escolha para verificar proficiência em leitura e escrita. Com essa compreensão, a aplicação de tal instrumento avaliativo não ocorre apenas no âmbito do Programa Criança Alfabetizada. Efetivamente, a avaliação de fluência já vem sendo realizada em diferentes estados brasileiros: Espírito Santo, Ceará, Paraíba, Teresina/PI, Benevides/PA, Minas Gerais, Paraná, Amapá, Sergipe, Cajamar/SP e no âmbito do Programa Mais Alfabetização (PERNAMBUCO, 2019b).

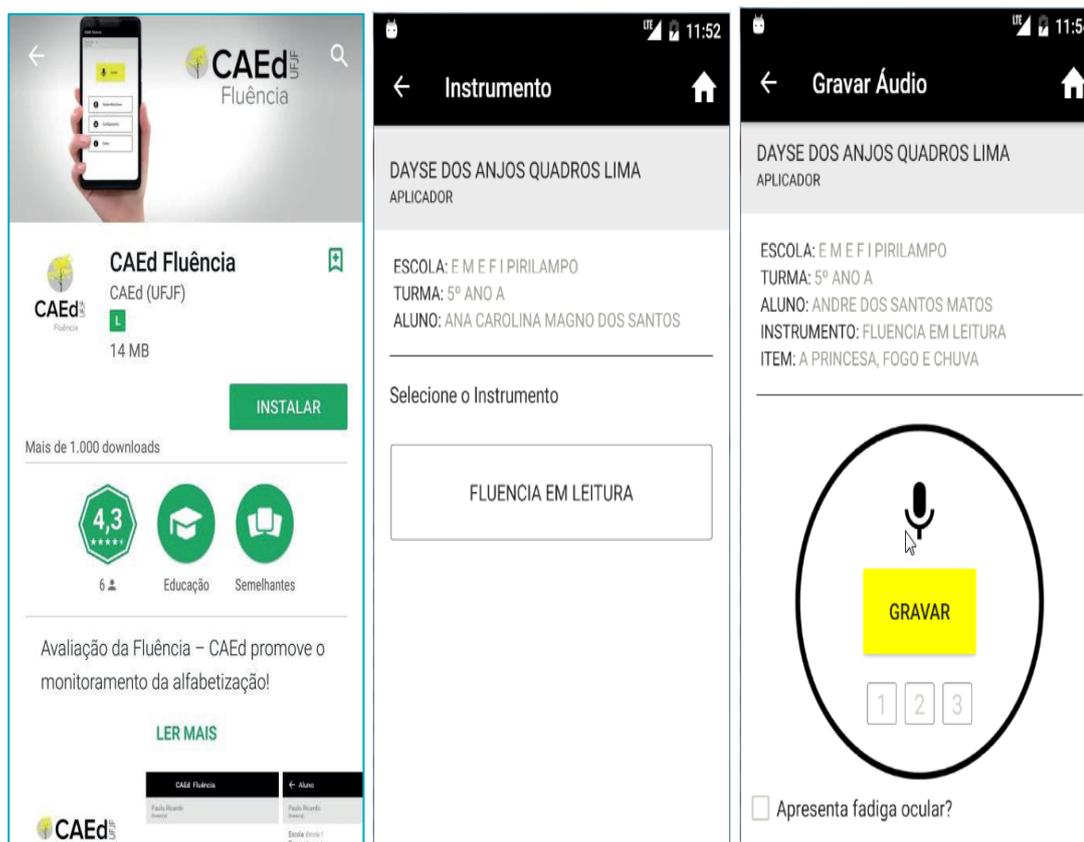
Assim, a avaliação de Fluência foi realizada por meio de um aplicativo digital (Fig. 5), baixado exclusivamente no celular do aplicador e desinstalado somente após a transferência dos dados do teste. Nessa plataforma virtual, os estudantes foram cadastrados previamente e a avaliação foi realizada individualmente em um espaço externo à sala de aula. A leitura oral realizada pela criança, tem um tempo pré-definido e é gravada no próprio aplicativo. A Figura 5, a seguir, apresenta o aplicativo digital utilizado e exemplifica o teste de fluência:

---

<sup>60</sup> Também é no âmbito dessa instituição que são desenvolvidas as avaliações do Saepe.

<sup>61</sup> Discutimos de forma mais detalhada a respeito desse Programa na próxima subseção.

Figura 5 – Aplicativo do CAEd/UFJF utilizado para a Avaliação de Fluência em Leitura



Fonte: Manual de Orientações para aplicação da avaliação (2019b).

Para a realização da avaliação, foi vedada a participação do docente<sup>62</sup> regente das turmas examinadas, sendo realizada por outros profissionais das próprias escolas (no caso, os coordenadores pedagógicos). O responsável pela aplicação foi orientado a cronometrar e instruir as crianças em momentos específicos: início da leitura em cada bloco de tarefas e realizar as perguntas acerca do texto narrativo proposto para leitura, como expresso na Figura 6.

<sup>62</sup> Importa ressaltar que os professores poderiam aplicar o teste aos alunos, desde que não fossem docentes das mesmas turmas avaliadas.

Figura 6 – Orientações para a aplicação da Avaliação de Fluência em Leitura do Programa Criança Alfabetizada

 *Muito bem!*

 *Agora, você vai ler as outras palavras e parar quando eu disser PARE.*

 *Procure ler da melhor maneira que você conseguir e não se preocupe se não der para ler todas as palavras, ok?*

 *Vamos começar!*

**Aplicador, você deve:**

1. acionar o cronômetro do aplicativo assim que o aluno começar a ler a primeira palavra da sequência.
2. caso o aluno não consiga ler uma palavra, aguardar até, no máximo, 3 segundos, e, se ele ainda não conseguir, peça para que passe para a palavra seguinte.
3. pedir para que o aluno pare a leitura, assim que o cronômetro indicar 62 segundos.

**IMPORTANTE!** Em hipótese alguma, você poderá ajudar na leitura das palavras da sequência de avaliação.

Fonte: Manual de Orientações para aplicação da avaliação (2019b).

Para avaliar a Fluência, o teste seguiu a seguinte estrutura: leitura oral de palavras, leitura oral de pseudopalavras e leitura oral de um texto narrativo, a partir do qual o aprendiz respondeu oralmente a cinco perguntas para avaliar sua compreensão. Para compor o teste, as palavras e as pseudopalavras foram selecionadas, observando os seguintes critérios: ter diferentes extensões (número de letras e sílabas) e estruturas silábicas (canônicas e não canônicas), maior/menor familiaridade em relação ao contexto de leitura acessível aos alunos da etapa de escolaridade e a presença de regularidades e irregularidades ortográficas. Para a composição das pseudopalavras foi considerado, ainda, que cada sílaba do vocábulo apresentasse, no mínimo, uma vogal (PERNAMBUCO, 2019b).

Em relação ao texto narrativo, segundo o manual de orientações para aplicação do teste, a avaliação foi elaborada considerando como parâmetro gêneros mais recorrentes em cada etapa de escolaridade, isto é, mais familiares ao contexto do aluno, conforme é destacado na Figura 7. Além disso, foi também considerado para a composição do texto narrativo histórias que apresentassem extensões (número de palavras e frases) próximas e vocabulário que abrangesse termos de maior/menor familiaridade aos alunos. Não há, porém, especificação do gênero textual escolhido para compor o teste. A Figura 7 exemplifica a estrutura do teste aplicado.

Figura 7 – Desenho da Avaliação de Fluência em Leitura realizada pelo Programa Criança Alfabetizada

Palavras					Pseudopalavras					Texto Narrativo	
ACENO	TARDE	PADARIA	DEPUTADO	OBRA	LUGA	FRICO	LOVABO	CIAMO	PREPO	<p style="text-align: center;"><b>PENAS</b></p> <p>Era uma vez, muitos patos. Cada pato tinha cor e tamanho diferentes uns dos outros.</p> <p>Todos os dias, pela manhã, o dono ia ver as aves. Depois, contava todas elas, abria o portão do cercado e elas faziam fila para irem até um lago.</p> <p>Lá, o dono entrava em um bote feito de palha bem leve e, com uma vara comprida, batia na água de um lado para o outro. E os patos iam atrás, nadando, mergulhando a cabeça na água, coçando suas penas...</p> <p>Logo que chegavam à outra margem, o dono se deitava na grama. Já os patos, saíam para pastar, enquanto as patas botavam ovos nos ninhos escondidos no mato.</p> <p>Quando o Sol esquentava, o homem voltava com os patos. Então, os bichinhos entravam no cercado e o dono fechava o portão.</p> <p>Nessa hora, os patos iam descansar e conversar na sua língua de pato.</p> <p>E o dono? Esse assobiava e trabalhava, até o dia terminar.</p>	
BALDE	FAGOTE	VINHO	DENTE	PASTO	ACELHA	CHONILE	DIZU	SEIRA	GUETE		
GANSO	FATAL	ECO	DANÇA	SAFIRA	RIAGO	COLESA	PROCA	TULISO	LEZABE		
HERÓI	FARELO	CALÇÃO	BALEIA	ÍNDIO	GENTA	TURÃO	DATIDO	FROI	CAREL		
MOQUECA	XARÁ	GESSO	VEGETAL	FERA	VOCAMBO	JADA	BENHA	ESCUMO	ZANEDE		
PALHA	ÁGUA	DESEJO	CACIQUE	BALIZA	ZARRA	MUFO	SORAMA	UDA	LUGOSO		
TIMÃO	JOELHO	BAÇO	RABISCO	LANCHA	PANHO	JIVALA	DEQUA	CENABO	HEVURO		
BOCEJO	FAVORITA	ARROZ	CELLULITE	QUADRO	QUARINA	NEBAÇA	CHESTA	FAIA	PEMIDE		
NOVA	CABARÉ	JANEIRO	CHÁ	NAJA	CORTEL	BALEZE	ENTOL	REPOVI	LOPRÃO		
LAPELA	NUVEM	ILHA	DERROTA	CEBOLA	MUIA	SATOPA	QUEMIRO	BORENA	ZAL		
PAGODE	TESE	DÍGITO	IOGURTE	SERVO	FERMONTE	ITOS	GALOSSA	TRAM	DIBATA		
ELOGIO	LAÇADA	SABOR	NETUNO	JAVALI	SAMOER	JEIBO	VARTE	FALINTO	AFIDA		
TACO	ASSALTO	GRÃO	ELÁSTICO	TORRE							
CAMADA	VENDA	RABANETE	MÃO	FARELO							
UNHA	GIRINO	LENÇOL	JALECO	MOINHO							
XADREZ	FECHADO	TIGELA	TORRESMO	MACIÇO							

Fonte: Manual de Orientações para aplicação da avaliação (2019b).

As crianças foram orientadas a ler em voz alta, o mais rápido que pudessem e da melhor forma que conseguissem. Assim, para cada um desses blocos de tarefas, o tempo foi cronometrado, e a criança tinha um tempo de 62 segundos para realização da leitura. Após esse período, a leitura era interrompida pelo aplicador. Na leitura oral do texto, caso a criança não tivesse finalizado a leitura no tempo estipulado (62 segundos), permitia-se que o estudante prosseguisse com a leitura, mesmo sem cronometrá-la, para que, posteriormente, fosse avaliada a sua compreensão, por meio de questões de compreensão (cinco perguntas) relacionadas ao conteúdo do texto, lidas pelo aplicador e respondidas oralmente pelo estudante, como exemplifica a Figura 8, a seguir, que apresenta o exemplo de uma pergunta literal ou objetiva. Com a resposta do estudante, o aplicador sinalizava, no próprio aplicativo, se a criança respondeu “certo”, “errado” ou “não respondeu”. O tempo total previsto para a realização da avaliação era de dez minutos para cada estudante.

Figura 8 – Exemplo de perguntas para avaliar a compreensão textual da Avaliação de Fluência de Leitura

**1) Onde a mãe de Chapeuzinho Vermelho pediu que ela fosse?**

Possíveis Respostas dos alunos:

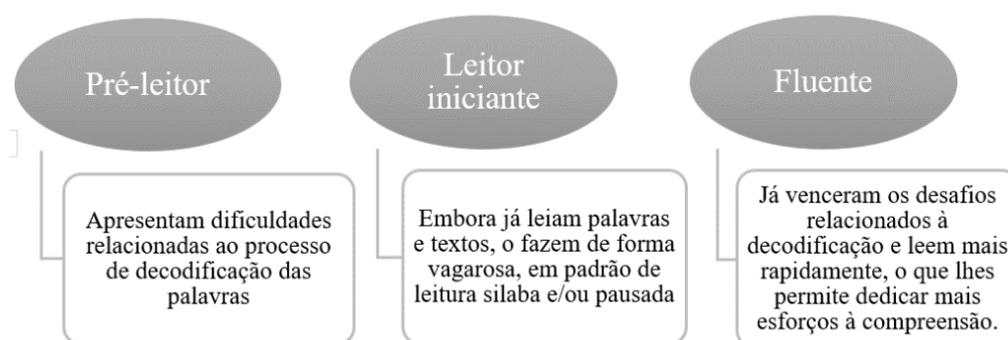
- À casa da floresta.
- À casa da vovó.
- Até sua avó.
- Pela estrada da casa da vovó.

**As respostas NÃO são lidas pelo aplicador.**

Fonte: Manual de Orientações para aplicação da avaliação (2019b).

A correção da avaliação levou em consideração alguns aspectos, tais como: fluidez, precisão e prosódia. Com a realização da avaliação, os dados são direcionados ao CAEd/UFJF via *upload* direto do aplicativo e corrigidos por profissionais, com curso superior em Letras, Pedagogia ou Normal Superior. A partir da leitura realizada pelas crianças, foram traçados os perfis de leitores: pré-leitor, leitor iniciante e fluente<sup>63</sup>, como demonstra a Figura 9. Ressaltamos que os resultados não foram divulgados publicamente e, apesar de ter sido informado aos professores, o caráter confidencial dessa avaliação<sup>64</sup> nos impossibilitou de apresentá-los.

Figura 9 – Perfis de leitores conforme a avaliação de Fluência em Leitura



Fonte: Orientações para aplicação da avaliação (2019).

Conforme Soares, M. (2020, p. 246), leitura com fluência significa “reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto”. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem relevante no processo de alfabetização. Contudo, em uma perspectiva de alfabetização diferente do que propõe Soares, M. (2020), a defesa em avaliar a fluência leitora vem ganhando espaço na esfera política, sobretudo com a instituição da recente Política Nacional de Alfabetização, que vê a

<sup>63</sup> As informações sobre o processo de avaliação, após a aplicação do teste, que traça os perfis dos estudantes, foram retiradas de um vídeo explicativo acerca da aplicação, da avaliação e do processamento dos resultados, presente na plataforma *Youtube*. Esse vídeo foi desenvolvido para esclarecer dúvidas e apresentar a avaliação de fluência aplicada no estado do Amapá. Apoiamo-nos nessa explicação para apresentar o modo de classificação das crianças, tendo em vista que se configura na mesma avaliação, desenvolvida pelas mesmas instâncias (PARC e CAEd/UFJF) responsáveis pela aplicação também nesse estado. Para saber mais: <https://www.youtube.com/watch?v=UPFomU2nB0w>.

<sup>64</sup> Ao solicitarmos acesso às matrizes de avaliação e aos resultados, a coordenadora municipal nos informou que o teste foi confidencial e os dados resultantes da avaliação de fluência só poderiam ser acessados mediante um login e senha específicos, criados para cada município participante.

promoção da fluência como um dos pilares fundamentais para favorecer o sucesso nas aprendizagens das crianças.

Observa-se que a avaliação de fluência em leitura vem sendo defendida por grupos de pesquisadores e acadêmicos que compreendem a alfabetização sob a ótica associacionista/empirista, concebendo a aprendizagem da escrita alfabética como a apropriação de um “código”. Essa perspectiva também é adotada por esse modelo de avaliação desenvolvido no âmbito do Programa Criança Alfabetizada. Nota-se, nos manuais de orientação e aplicação da avaliação, uma vinculação clara à concepção tradicional de alfabetização, ao declararem que o teste assume a “perspectiva de aprendizagem como um código” (PERNAMBUCO, 2019b, p. 9). Sendo assim, o processo de leitura corresponde, primordialmente, a um processo de decodificação. Essa concepção fica evidente na seleção de palavras inventadas para compor a avaliação e na própria estrutura desse instrumento.

Para Leal (2019, p. 82), o trabalho com a fluência em leitura é fundamental no processo de alfabetização, no entanto, o desenvolvimento dessa habilidade “não decorre apenas de um domínio de correspondências grafofônicas”. A fluência em leitura, portanto, não se reduz à “decodificação” das palavras, como parece ser o foco central dessa avaliação, promovida no âmbito do Programa Criança Alfabetizada, pois implica em um conjunto de habilidades, como pontua Ribeiro (2014, p. 117-118), que envolve o “reconhecimento das letras (no caso de muitas culturas, como a nossa, do alfabeto) até o reconhecimento de discursos e o entrecruzamento de unidades maiores de textos”. Assim, ler fluentemente significa reconhecer letras, palavras, frases e textos, mas, também, localizar informações explícitas, realizar inferências sobre o que foi lido em níveis variados de complexidade, entre outras (RIBEIRO, 2014). Tais conhecimentos são ignorados, quando se entende fluência como um equivalente apenas à “decodificação” de palavras e textos. Observa-se que o interesse, dessa avaliação em fluência, consistiu em averiguar a velocidade, os acertos e se criança conseguiu realizar a “leitura” (decodificou o código escrito), sem, necessariamente, preocupar-se se ela (a criança) compreendeu aquilo que foi lido. Essa compreensão ocorre em momento posterior, realizada por meio de um texto narrativo (história) e de perguntas relacionadas ao seu conteúdo – provavelmente centradas na extração de informações explícitas do texto –, o que, ao nosso ver, gera uma cisão entre leitura e compreensão.

A perspectiva de alfabetização embutida nessa avaliação se relaciona diretamente com as instituições parceiras envolvidas no Programa Criança Alfabetizada e o papel que tais grupos assumiram na construção dessa política educacional e, conseqüentemente, na elaboração desse instrumento avaliativo. Com um pensamento alinhado ao que propõe a Política Nacional de

Alfabetização, essas instituições fundamentam-se no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic), implantado no Ceará, como fonte inspiradora dos princípios e diretrizes para nortear as políticas educacionais para a alfabetização de crianças. Vale lembrar que o Paic é também citado no documento da PNA como uma referência de práticas eficazes para alfabetizar.

O Paic fundamenta-se no Relatório final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar: Educação de qualidade Começando pelo Começo, que tem raízes na proposta de alfabetização recomendada pelo Relatório do *Nacional Reading Panel*. Parece, assim, existir um denominador comum para a elaboração de avaliações sob essa perspectiva. Convém lembrar, ainda, que a estrutura dessa avaliação se assemelha em diversos aspectos com a avaliação realizada no âmbito do Programa Alfa e Beto, que também compreende a alfabetização sob o viés associacionista/empirista. A defesa em avaliar a fluência em leitura parece ocorrer por grupos e sujeitos alinhados a esse pensamento sobre a alfabetização.

De posse dos resultados, intenciona-se desenvolver intervenções com os estudantes, de maneira que as crianças possam avançar em seus níveis em leitura. No entanto, uma problematização é importante. Até que ponto essas intervenções não serão convertidas em um “treinamento” para que as crianças se saiam bem no teste de fluência? Pois, como vimos, a avaliação considera o maior número de palavras lidas como a expressão de um processo de ensino/aprendizagem eficaz da leitura.

Para complementar o processo avaliativo, além da avaliação da Fluência em Leitura, destaca-se o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – Saepe, que consiste em um instrumento próprio de avaliação externa estadual, implementado desde o ano 2000, avaliando os conhecimentos dos estudantes do 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O instrumento avaliativo do Saepe consiste em uma avaliação com questões objetivas de múltipla escolha, seguindo uma estrutura próxima ao que propõe a ANA.

Dessa forma, o Saepe é realizado anualmente e, no ano de 2019, ocorreu no mês de novembro. Para o 2º ano, avalia-se a proficiência dos estudantes em relação a diferentes conhecimentos da língua portuguesa, tais como: reconhecimento de convenções do sistema alfabético, apropriação do sistema alfabético, leitura, compreensão, análise e avaliação de textos e os usos sociais da leitura e da escrita (SAEPE, 2019). Diferentemente da avaliação de Fluência em Leitura, com o Saepe os resultados são publicados em revistas específicas e são facilmente acessados por meio do seu site. Há, portanto, uma maior transparência desse sistema avaliativo quando comparado ao teste de Fluência em Leitura, discutido anteriormente. É importante destacar que, no âmbito do Programa, os resultados do Saepe são utilizados,

também, para destinar recursos financeiros específicos pelo desempenho das escolas nessa avaliação.

São, assim, essas duas formas de avaliar que caracterizam o processo avaliativo no âmbito do Programa Criança Alfabetizada.

### **c) Eixo: Premiação e apoio financeiro**

O investimento de recursos financeiros na educação, como dependente do desempenho escolar, é um princípio que vem ganhando, cada vez mais, espaço no cenário educacional e já vem sendo aplicado na rede de ensino estadual de Pernambuco. Assim, o governo do Estado, no âmbito do Programa Criança Alfabetizada, prevê, para as escolas que se destacarem nas avaliações, as 50 melhores escolas no ranking do Saepe, a destinação de premiações<sup>65</sup> e um apoio financeiro menor para as instituições de ensino com resultados insatisfatórios<sup>66</sup>, de modo que as escolas possam desenvolver ações de melhoria na alfabetização. E, assim, são fixadas duas formas para destinar os recursos para cada unidade de ensino. É importante destacar que as escolas premiadas ficam “obrigadas a desenvolver, pelo período de até 2 (dois) anos, em parceria com uma das escolas contempladas com contribuição financeira, ações de cooperação técnico pedagógica com o objetivo de manter ou melhorar os resultados de aprendizagem de seus alunos” (PERNAMBUCO, 2019). Porém, para que as escolas fossem contempladas com esse recurso<sup>67</sup>, é necessário que possuam as seguintes condições:

- I - ter, no momento da avaliação de alfabetização do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- II - ter obtido média, na escala decimal do SAEPE, situada no intervalo entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez), inclusive; e
- III - ter no mínimo 90% (noventa por cento) de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE. (PERNAMBUCO, 2019, p. 2).

---

<sup>65</sup> Prêmio Escola Destaque. Receberão recursos correspondentes a R\$ 80.000,00, repassados em 2 parcelas, sendo a primeira correspondente a 75% e a segunda a 25%, em até dois anos do pagamento da primeira parcela.

<sup>66</sup> Essas escolas receberão contribuição correspondente a R\$ 40.000,00, também repassada à escola em 2 parcelas de 50% cada uma.

<sup>67</sup> A relação das escolas premiadas, bem como das escolas com resultados insatisfatórios, de acordo com os resultados do Saepe de 2019, encontra-se no site da secretaria estadual de educação, <http://www.educacao.pe.gov.br>. Para anunciar as escolas e os municípios premiados, a secretaria de educação estadual realizou uma cerimônia, transmitida *online* para todo o estado.

Os recursos repassados às instituições escolares deverão ser gastos com a aquisição de materiais de uso escolar (folha A4, cartolinas, emborrachados, tintas, pincéis, lápis coloridos etc.), priorizando, no mínimo, 50% desses recursos em ações de cunho pedagógico e de acordo com a necessidade dos professores. O Programa compreende esse aspecto como um importante recurso para contribuir com o desenvolvimento das ações docentes e desempenho dos alunos, constituindo-se como uma das bases do Programa. No entanto, é importante refletir que esse sistema de premiação/bonificação ignora as diversas e distintas conjunturas sociais, as quais permeiam os estados, municípios e escolas. Segundo Cassettari (2012, p. 8-9), tal ideia pode trazer, sob o argumento de colaborar com os processos de ensino/aprendizagem, implicações para o trabalho docente e para as instituições escolares e podem incentivar, entre outras problemáticas, a “seleção e exclusão de alunos, a fraude, a concentração dos melhores professores, a redução do currículo ao que é cobrado nas provas, etc.”.

Também Freitas (2013) aponta que é necessário ter cuidado ao implementar políticas de bonificação/premiação, já que não há evidências científicas que sustentem tais políticas e chama a atenção para melhor analisarmos a experiência com o uso dessas políticas em países que a adotaram e perceber se seus efeitos nos dão indicativos de mudanças positivas no sistema educacional. Assim como o autor, salientamos a importância de desenvolver maiores discussões e reflexões críticas quanto à implementação dessas políticas, sobretudo no Brasil, onde seu desenvolvimento têm ganhado cada vez mais espaço.

#### **d) Eixo: Fortalecimento da gestão e engajamento dos Municípios**

Para o fortalecimento da gestão e de forma a assegurar o andamento das ações nos municípios, o Programa destina bolsas de apoio financeiro para os profissionais participantes, exceto para os professores. Os critérios para seleção dos profissionais que atuarão à frente das ações do Programa ficaram sob a responsabilidade de cada município e os valores da bolsa variam conforme a titulação do profissional e das funções que ele poderá assumir junto ao Programa Criança Alfabetizada. Ainda que, pelo exposto no decreto, outorgue à responsabilidade dos municípios a seleção desses profissionais, o Programa estabelece critérios mínimos para a seleção, destacando para a maioria das funções a exigência de, no mínimo, ensino superior na área de educação. Apenas para a função de formador municipal não há uma exigência clara em relação à formação inicial ou experiência profissional, embora sejam tais formadores que atuarão diretamente com a formação dos professores. Salienta-se, apenas, que podem ser servidores públicos.

Como uma política de incentivo e engajamento dos municípios na participação dessa política educacional, o Estado prevê mudanças na distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS), que já destinava recursos financeiros aos municípios pernambucanos, com base em índices na área de educação, saúde e meio ambiente. Com o Programa, o governo estadual prevê um aumento no repasse, para área educacional, de 3% para 18% de forma escalonada, ao longo de seis anos (PERNAMBUCO, 2019c).

#### e) Eixo: Materiais Complementares

Como antecipamos na seção anterior, a oferta de Materiais Complementares destinados aos docentes (Manuais do professor) e aos estudantes (Almanaques) constitui um dos eixos estratégicos para o desenvolvimento do Programa Criança Alfabetizada. Esses livros foram entregues às redes de ensino no mês de novembro<sup>68</sup> de 2019, alguns meses após a implementação do Programa em Pernambuco e, também, foram disponibilizados em formato *online* no site da secretaria de educação estadual. Assim, a utilização dos materiais ficou restrita a um curto espaço de tempo (novembro e dezembro).

O uso desses materiais seguiu as orientações difundidas nos momentos de formação continuada e por meio do plano semanal de atividades, elaborado e encaminhado aos alfabetizadores pela secretaria de educação municipal. A fala de uma alfabetizadora, a seguir, ilustra o modo como o material complementar foi utilizado em sala de aula:

Não trabalhávamos todos os dias. Nas formações não foi orientado seguir uma sistemática, **mas quando a secretaria mandava as fichas com os conteúdos semanais, para o 1º e 2º anos, vinha destacado “manual do Criança Alfabetizada”, dizendo o conteúdo a ser trabalhado**, aí nós sabíamos quando trabalhar ele. Não era todos os dias, mas vinha no cronograma normal dado pela secretaria de educação. Dentro desse cronograma, eles incluíam os manuais do Criança Alfabetizada. E a gente trabalhava em conjunto os conteúdos que já eram pra ser trabalhados com os conteúdos dos manuais. Então era assim” (ALFABETIZADORA, 2020).

Nota-se que o uso desse conjunto de materiais foi, em certa medida, determinado pela secretaria de educação municipal, ao indicar no plano semanal do alfabetizador em que momento utilizá-lo e as atividades a serem desenvolvidas, estabelecendo um cronograma para

---

<sup>68</sup> Conforme destacado no documento “Balanço de 2019” da secretaria de educação estadual, o material complementar foi entregue, nesse momento, para a maior parte dos municípios participantes, com exceção de Recife, Jaboatão dos Guararapes e Petrolina, que optaram por recebê-los, apenas, no início do ano seguinte, em 2020.

o uso desses livros nas turmas de alfabetização, o que vai na contramão da própria intenção desse material complementar, uma vez que a utilização desse conjunto de livros deve orientar-se pelo trabalho que já vem sendo desenvolvido pelo alfabetizador, atuando como apoio complementar para as ações pedagógicas. Diante desse contexto, pode-se inferir que a secretaria de educação parece ter tentado não fugir desse objetivo, mas, ao mesmo tempo, objetivou também atender à sua necessidade de não deixar o uso desses materiais como dependente do planejamento próprio do alfabetizador. Essa contradição pode estar relacionada ao papel que a secretaria de educação do município ao qual a alfabetizadora pertence<sup>69</sup> assume na elaboração do cronograma pedagógico e na rotina para o ciclo de alfabetização, encaminhando semanalmente aos docentes um plano designando os conteúdos e as atividades a serem realizadas com os estudantes. Isso parecer ser um resquício do processo de ensino estruturado e padronizado proveniente de outros programas implementados nesse município, anteriormente, como o Programa Alfa e Beto.

#### **4.1.2 As instituições parceiras: Fundação Lemman, Instituto Natura, Associação Bem Comum**

A participação de grupos empresariais no campo educacional não é recente na educação brasileira. Como observam Ribeiro (2015) e Filho (2015), esse movimento se situa nos debates acerca de certa ineficiência de governabilidade do Estado em diversos setores da sociedade, por volta das décadas 1980 e 1990. De lá para cá, a presença desses grupos tem ganhado força e se expandido expressivamente. No campo da alfabetização, a atuação desses grupos empresariais tem encontrado respaldo nos índices educacionais, decorrente das avaliações externas dos últimos anos, sobretudo os indicadores da ANA. Sob essa justificativa, a Fundação Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum criam o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) e têm buscado atuar na implementação de políticas públicas para a alfabetização de crianças em diferentes estados brasileiros, como demonstra a Figura 14.

Os princípios que regem o Parc tomam como referência a experiência do Programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Paic)<sup>70</sup>, implementado no Ceará. Conforme é

---

<sup>69</sup> Nesse município (Arcoverde), uma das funções da secretaria de educação é estabelecer, elaborar e encaminhar aos professores do Ensino Fundamental I um cronograma de atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula, com base no currículo de Pernambuco e, atualmente, a partir da BNCC.

<sup>70</sup> O Paic é citado, também, como uma referência para a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). No entanto, essas duas políticas educacionais diferem radicalmente em muitos aspectos, principalmente em relação ao material adotado para as práticas de ensino e para as formações. Enquanto o Paic elaborou um material padronizado para ser aplicado em todas as redes de ensino do estado, o que, conforme Bodião (2013), limitou a autonomia docente, o Pnaic, ao contrário, se baseou na construção de materiais para as

destacado em seu *site*, o Paic/Ceará se configura como uma política pioneira e um modelo eficaz no combate ao analfabetismo. Assim, inspirados nas normas que regem o Paic/ Ceará, o Parc “oferece suporte técnico para que os estados, em regime de colaboração com seus municípios, possam desenhar e desenvolver uma política com foco na alfabetização das crianças na idade certa” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019), como também explica o presidente do Instituto Natura:

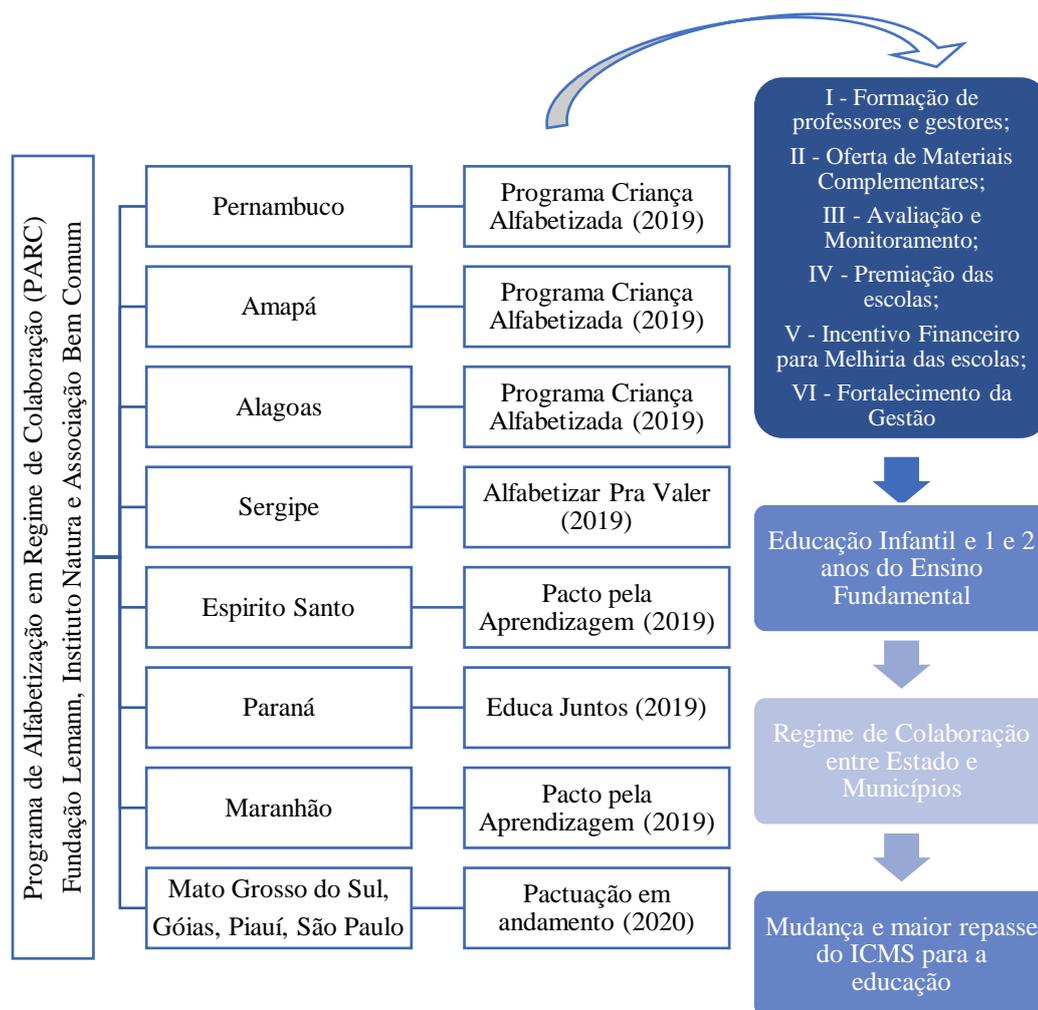
[...] se eles não têm técnicos para desenhar o material didático, a gente faz essa mentoria. Se querem fazer uma mudança de legislação, oferecemos apoio jurídico. A gente contrata o fornecedor de avaliação caso falem recursos para aplicar as provas. É uma assessoria técnica para apoiar o Estado para implementar essa política pública (SAAD, 2020).

Sem custos financeiros para o estado, via assessorias técnicas, essas instituições inserem concepções e modelos específicos para a educação. Conforme explicam Sousa e Hypolito (2012), a relação entre essas parcerias público-privado na esfera das políticas educacionais não implica, necessariamente, a transferência de recursos públicos para o setor privado. Significa, como destacam os autores, a inserção de um pensamento e de uma lógica gerencialista e de mercado na gestão dos processos pedagógicos. Essa lógica é visível, por exemplo, com o direcionamento de premiações às escolas, de acordo com o desempenho nas avaliações externas, como ocorre com o Programa Criança Alfabetizada.

---

formações, desenvolvidas em conjunto com diversos pesquisadores e professores de todo o Brasil, tendo em vista os diferentes contextos, oferecendo um conjunto de fundamentos para promover reflexões a partir da própria prática do alfabetizador.

Figura 10 – Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração nos estados brasileiros



Fonte: A Autora (2021).

Como “receituário de políticas educacionais” (RIBEIRO, 2015), fundações e institutos direcionam determinadas diretrizes políticas, pedagógicas e de gestão, como evidencia a Figura 10, sob a promessa de assegurar índices educacionais mais elevados nos estados e municípios que admitem seus serviços e assessorias. Apesar de ter diferentes nomenclaturas e ser implementado em estados distintos, todos os programas voltados para a alfabetização (Fig. 10) seguem uma mesma “cartilha” (mesmos eixos estratégicos; foco na educação infantil e ciclo de alfabetização; regime de colaboração e um maior repasse do ICMS para a educação como um incentivo para o engajamento dos municípios).

Ante esse cenário, importa questionarmos: até que ponto o Programa Criança Alfabetizada se caracteriza como uma iniciativa própria do governo pernambucano? Esse questionamento se fundamenta na perspectiva de que os princípios e as diretrizes que fundamentam essa proposição política advêm, na realidade, de normas específicas elaboradas

pela Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum e encaminhadas via prestação de assessorias técnicas.

O conhecimento do contexto de elaboração e implementação do Programa Criança Alfabetizada evidencia um dado essencial, que nos ajuda a compreender a atuação dessas instituições no campo educacional. Vê-se que, com um papel (in)visível, grupos empresariais vêm assumindo uma posição privilegiada na construção de iniciativas políticas, determinando o que deve ser priorizado e como devem ser desenvolvidas essas proposições para a alfabetização de crianças. Além disso, destaca Caetano (2012, p. 286), “influenciam na legislação em seus mais variados domínios e condicionam os orçamentos dos governos”. Há, portanto, uma diminuição do papel do Estado na instituição de políticas públicas e um maior espaço para o setor privado (RIBEIRO, 2015; CAETANO, 2012).

Diante do conjunto de concepções que integram o Programa Criança Alfabetizada, como vimos, torna-se essencial a compreensão das concepções de alfabetização e das propostas pedagógicas que foram propostas para o processo alfabetizador, por meio dos seus materiais complementares. É o nosso objetivo, nas próximas subseções.

#### 4.2 O MATERIAL COMPLEMENTAR DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA

Sendo um dos eixos norteadores para o desenvolvimento do Programa no cotidiano escolar, esses livros consistem em material complementar, caracterizando-se como um recurso a fim de apoiar as ações pedagógicas junto aos demais materiais utilizados no processo alfabetizador, como, por exemplo, o livro oficial adotado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, esse material prevê uma articulação com diferentes instrumentos pedagógicos já utilizados pelos professores para o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades. Dessa forma, “deve ser considerado como recurso didático que pode auxiliar o trabalho docente. Ele não tem como objetivo substituir outros materiais usados pelo professor, mas, sim, ampliar as possibilidades do seu trabalho” (PERNAMBUCO, 2018, p. 27).

Antes de apresentarmos detalhadamente os livros analisados, fez-se necessário o destaque de três aspectos que se sobressaem na proposta pedagógica do Programa. Desse modo, a) a interdisciplinaridade; b) a rotina/tempo e organização do trabalho pedagógico; e c) a cultura pernambucana assumem um lugar de relevância, manifestando-se como dimensões importantes, que atravessam todo o material complementar. Por essa razão, merecem ser melhor explanados, ainda que brevemente. O desvelamento de tais fundamentos contribui para o

entendimento das concepções de alfabetização que balizam a atuação dessa política educacional no cotidiano alfabetizador, bem como dos modos para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem no processo de alfabetização inicial.

a) A dimensão interdisciplinar no material complementar

A interdisciplinaridade é compreendida como um fio condutor, capaz de integrar os diversos conhecimentos e possibilitar um diálogo com os diferentes campos do saber. É, desse modo, concebida como “um elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que permite a integração de diferentes saberes na construção de conceitos, procedimentos e atitudes necessárias para o sucesso da aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2019d, p. 17), buscando, dessa forma, se contrapor a uma visão de fragmentação do conhecimento.

Por isso, além de abranger atividades e orientações voltadas para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de práticas de leitura e produção de textos, o material complementar apresenta sugestões pedagógicas para o trabalho com os demais componentes curriculares e a maneira de integrá-los no processo de ensino/aprendizagem. Assim, os conteúdos disciplinares de Artes, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa<sup>71</sup> não estão estruturados em seções específicas a cada área. Esses conhecimentos se entrelaçam e compõem o conjunto das atividades presentes no livro do aluno.

Essa articulação, como indicado nos manuais do professor, pode oferecer ao docente um espaço para, ao tratar de aprendizagens relativas a outras disciplinas, promover atividades voltadas para apropriação da leitura e da escrita, de tal maneira que “elas não apenas são alfabetizadas e letradas, mas também têm ampliadas as suas percepções acerca do mundo no qual estão inseridos, com maior autonomia” (PERNAMBUCO, 2018a, p. 26). Desse modo, encontram-se no material do estudante atividades que abordam conteúdos de outros componentes curriculares e, ao mesmo tempo, compreendem atividades envolvendo a apropriação do sistema alfabético. Assim, “em algumas partes a relação é mais sutil, em outras surge em um formato mais explícito, mas o fio condutor da interdisciplinaridade está presente em todas as partes do Almanaque” (PERNAMBUCO, 2019). A ilustração a seguir (Fig. 11), extraída dos livros do aluno, exemplifica o exposto. Nesses recortes, destaca-se a integração de

---

<sup>71</sup> Componentes curriculares destacados no material complementar do Programa Criança Alfabetizada.

conteúdos pertencentes às disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa, em uma mesma atividade, presente tanto no material do 1º ano como no do 2º ano.

Figura 11 – Atividades Interdisciplinares – áreas de Geografia e Linguagens



**O BAIRRO**

**VOCÊ SABE O NOME DO SEU BAIRRO?**

OS BAIRROS SÃO CONSIDERADOS A MENOR UNIDADE TERRITORIAL DENTRO DE UMA CIDADE. UM BAIRRO É UM CONJUNTO DE CASAS, RUAS, LOJAS... NEM TODOS OS BAIRROS POSSUEM TUDO O QUE É NECESSÁRIO, COMO ESCOLAS, FARMÁCIAS, POSTOS DE SAÚDE, RUAS ASFALTADAS, ÁGUA ENCANADA, REDE DE ESGOTOS, TRANSPORTE PÚBLICO ...

DESEMBALHE AS LETRAS A SEGUIR E DESCUBRA O QUE O BAIRRO DEVE TER:

**A U S R**

\_\_\_\_\_

**J A L O S**

\_\_\_\_\_

**S A C E O L**

\_\_\_\_\_

**A C S A S**

\_\_\_\_\_

**16**

## AS CIDADES



Maquete de Roma Antigo  
Fonte: <http://jessebertastos.blogspot.com.br/>

Muitas pessoas pensam que as cidades são uma invenção recente, mas elas existem há muito tempo, embora não tivessem a configuração das cidades que vemos hoje. Existiam cidades antigamente, como é o caso da famosa Roma, e na Idade Média existiam as cidades medievais. A organização das cidades era diferente do que existe hoje, mas as cidades sempre foram importantes para as sociedades, porque eram locais onde se desenvolvia o comércio. O desenho das cidades antigas é diferente do desenho das cidades medievais que, por sua vez, também é diferente do das cidades modernas. Observe as diferenças entre elas:

### PENSE E COMPLETE

Na cidade tem...

**C** \_ \_ \_

**C** \_ \_ \_ \_

**E** \_ \_ \_ \_ \_

**I** \_ \_ \_ \_ \_

**L** \_ \_ \_ \_

**Ô** \_ \_ \_ \_ \_

**P** \_ \_ \_ \_ \_

**P** \_ \_ \_ \_ \_

**R** \_ \_ \_ \_ \_

**R** \_ \_ \_ \_

**22**

Fonte: Pernambuco (2018a, p. 16; 2018b, p. 22).

Com essas atividades, a criança, além de acessar conteúdos acerca do lugar de moradia, o espaço de sua comunidade, bairro e cidade - um direito de aprendizagem da área de Geografia -, pode pensar sobre a ordem das letras e formar determinadas palavras, na atividade para o 1º ano, e refletir sobre quais letras utilizar para escrever certas palavras, no exercício do 2º ano. Os fragmentos evidenciados na Figura 11 não são os únicos. Essa integração está presente em

diversos trechos do livro do aluno. Assim, o encadeamento dos diferentes conteúdos e áreas está presente no decorrer de todo o material complementar, sendo possível encontrar atividades variadas que contemplam as disciplinas de Matemática, Geografia, Artes, integradas, também, com a área de Linguagens. Com isso, o professor,

[...] poderá planejar o seu trabalho com base em gêneros textuais integrados a diferentes componentes curriculares. Isso propicia, por exemplo, que, nas aulas de Língua Portuguesa, o professor trabalhe com textos das áreas de Ciências Humanas (História, Geografia), Ciências da Natureza e Matemática. Além disso, a articulação entre essas várias áreas possibilita que sejam desenvolvidas nas crianças diferentes habilidades e conceitos (PERNAMBUCO, 2018, p. 26).

Além disso, a concretização da interdisciplinaridade pode ocorrer, também, por meio do desenvolvimento de Sequências Didáticas (SD) e/ou Projetos Didáticos (PD), conforme é destacado nos manuais do professor. Com a indicação dessas modalidades, busca-se explicitar outras possibilidades de ensino e aprendizagem, “de modo que se desenvolvam atitudes que motivem os estudantes a participar da vida social, política e cultural da sua comunidade” (PERNAMBUCO, 2018, p. 26), de forma ativa, interativa e autônoma. Esse formato pode, ainda, contribuir com a organização do processo alfabetizador, na medida em que o professor pode escolher e definir melhor a “metodologia que usará ao organizar o trabalho pedagógico [...] de forma a integrar diferentes eixos e componentes curriculares, com fim específico de se atingir determinando objetivo” (PERNAMBUCO, 2018, p. 25).

Assim, os livros do Programa se apresentam como um material pedagógico, cuja construção pressupõe a integração de diferentes aprendizagens pertencentes aos diversos campos do saber, sem, com isso, perder de vista a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, “uma perspectiva de não dissociar o ensino da leitura e da escrita do conteúdo de que tratam os textos a serem lidos e produzidos” (PERNAMBUCO, 2018, p. 07). Articulada com a abordagem interdisciplinar, a organização da rotina e do trabalho pedagógico constitui um elemento importante que pode contribuir com o processo de alfabetização.

#### b) Rotina, tempo e organização do trabalho pedagógico no material complementar

A organização do tempo e da rotina na sala de aula constituem aspectos importantes, ressaltados nos manuais do professor, como elemento que pode influir/contribuir no processo de ensino/aprendizagem. Assim, sugerem-se a inserção e utilização de diferentes modalidades

para a organização do trabalho alfabetizador, tais como: atividades permanentes, atividades de sistematização, jogos, sequências didáticas e/ou projetos didáticos. Essas diversas maneiras são expressas de modo que o professor tenha diferentes possibilidades para estruturar sua rotina e o processo pedagógico.

As atividades permanentes, como o nome sugere, consistem em práticas desenvolvidas na sala de aula de forma regular (diária, quinzenal ou semanal). Essa modalidade “permite uma maior familiaridade dos alunos com um gênero textual, assunto ou tema de uma área curricular, de modo que eles tenham oportunidades de conhecer diferentes maneiras de ler, brincar, produzir textos, fazer arte, etc.” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 27). Esse conjunto de atividades pode ser empregado na rotina pedagógica, por exemplo, como “roda semanal de leitura”, “nossa semana foi assim”, “leitura diária feita pelo (a) professor (a)”, “você sabia”, “notícia da hora”, entre outras indicadas no manual do professor.

Já as atividades de sistematização envolvem o desenvolvimento de ações didáticas que podem ocorrer de forma esporádica, o que, conforme exposto no manual do ano 2, pode permitir a exploração e fixação dos conhecimentos que estão sendo ensinados. Para a consolidação da alfabetização, esse conjunto de atividades “têm um papel importante, uma vez que o professor pode programar atividades de reflexão e análise das propriedades do SEA, através de jogos ou brincadeiras que auxiliem no aprofundamento e na consolidação das aprendizagens esperadas para a apropriação da escrita alfabética” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 27). Dessa forma, para esse desenvolvimento, sugerem-se jogos, brincadeiras com a língua escrita, músicas, cantigas de roda, parlendas, poemas, adivinhas, entre outras práticas que priorizem a análise fonológica e que possam contribuir com a descoberta das relações grafofônicas.

Com o desenvolvimento de sequências didáticas e projetos didáticos, busca-se uma abordagem interdisciplinar, de modo que se realize uma integração dos diferentes conteúdos curriculares, como já mencionado anteriormente. O uso de SD's pressupõe o desenvolvimento de um conjunto de atividades realizadas de forma sequencial e articulada e, conforme exposto no manual do 1º ano, constituem um recurso pedagógico que favorece aprendizagens mais orgânicas. Com essa forma de trabalhar na sala de aula, o docente poderá desenvolver atividades com base em gêneros textuais articulados com os diferentes componentes curriculares, assim também pode ocorrer em um trabalho com PD's.

O modo de organização da rotina pedagógica alfabetizadora foi também foco de discussão em momentos de formação continuada, promovidas pelo Programa, nos quais tal temática surge como um componente fundamental para propiciar os conhecimentos necessários aos estudantes. Assim, durante esses momentos formativos, foram apresentados aos docentes

os elementos considerados essenciais para a construção da rotina semanal, a fim de contribuir com um melhor aproveitamento do processo de ensino/aprendizagem. São eles:

- Atividades para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética;
- Leitura de Textos literários;
- Atividades para a apropriação de conhecimentos matemáticos;
- Apreciação e produção artística/ estética
- Tratamento de temas relativos a diferentes componentes curriculares, com a leitura e produção de textos escritos e orais de diferentes gêneros;
- Jogos e brincadeiras;
- Sequências didáticas/ projetos didáticos;
- Inclusão de todas as crianças (Heterogeneidade) (PERNAMBUCO, 2019).

É com base nesses componentes que se sugere ao docente construir e organizar sua rotina pedagógica semanal. No entanto, esse conjunto de orientações consistem em sugestões ao alfabetizador, isto é, fica a critério do docente escolher de que forma as utilizar e em que momento do processo alfabetizador, tendo em vista os objetivos de aprendizagem de seus alunos. Com relação às modalidades antes descritas, é válido ressaltar que, para o 1º ano, a indicação está centrada, sobretudo, no uso de sequências didáticas e projetos didáticos. Já no 2º ano, além de SD e PD, sugerem-se as demais modalidades: atividades permanentes e de sistematização. Já os jogos se apresentam como recursos essenciais para os dois anos escolares.

Com isso, busca-se apresentar diferentes possibilidades para o desenvolvimento da prática alfabetizadora, de modo a gerar um melhor aproveitamento, tanto de sua rotina, como dos conhecimentos a serem ensinados pelo docente.

#### c) A cultura pernambucana no material complementar

Diferentemente de outros livros destinados ao processo alfabetizador, esse material complementar é permeado por aspectos que envolvem, particularmente, a cultura pernambucana. Como um recurso pedagógico construído para um programa implementado em Pernambuco, o conjunto de atividades e textos não se distanciam dos elementos culturais do estado, priorizando desde elementos artístico-culturais (artesanato, lendas, danças, músicas, brincadeiras, tradições, festas), gastronômicos, linguísticos até aspectos geográficos e históricos do estado. Dessa maneira, a diversidade cultural existente nas diversas cidades pernambucanas constitui o contexto em todas as atividades propostas. Com isso,

Ao mesmo tempo que se buscou um resgate da identidade pernambucana, também foram contempladas a diversidade e as múltiplas vozes que compõem esta cultura. A multiplicidade de vozes é amplificada para que cada aluno de

qualquer localidade possa se identificar em algum momento com as ilustrações, contos, desafios e histórias contadas no Almanaque. Ao conhecer quem somos e qual o percurso de nossa história, podemos encontrar nosso lugar e nosso propósito no mundo e construir um futuro melhor (PERNAMBUCO, 2019, p. 25).

No conjunto de atividades e textos presentes no material complementar, é possível encontrar informações sobre as danças regionais, como o Maracatu Rural originário da Zona da Mata (Norte de Pernambuco), o Samba de Coco (Região de Arcoverde) e o Frevo (Olinda/Recife). Também fatos históricos, como, por exemplo, os registros da presença de dinossauros, localizadas na Bacia do Araripe (Sertão de Pernambuco) ou aspectos da vegetação e estrutura geográfica que divide o estado em pequenas regiões. Ou, ainda, sobre o artesanato em barro, popularmente conhecido pelos trabalhos dos artesãos Mestre Vitalino e Mestre Manuel Eudócio, ambos da cidade de Caruaru. Os recortes a seguir (Fig. 12) retirados dos almanaques (Ano 1 e 2) exemplificam o exposto:

Figura 12 – Elementos da Cultura Pernambucana presentes nos Livros do 1º e 2º anos



## De onde vêm os alimentos?

Já sabemos que os alimentos são produzidos no espaço rural, local ideal para a plantação, a criação de animais, o extrativismo etc. Será que todos os lugares produzem as mesmas coisas? Seria muito complicado, não? Em Pernambuco, as diferentes mesorregiões produzem produtos agrícolas diversificados.

A Zona da Mata concentra a produção de cana-de-açúcar, mas também encontramos a cultura de subsistência (pequena produção voltada para o consumo). Nas cidades do Agreste concentra-se a produção de leite, feijão e milho, com aumento na produção de frango de corte e ovos. Já no Vale do São Francisco, temos a fruticultura (produção de frutas). Irrigada, que produz toneladas de frutas tropicais por ano. Muitas coisas que você consome todos os dias são produzidas em localidades próximas de onde você mora, outras podem vir de cidades distantes.

65

## O COCO

**VOCÊ CONHECE A DANÇA DO COCO?  
SABE A SUA ORIGEM?**

REZA A TRADIÇÃO QUE OS NEGROS DOS PALMARES, AO SAÍREM À PROCURA DE COCOS PARA SE ALIMENTAR, QUANDO OS ENCONTRAVAM, JUNTAVAM-NÓS, SENTAVAM-SE AO CHÃO E, PARA QUEBRAR A CASCA DURA DO FRUTO, COLOCAVAM NO SOBRE LUMA PEDRA E NELE BATIAM COM LIMA OUTRA PEDRA, ATÉ QUE O COCO RACHASSE. COMO ERAM MUITOS E AO MESMO TEMPO, O BARULHO DAS PEDRAS BATENDO NOS COCOS E AS CONVERSAS, SEMPRE MUITO ANIMADAS, GERAVAM UM BARULHO GRANDE. NO MEIO DA BARULHEIRA, SEMPRE ALGUÉM SE LEVANTAVA E COMEÇAVA A DANÇAR, NUM VIBRANTE SAPATEADO, AO QUAL TODOS, ALEGREMENTE, PROCURAVAM LINIR AS BATIDAS RITMADAS NOS COCOS E ALEGRES CANTORIAS, TRANSFORMANDO TUDO EM LIMA ANIMADA FESTAÇA.

Fonte: Galvão da Faria Filho. Espetáculos populares de Pernambuco. Companhia Editora de Pernambuco, 1988 (p. 117).

**DESAFIO:** OBSERVE AS IMAGENS DE PESSOAS DANÇANDO O COCO. ELAS PARECEM IGUAIS? POIS NÃO SÃO... ENCONTRE 7 DIFERENÇAS ENTRE ELAS!

32

Fonte: Pernambuco (2018c; 2018d).

Vê-se que esse material complementar se apoia em conhecimentos amplos e diversificados sobre a região, a geografia e a cultura do estado pernambucano. Conforme é enunciado nos manuais do professor, esse conjunto de referências pode oferecer ao docente “um ponto de partida para aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que as crianças vivem” (PERNAMBUCO, 2018, p. 6), estando mais próximos da realidade dos estudantes.

#### 4.2.1 Os manuais do professor

Por nossa análise compreender o material complementar (1º e 2º anos), buscamos, nesta seção de caracterização do *corpus* de análise, apresentar as características de cada um deles, tendo em vista as suas particularidades, o que tem em comum e em que se diferenciam. Com isso, intencionamos oferecer uma melhor compreensão acerca da organização, estrutura e conteúdos abordados com relação ao processo alfabetizador.

Logo em seu início, na seção introdutória, é declarada a sua finalidade: fornecer sugestões para o trabalho com o Almanaque, com a Coletânea de Textos e com a Coletânea de atividades que, reunidos, compõem o livro do estudante. Além disso, os manuais do professor compreendem um conjunto de fundamentos teóricos a respeito do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, sugestões e orientações para o trabalho pedagógico na sala de aula, tendo em vista contribuir com o processo de alfabetização.

Em relação à estrutura, ambos os manuais apresentam certa uniformidade quanto aos aspectos gráficos e estéticos, como capa, quantidade de páginas (1º ano – 129p. / 2º ano – 130p.), divisão em seções, temáticas abordadas, bem como quanto aos autores e organizadores

desse conjunto de materiais. Apresenta, apenas, pequenas diferenciações como a cor dos livros (o verde refere-se ao manual do 1º ano, enquanto o amarelo é usado no manual do 2º ano). Ao mesmo tempo em que se assemelham em relação às temáticas abordadas, ao seguirem uma mesma linha de discussão (apropriação do SEA, sugestões para uso do material e orientações voltadas para os diferentes componentes curriculares), diferenciam-se ao tratar tais conteúdos conforme os conhecimentos a serem aprendidos em cada um desses anos escolares.

As temáticas abordadas se organizam em torno de duas grandes partes, em ambos os manuais. A primeira compreende os fundamentos teóricos que embasam essa proposta pedagógica, as orientações para o desenvolvimento do trabalho alfabetizador no processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, como também orientações para o emprego de atividades que envolvem outras áreas de conhecimento (interdisciplinaridade). Já a segunda parte abrange as orientações para o uso da coletânea de atividades (jogos pedagógicos), como se verifica no Quadro 7, que explicita os sumários dos dois manuais (1º e 2º anos).

Quadro 7 - Estrutura e organização dos manuais do professor – Ano 1 e 2

1º Ano	2º Ano
<b>SUMÁRIO</b>	<b>SUMÁRIO</b>
<b>01</b> Aprendizagem do SEA no 1º Ano do Ciclo de Alfabetização p. 11	<b>01</b> Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) pelas crianças p. 11
<b>02</b> Reflexão sobre o tempo pedagógico e rotina p. 21	<b>02</b> Propriedades do SEA e o processo de alfabetização p. 13
<b>03</b> Orientações sobre como integrar as áreas (SD e Projetos) p. 25	Psicogênese da escrita e a consolidação da alfabetização no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização p. 15
<b>04</b> Organização do material do estudante p. 27	<b>03</b> Consolidação da alfabetização: tempo pedagógico e organização da rotina p. 25
<b>04.1</b> Conversando sobre o ensino da Arte p. 37	<b>04</b> As modalidades da prática pedagógica: aprendizagens interdisciplinares p. 27
<b>04.2</b> Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque p. 45	<b>06</b> Organização do material do estudante p. 30
<b>04.3</b> As atividades de Geografia no Almanaque p. 49	<b>07</b> Conversando sobre o ensino da Arte p. 39
Referências p. 53	<b>08</b> Discutindo as atividades matemáticas do Almanaque p. 49
<b>ORIENTAÇÕES   Coletânea de Atividades</b>	<b>09</b> As atividades de Geografia no Almanaque p. 51
Seu rei mandou achar p. 85	Referências p. 55
Trilha animada p. 93	<b>ORIENTAÇÕES   Coletânea de Atividades</b>
Ache a rima p. 97	Baralho de letras p. 101
Cada letra em seu lugar p. 101	Quebra-cabeça de parlendas p. 105
De sílaba em sílaba p. 105	Compara palavras p. 109
Com que letra começa? p. 115	Memória de animais p. 113
Bingo dos números p. 119	Que palavra é essa? p. 117
Jogo da memória p. 125	Tem letra faltando p. 121
Trilha das subtrações p. 129	Jogo de colorir p. 125
	Gol de palavras p. 129

Fonte: Pernambuco (2018a, 2018b).

No manual do professor Ano 1 (correspondente ao 1º ano do ciclo de alfabetização), os fundamentos teóricos e as orientações pedagógicas estão voltadas para a reflexão e compreensão do sistema alfabético, estruturando-se de forma a promover subsídios ao professor alfabetizador para o desenvolvimento de práticas de ensino que possibilitem e contribuam com essa dimensão do processo de aprendizagem. Já o manual do professor Ano 2 (referente ao 2º ano do ciclo de alfabetização), o foco está centrado na consolidação do sistema alfabético, trazendo, desse modo, orientações dirigidas a essa dimensão.

Desse modo, conforme expõe o Quadro 7, é possível perceber, na construção dos manuais, semelhanças e diferenças. Em ambos, destaca-se uma seção acerca da aprendizagem/apropriação do SEA, já que o foco de sua utilização consiste em contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, enquanto o manual do 1º ano está voltado para a apropriação/aprendizagem inicial do sistema alfabético, o outro, o manual do 2º ano, focaliza suas orientações para o processo de consolidação da leitura e escrita, sendo possível perceber um espaço maior às discussões em torno dessas aprendizagens, destinando três tópicos específicos (seções 1, 2 e 3).

Esse modo de organização nos sugere que as aprendizagens devem seguir uma perspectiva de progressão quando busca, inicialmente, apresentar orientações pedagógicas para favorecer às crianças a reflexão e a compreensão do sistema de escrita para, posteriormente, consolidar esses conhecimentos nos anos escolares seguintes, conforme atual organização do ciclo de alfabetização em apenas dois anos. Esse aspecto é visível, também, nas reflexões a respeito dos objetivos didáticos direcionados ao 1º e 2º anos, com base nos eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos), presente em ambos os manuais.

A segunda parte, correspondente aos jogos, denominada nos manuais como “Orientações - Coletânea de Atividades”, apresenta as orientações didáticas para o desenvolvimento desses recursos para o trabalho alfabetizador, a frequência com que devem ser utilizados, os objetivos a serem alcançados, bem como para qual nível de compreensão da escrita é adequado. Essas orientações constam apenas nos manuais destinados aos docentes. No livro do estudante, essa parte é denominada apenas de “Coletânea de Atividades” e consiste, especificamente, em descrições das regras dos jogos e em seus encartes.

Assim, nos manuais do professor, é destacado um conjunto de orientações teóricas e didáticas, de modo a oferecer ao docente subsídios para pensar o processo de ensino e aprendizagem e desenvolver suas práticas de ensino alfabetizadoras.

#### **4.2.2 Almanques<sup>72</sup> (Livro do estudante)**

Os livros destinados aos estudantes se caracterizam, em sua primeira parte, como um almanque que consiste em uma publicação em folheto ou livro onde é possível encontrar

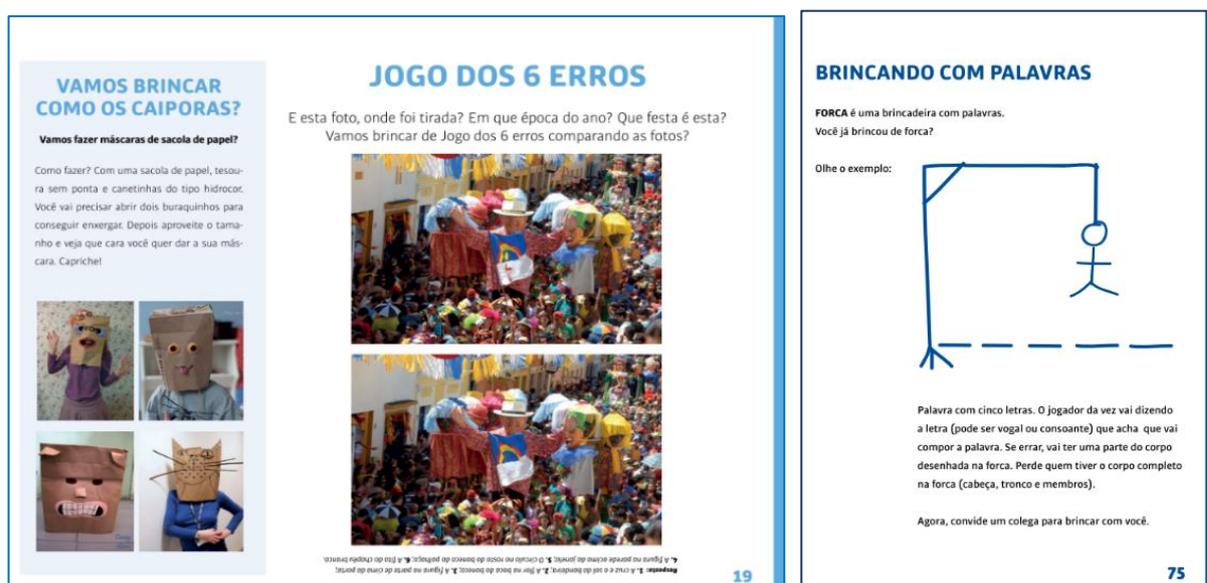
---

<sup>72</sup> É importante ressaltar que o livro do aluno é intitulado de “Almanque ilustrado de alfabetização + Coletânea de Textos + Coletânea de Atividades”. O termo “Almanque” designa também uma das seções que estruturam esse material.

diferentes e diversas indicações úteis, poesias, textos literários, anedotas, curiosidades etc. (PERNAMBUCO, 2019). Foi, precisamente, em função dessa particularidade que esse material foi pensado e construído. Assim, “embora os materiais do aluno tenham sido elaborados para uso escolar, é uma oportunidade de trazer para dentro da escola um material que as crianças apreciam muito por seu caráter lúdico, interativo e desafiador” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 31). Assim, a ideia é oferecer ao estudante um instrumento pedagógico diferenciado do livro didático oficial, trazendo atividades que oportunizem as aprendizagens de maneira lúdica, “desafiadora, problematizadora, com brincadeiras e jogos” (PERNAMBUCO, 2018a, p. 49).

Esses livros estão divididos em três grandes partes: 1) Almanaque; 2) Coletânea de textos; e 3) Coletânea de atividades. Desse modo, a primeira e maior parte do livro do aluno consiste no Almanaque. Nela, é possível encontrar curiosidades sobre Pernambuco, conteúdos que envolvem os diferentes componentes curriculares, atividades e desafios matemáticos, diversos textos, brincadeiras regionais e jogos. Também é nessa parte que se encontram atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita, como exercícios que envolvem a escrita de listas, complementação de textos com letras ou palavras faltosas, reorganização de palavras (1º ano) e frases (2º ano). O exposto pode ser verificado a seguir (Fig. 13).

Figura 13 – Primeira parte dos livros do estudante do 1º e 2º anos – Almanaque



**BRINCADEIRAS  
COM PALAVRAS**

O macaco foi à feira  
Não teve o que comprar  
Comprou uma cadeira  
Pra a comadre se sentar

A comadre se sentou  
A cadeira esbarrachou  
Coitada da comadre  
Foi parar no corredor



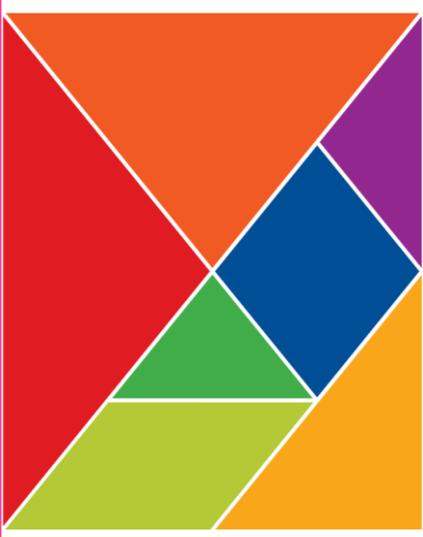
**VAMOS CONTINUAR A BRINCADEIRA? CONSEGUE  
COMPLETAR ESSE VERSO? VEJA QUE PALAVRAS  
FICAM MELHOR...**

O MACACO APRESSADO  
VOLTOU NA \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)  
PRA UM BANCO COMPRAR  
E TROUXE TODO ARRUMADO  
O BANCO PRA COMADRE SE \_\_\_\_\_ (6 LETRAS)

NÃO SENTO EM BANCO DE \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)  
RESPONDEU A COMADRE RESSABIADA  
ME VEJA OUTRA CADEIRA  
QUE NÃO QUERO VIRAR \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)

**AGORA É SUA VEZ:**  
INVENTE MAIS UMA ESTROFE DIZENDO O QUE  
ACONTECEU DEPOIS COM A COMADRE E O MACACO...

**AGORA MONTE A FIGURA A SEGUIR:**



**AGORA UM DESAFIO:**  
Monte o gato. Observe que esta  
imagem não mostra os contornos  
das figuras.



9

Fonte: Pernambuco (2018c; 2018d).

A segunda parte do material é reservada para a Coletânea de textos, formada por um repertório diversificado de gêneros textuais, com predominância da esfera literária, de autoria coletiva e individual, sendo todos os autores pernambucanos (poetas, contistas, ilustradores e artistas plásticos). Busca-se oferecer aos alfabetizadores diferentes possibilidades para o desenvolvimento da leitura e da escrita em sua sala de aula, podendo ampliar as atividades presentes na parte anterior (almanaque) e promover sequências didáticas e/ou projetos didáticos com essa coletânea de textos. Com esse repertório, o alfabetizador pode, ainda, conforme as orientações, construir momentos de leitura e inseri-los na rotina escolar de forma regular.

Assim, nessa parte, encontram-se poemas, contos de assombração e entidades mitológicas, cirandas, receitas, narrativas infantis, anedotas, glossários, entre outros (PERNAMBUCO, 2018c). Além disso, é possível encontrar textos de autoria dos próprios alunos, produzidos em escolas do estado. Isso porque, além de buscar despertar o prazer pelo mundo da leitura e da escrita, buscou-se despertar nas crianças “o desejo de serem autores [...] experimentando, assim como tantas crianças que aqui aparecem e foram colocadas em situações de pesquisadoras e criadoras, sempre contando com apoio de suas professoras e professores” (PERNAMBUCO, 2018c, p. 102). Por isso, ainda, nessa segunda parte, há um espaço destinado para a produção escrita, um espaço em branco, compreendendo apenas linhas, para que os estudantes possam construir suas próprias produções.

Já a última seção do livro do estudante é denominada de Coletânea de Atividades e se estrutura em torno de sugestões de jogos pedagógicos que podem ser incorporados às práticas de ensino como atividades permanentes (PERNAMBUCO, 2019). Focalizam tanto

conhecimentos de língua portuguesa, como da área de matemática. É importante destacar que, nessa seção, os livros apresentam algumas diferenças entre eles. Enquanto o material do 1º ano possui jogos que envolvem as duas áreas acima citadas, o livro do 2º ano abrange apenas a área de língua portuguesa. Destaca-se, assim, “Baralho de letras”, “Compara palavras”, “Tem letras faltando”, “Que palavra é essa?”, “Ache a rima”, “De sílaba em sílaba”, entre outros. Compõe-se, dessa forma, de um conjunto diversificado de jogos pedagógicos que podem promover nas crianças a reflexão sobre sílabas, letras, palavras e rimas.

No Quadro 8, a seguir, expomos sinteticamente como os livros dos estudantes estão estruturados.

Quadro 8 – Estrutura e organização do livro do estudante – Ano 1 e 2

Seções/ Ano escolar	ANO 1 (1º ano)	ANO 2 (2º ano)
<b>Almanaque</b>	<p>Apresenta textos, atividades, jogos, brincadeiras, problemas e desafios com foco em diversos componentes curriculares.</p> <p>As atividades têm como foco favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do sistema de escrita.</p>	<p>Apresenta textos, atividades, jogos, brincadeiras, problemas e desafios com foco em diversos componentes curriculares;</p> <p>As atividades têm como foco consolidar o processo de apropriação do sistema de escrita;</p> <p>Ênfase nas diferentes relações som-grafia da língua portuguesa.</p>
<b>+ Coletânea de textos</b>	<p>Diferentes gêneros textuais, com predominância dos textos literários;</p> <p>Textos que podem permitir a reflexão acerca de uma determinada letra ou sílaba.</p>	<p>Diferentes gêneros textuais, com predominância dos textos literários.</p>
<b>+ Coletânea de atividades</b>	<p>Encartes de jogos pedagógicos envolvendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática</p>	<p>Encartes de jogos pedagógicos envolvendo a área de Língua Portuguesa</p>

Fonte: A Autora<sup>73</sup> (2020).

Além disso, outra característica do material do aluno refere-se à forma como os conteúdos e as atividades foram estruturados. Esses livros não seguem um formato rígido, como um passo a passo, no qual para se ter acesso e aprender conteúdos de determinada página ou unidade precisa-se, obrigatoriamente, resolver exercícios anteriores. Ao contrário, esse material foi pensado e construído de forma que, apesar de apresentar-se em seções, não é necessário que o alfabetizador desenvolva suas aulas seguindo esse ordenamento (PERNAMBUCO, 2018a).

<sup>73</sup> Elaborado a partir do Material Complementar do Programa Criança Alfabetizada.

A intenção é fornecer um conjunto de propostas de atividades que permitem que sua utilização seja realizada de acordo com o que o professor propõe para o ensino/aprendizagem. Assim,

[...] se o professor quiser trabalhar conteúdos sobre os povos indígenas ou figuras geométricas, bastará selecionar as atividades do Almanaque relacionados com o assunto. A proposta de organização pedagógica do Almanaque não utilizou a linearidade ou sequências fechadas, exatamente para preservar o aspecto lúdico e permitir diversos percursos de aplicação com os alunos. Assim, é possível reorganizar, embaralhar e criar novas possibilidades para explorar ao máximo o material (PERNAMBUCO, 2019, p. 40).

Essa propriedade, marcante em todo o material complementar, aponta um entendimento diferenciado para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita daquele preconizado, por exemplo, pelas antigas cartilhas de alfabetização ou de apostilados, que impõem às práticas alfabetizadoras uma série de determinações a respeito do conteúdo, da forma de ensinar, o momento e o tempo reservado ao desenvolvimento das situações didáticas e, em alguns, até o que deve ser dito. Distancia-se, assim, de uma proposta pedagógica prescritiva que impõe aos docentes amarras metodológicas, ao deixar à escolha do alfabetizador como utilizar, quando utilizar e quais atividades desenvolver, tendo em vista os objetivos de aprendizagem e o seu planejamento.

Essa caracterização, que inclui, também, impressões iniciais acerca da composição, organização e temáticas abordadas por esse material complementar, serão melhor refletidas, problematizadas e aprofundadas na subseção seguinte. Salientamos que a análise desses materiais se torna essencial para que possamos conhecer e compreender não apenas as concepções teóricas, como também as propostas alfabetizadoras apresentadas, sobretudo porque assumem lugar de relevância para o desenvolvimento do Programa Criança Alfabetizada. Sendo assim, analisá-los nos coloca frente ao desafio de gerar reflexões para além daquilo que é visivelmente aparente, impondo-nos, desse modo, um mergulho nos significados a respeito da alfabetização que tais materiais imprimem nesse processo educacional.

#### 4.3 O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

A proposição de políticas educacionais voltadas para os processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita foram marcantes no decorrer da história da educação brasileira, inserindo concepções e propostas didáticas específicas para alfabetizar (MORTATTI, 2010). Assim como Moraes (2012, p. 27), compreendemos que, subjacente a qualquer proposição para alfabetizar, existe uma teoria e concepções “sobre o que é o objeto de

conhecimento a ser aprendido [...] e sobre como os indivíduos o aprendem”, implicando em posicionamentos distintos para o processo de alfabetização.

Com essa compreensão, esta subseção incide sobre as concepções teóricas que fundamentam o material complementar do Programa Criança Alfabetizada. Também, para uma maior compreensão a respeito dessa proposta alfabetizadora, empreendemos um encadeamento entre as concepções teóricas e as orientações metodológicas propostas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, nessa análise, tomamos como fonte de dados tanto nos manuais do professor (Ano 1 e 2), quanto os almanaques (Ano 1 e 2), na medida em que apresentam discussões teóricas, orientações metodológicas e um conjunto de atividades para o desenvolvimento do trabalho alfabetizador, sendo capazes de revelar as concepções de alfabetização nas quais estão ancoradas e por meio de quais práticas esse processo deveria ser desenvolvido. Assim, nosso foco reside, nesta subseção, no entendimento das concepções que fundamentam tal proposição e do modo como essas perspectivas se concretizam nas atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando essas premissas, tomamos como norte os seguintes questionamentos: Quais concepções teóricas fundamentam o processo de alfabetização proposto pelo material complementar? Como deve ocorrer o processo de aprendizagem na alfabetização? Qual o lugar do aprendiz nesse processo? O que propõem para o desenvolvimento do trabalho alfabetizador? Quem é o professor alfabetizador? Qual o seu papel no desenvolvimento de práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita? Com essas questões, foi possível o desvelamento de como cada um desses elementos são tratados no Material Complementar, revelando os significados dados ao processo de alfabetização de crianças.

#### **4.3.1 Concepções teóricas e orientações metodológicas para o processo de alfabetização**

- a) Quais concepções teóricas fundamentam o processo de alfabetização apresentado nesse conjunto de materiais pedagógicos? Quais orientações metodológicas são propostas para o processo de alfabetização?

O processo de alfabetização compreende, sob nossa perspectiva, um conjunto de aprendizagens que se relacionam tanto com a apropriação do sistema alfabético (dimensão/faceta linguística) quanto com aquisições relacionadas à compreensão, interpretação, usos e funções que a língua escrita assume socialmente (dimensões/facetas interativa e social) (SOARES, M., 2020).

O foco em uma ou outra dessas dimensões foi marcante no percurso da alfabetização no Brasil, perceptível na querela dos métodos tradicionais de ensino (MORTATTI, 2010). Sejam sintéticas ou analíticas, as propostas pedagógicas derivadas desses métodos focalizam apenas o sistema alfabético e, portanto, como aponta Soares, M. (2020, p. 256), “considera[m] apenas uma parte de um processo complexo tomando-a como um todo”, ignorando em suas proposições para alfabetizar o papel do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. Embora essas discussões em torno dos métodos de ensino ainda estejam presentes nas escolas públicas e direcionem muitas das práticas de ensino no período de alfabetização, outras perspectivas trazem novas possibilidades para repensar a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim,

Entre as ciências linguísticas, particularmente a Fonologia, a Psicolinguística e a Linguística Textual vêm contribuindo com relevantes implicações para o processo de aprendizagem do sistema de escrita e de seus usos sociais e, conseqüentemente, para seu ensino. Ao mesmo tempo, as ciências psicológicas, particularmente a Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, a Psicogênese da escrita, a Psicologia Cognitiva (mais recentemente também a Neurociência) voltaram-se para a investigação do processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, também com implicações fundamentais para a orientação dessa aprendizagem. É preciso acrescentar ainda a contribuição dos estudos sobre a cultura do escrito, que evidenciam os modos de relacionamento com a escrita em diferentes grupos sociais (SOARES, M., 2020, p. 287-288).

As discussões no âmbito dessas diferentes ciências contribuíram para o redirecionamento do foco na alfabetização. Se, como afirmamos anteriormente, as discussões sobre métodos de ensino centralizavam o processo alfabetizador no “como ensinar”, essas contribuições propiciaram a ampliação da compreensão do processo de aprendizagem da criança. Da ênfase na seleção de métodos de ensino no quadro do ideário tradicional, passamos a compreender que o processo de aprendizagem que a criança percorre em direção à apropriação de conhecimentos sobre a escrita tem um papel essencial.

Entre essas visões para alfabetizar, que perpassam a história da alfabetização no Brasil, estão presentes discussões não apenas de cunho pedagógico, mas, sobretudo, perspectivas epistemológicas que compreendem o processo de aprendizagem da língua escrita por meio de pontos de vista distintos. Discutir concepções de alfabetização significa entender, também, que, atrelado aos modos de conceber e desenvolver os processos de ensino/aprendizagem, subjazem visões específicas que não apenas determinam o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido, mas também, e principalmente, as maneiras pelas quais dele se apropriam os aprendizes. Em nosso caso, distintas perspectivas antagônicas se impõem: a escrita (código ou

sistema) e os seus processos de apropriação (processo de acumulação de informações ou processo de construção do conhecimento) (MORAIS, 2012). É sobre essas distintas perspectivas que nos dedicaremos, a seguir, a fim de tentarmos compreender melhor a partir de qual dessas perspectivas o processo de alfabetização, presente no material complementar, é compreendido.

Em uma perspectiva tradicional, a escrita é concebida como a aquisição de um código de transcrição da língua oral. Por trás dessa visão para alfabetizar, está a abordagem epistemológica empirista-associacionista. Nessa ótica, o processo de apropriação é determinado pelo exterior e, dessa forma, a aprendizagem ocorre mediante a simples acumulação de informações transmitidas pelo ensino formal. Sendo assim, o papel do aprendiz se resume a “receber”, de forma passiva, as informações/conhecimentos, por meio dos mecanismos de repetição e memorização. Nesse sentido, para essa perspectiva,

[...] o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (MORAIS, 2012, p. 27).

Por outro lado, a partir de uma perspectiva epistemológica oposta, a aprendizagem pressupõe um processo de transformação cognitivo das ideias que se têm sobre o objeto de conhecimento (a escrita), no confronto com novas ideias possibilitada pelo ambiente (escola, família). Isto é, um percurso de apropriação do conhecimento que envolve, como assinala Soares (2016, p. 66), “um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito”. Isso significa que, no processo de alfabetização, “o aprendiz formula ideias próprias ao processar as informações que se encontra em seu meio” (MORAIS, 2019a, p. 21). Esse percurso de reformulação de ideias foi evidenciado, sobretudo, pela teoria da psicogênese da língua escrita e difundido no Brasil em meados da década de 1980, desvelando o desenvolvimento cognitivo infantil em direção à compreensão do princípio alfabético de escrita.

O conhecimento dos processos cognitivos das crianças, explicitados por essa teoria, provocou um redirecionamento no debate sobre a alfabetização, introduzindo outra forma de

pensar a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de uma perspectiva construtivista<sup>74</sup>. Essa forma de compreender a apropriação dos conhecimentos, na área de alfabetização, não implica a proposição de métodos específicos, “mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2016, p. 22).

Pensar a alfabetização a partir de uma ótica construtivista significa compreender que esse processo ocorre por meio de significações diferentes daquilo que propõe a abordagem empirista-associacionista que se concretizou nas propostas pedagógicas dos métodos tradicionais de ensino. Em uma perspectiva construtivista, a escrita é compreendida como um sistema de notação, construído social e culturalmente. E, sendo assim, as aprendizagens se desenvolvem não mediante a acumulação de informações, mas por meio de uma relação de interação com o objeto de conhecimento, “entre aprendizagem (a partir da instrução que a escola oferece sobre palavras, letras e seus valores sonoros) e desenvolvimento (da compreensão de como o alfabeto funciona)” (MORAIS, 2019a, p. 23). Nesse sentido, com fundamento em objetivos e pressupostos distintos e mesmo opostos, essa teoria defende

[...] a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 21).

É a partir de uma perspectiva construtivista que o material complementar do Programa Criança Alfabetizada fundamenta a sua proposta pedagógica para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. No Quadro 9, é possível perceber as concepções que permeiam essa proposta pedagógica, evidenciando suas aproximações com a perspectiva construtivista.

---

<sup>74</sup> Falamos em “perspectiva construtivista”, porque compreendemos, assim como Morais (2012, 2019a) e Soares (2016), que o construtivismo, como uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, tem gerado equívocos, no interior das discussões sobre alfabetização, e permitido o surgimento de ideias equivocadas daquilo que seria pensar o processo de alfabetização sob uma ótica construtivista. Em nossas análises, o construtivismo – termo que, de modo mais apropriado, deveria ser usado no plural (“construtivismos”) – não é compreendido como uma concepção específica do campo da alfabetização ou como um método para alfabetizar. Reconhecemos, no entanto, que seus princípios epistemológicos trazem importantes contribuições para pensar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, no período de alfabetização. Entendemos, dessa forma, ser essencial compreendermos em que perspectivas a proposta pedagógica do Programa Criança Alfabetizada fundamenta o processo de alfabetização, principalmente porque delas derivam posicionamentos distintos com relação à alfabetização.

Quadro 9 - Perspectiva para a alfabetização presente no Material Complementar

	Perspectiva Construtivista	Concepções presentes no Material Complementar
<b>Compreensão de escrita</b>	Sistema de notação	[...] a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não a aquisição de um código) (PERNAMBUCO, 2018b, p. 10).
<b>Compreensão do processo de apropriação dos conhecimentos sobre a escrita</b>	Sujeito ativo em seu processo de construção do conhecimento  Ocorre por meio de um processo de (re)construções cognitivas a respeito do objeto de conhecimento	[...] as concepções de escrita das crianças são geradas pelas suas mentes, correspondendo a um processo de construção individual, que segue uma ordem de evolução conceitual. (PERNAMBUCO, 2018b, p. 11)  [...] a criança não é passiva, não recebe ou repete informações prontas; ao contrário, ela questiona, modifica suas ideias e reformula suas hipóteses durante a apropriação do sistema (PERNAMBUCO, 2018a, p. 11)
	Apropriação de um objeto de conhecimento  Processo de interação entre o sujeito, o objeto de conhecimento e as oportunidades de ensino	Com regras próprias e princípios abstratos, trata-se de um sistema de registro em que são notadas as partes orais das palavras, o que demanda do aprendiz a compreensão dessa relação entre a escrita e o que ela representa – nota (PERNAMBUCO, 2018Bb, p. 11).  [...] algo que necessita de momentos de análise e reflexões, para que ela possa descobrir e compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética (PERNAMBUCO, 2018b, p. 13).
<b>Compreensão de ensino da escrita</b>	Desenvolvimento de distintas práticas de ensino, para atender às distintas aprendizagens.  Os conhecimentos prévios das crianças a respeito da escrita são uma referência para a promoção de atividades	[...] em situações de escrita e leitura, as crianças vão formulando e transformando as suas ideias e, progressivamente, se aproximam da compreensão da escrita alfabética. É possível, então, identificar níveis/fases/hipóteses, os quais permitem aos professores verificar os conhecimentos construídos e planejar aqueles a serem construídos no processo de alfabetização (PERNAMBUCO, 2018b, p. 15)

Fonte: A Autora (2021)<sup>75</sup>.

Esses elementos evidenciam que a proposta pedagógica do material complementar se aproxima de uma visão construtivista de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, como demonstram os aspectos destacados no Quadro 9. Entender o processo de alfabetização sob o prisma construtivista significa compreender a complexidade dos seus processos de aprendizagem e, assim, “se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1989, p. 09). Por isso, conforme os

<sup>75</sup> Elaborado a partir de Moraes (2012), Soares (2016) e Pernambuco (2018a; 2018b).

manuais do alfabetizador (ano 1 e 2), a apropriação da leitura e da escrita “não se dá de forma mecânica e por repetição; nem o treino das habilidades de memorização, discriminação visual, auditiva e motora é suficiente para a sua aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 11).

Desse modo, conforme a concepção assumida nesse material, a aprendizagem da leitura e da escrita demanda um processo de compreensão de um sistema (e não de decodificação e codificação), que envolve a internalização das suas propriedades (e não a simples repetição e memorização). Alfabetizar-se implica, nesse sentido, um processo de reconstrução de hipóteses e ideias a respeito do que a escrita representa/nota e como ela cria essas notações e, à medida que as situações didáticas vão proporcionando maiores reflexões sobre o sistema alfabético e suas propriedades, a criança vai compreendendo e internalizando esses conhecimentos. As aprendizagens ocorrem, nesse sentido, de forma progressiva e não como um “estalo”. Os excertos, a seguir, retirados dos manuais do professor (ano 1 e 2) explicitam o exposto.

aprendizagens não acontecem de forma imediata. Numa perspectiva construtivista de aprendizagem, a criança vai aos poucos descobrindo e decifrando que as letras substituem segmentos pronunciados nas palavras. Assim, de forma evolutiva, o pensamento e as ideias do aprendiz vão se transformando, de modo a entender o que as letras representam (notam, substituem) e como funcionam para formar essas representações.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 13).

Durante o processo de aprendizagem do SEA, a criança levanta hipóteses a partir de um movimento de reelaboração de diversas decisões tomadas anteriormente na criação desse tipo de notação. Isso quer dizer que a criança não é passiva, não recebe ou repete informações prontas; ao contrário, ela questiona, modifica suas ideias e reformula suas hipóteses durante a apropriação do sistema.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 11).

Nesse processo, a criança reconstrói em sua mente os aspectos conceituais da escrita alfabética, de modo a dominar as suas propriedades e memorizar as relações letra-som, o que gera as habilidades de leitura e escrita.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 11).

Os princípios construtivistas que demarcam a proposta pedagógica, presente nos livros analisados, não consistem, portanto, na proposição de um “método construtivista”, pois revela-se, na verdade, como um modo de pensar e compreender o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, que abrange compreensões próprias a respeito do processo de alfabetização, como destacado no Quadro 9.

Amparado nessa perspectiva, destaca-se, no material complementar, contribuições de diferentes campos teóricos, tais como: a teoria da psicogênese da escrita, os estudos acerca do letramento e a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica. Apresentamos, a seguir, de forma detalhada como cada uma dessas perspectivas perpassa a proposta para alfabetizar desse conjunto de materiais.

a) A Psicogênese da escrita

A teoria da psicogênese da escrita, divulgada em meados da década de 1980, como destacado anteriormente, representou para as discussões acerca do processo de alfabetização de crianças “uma revolução conceitual”, na medida em que permitiu repensar as concepções de alfabetização até então postas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, “a aprendizagem da escrita passou a ser concebida como um processo de compreensão de um sistema de representação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código de transcrição da fala” (SILVA, 2020, p. 115). A referência a essa teoria, proposta pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é exposta de forma clara nos manuais do 1º e 2º anos, como se destaca nos fragmentos a seguir.

é interessante entendermos as representações alfabéticas da língua, tomando por base as produções escritas pelos estudantes que se encontram em processo de apropriação do SEA. A esse respeito, Ferreiro e Teberosky (1986) criaram a Teoria da Psicogênese da Escrita, ao observarem as construções cognitivas feitas por crianças. Segundo essa teoria, no processo de aquisição da escrita, a criança passa por quatro fases, nas quais levantam hipóteses diferentes acerca da escrita. São elas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 12-13).

Ferreiro; Teberosky (1986) mostraram, a partir do estudo de escritas espontâneas de crianças, que elas passam por um processo de desenvolvimento cognitivo em que elaboram hipóteses relacionadas ao funcionamento do sistema de escrita. Na Teoria da Psicogênese da Escrita, as autoras destacam que as concepções de escrita das crianças são geradas pelas suas mentes, correspondendo a um processo de construção individual, que segue uma ordem de evolução conceitual. Essa evolução inicia com a não compreensão de que a escrita representa (nota) sons da fala, sendo concebida de forma associada aos significados ou propriedades dos objetos a que se referem, e culmina com a compreensão da base do sistema alfabético – que é a correspondência fonema-grafema.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 11).

Amparados nessa teoria, o conhecimento dos níveis psicogenéticos infantis a respeito da escrita alfabética (pré-silábico, silábico, silábico-alfabética e alfabético) são expressos nos manuais do professor (Ano 1 e 2), a fim de fornecer ao alfabetizador uma ferramenta diagnóstica para a construção de suas práticas de ensino. Diferentes autores (MORAIS, 2012, 2019a; SOARES, M., 2020; WEISZ, 2014; SILVA, 2012; FERREIRO, 1989) vêm salientando a importância que conhecer “o processo através do qual o sujeito adquire, se apropria, constrói, ou melhor, reconstrói para si mesmo esse objeto de conhecimento” (WEISZ, 2014, p. 159), o que pode contribuir com uma aprendizagem de modo ajustado às necessidades e aos diferentes ritmos de compreensão do SEA que as crianças apresentam no processo de alfabetização.

Essa consideração é importante, porque, como aponta Silva (2012), as condições sociais nas quais as crianças estão inseridas, isto é, a convivência e as experiências que mantêm com a escrita em seu meio sociocultural podem influenciar em seus percursos de aprendizagem. O autor nos lembra que a sala de aula é, desse modo, um espaço marcado por essas diferenciações e considerá-las como um norte para a construção das intervenções pedagógicas torna-se um aliado nesse processo de apropriação de conhecimentos.

Sobre essa questão, Weisz (2014) chama atenção para a forma como a teoria da psicogênese da língua escrita vem sendo tratada em materiais didáticos e/ou documentos oficiais. Conforme a autora, é necessário ter cautela para que os níveis psicogenéticos, evidenciados por essa teoria não se reduzam à simples descrição do desenvolvimento infantil no processo escolar, desconsiderando essas informações na oferta das situações pedagógicas. Em uma perspectiva similar, Micotti (2014) salienta que o processo de ensino, em uma visão construtivista (perspectiva assumida pelo Material Complementar), não deve ser reduzido a uma avaliação dos saberes das crianças. Para além disso, é necessário que esse conhecimento produza retornos para o aprendizado.

Nos manuais analisados, a importância de conhecer os percursos de aprendizagem das crianças a respeito do sistema alfabético é observada em diversos momentos ao longo de todo manual do professor, tanto do 1º ano, quanto o do 2º, como um norte para a organização do processo pedagógico e para o desenvolvimento das atividades de alfabetização propostas pelo docente, como destacam:

No planejamento das aulas é importante o professor estar atento às necessidades específicas dos alunos, para que aqueles que estão em níveis mais iniciais de escrita possam avançar, e os demais possam consolidar o processo de alfabetização.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 35).

O conhecimento do grupo ajudará na organização de atividades específicas, de acordo com a diversidade de níveis de aprendizagem da turma, na mediação das atividades propostas e nas estratégias pedagógicas usadas pelo professor, como, por exemplo, propor agrupamentos nos quais as crianças possam colaborar na aprendizagem umas das outras.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 27).

Assim, em todas essas situações, nas quais se enfatiza a importância de conhecer os níveis de aprendizagem das crianças com relação à escrita alfabética, percebe-se uma preocupação para que estes sejam tomados como possibilidades para a construção das práticas de ensino, ajustadas às necessidades e à heterogeneidade da turma, de modo a contribuir para o progresso das aprendizagens das crianças, como pontuado por Micotti (2014), anteriormente.

Dessa forma, os manuais examinados dão visibilidade à teoria da psicogênese, ao propor ao docente sua utilização para auxiliar no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos, isto é, como um recurso para obter uma maior compreensão dos percursos de aprendizagem dos estudantes e como uma ferramenta pedagógica que pode auxiliar na promoção de tarefas adequadas ao desenvolvimento da criança. Conhecer o perfil da turma, destacam os manuais ano 1 e 2, é fundamental para compreender os conhecimentos que as crianças já possuem e aqueles de que precisam se apropriar. Isso implica, como evidencia Silva (2012, p. 8), a realização de diagnósticos periódicos, que podem ser desenvolvidos em diferentes momentos do ano letivo e mediante procedimentos distintos, desde “observando como os alunos desenvolvem as atividades em sala de aula, analisando suas produções, observando como leem palavras, frases e textos curtos [...] e, ainda, a partir da realização de testes diagnósticos”.

Tal compreensão é evidenciada também nos manuais. Além de ressaltarem a importância para o desenvolvimento de avaliações diagnósticas, que podem ocorrer no início do ano letivo ou a cada semestre, os manuais apontam que “durante a realização das próprias atividades, são referências para que o professor possa elaborar e rever uma rotina de aula [...] adequada para os níveis de aprendizagens dos seus alunos e para a consequente sistematização de atividades que contribuam para o avanço dos aprendizes” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 25).

No conjunto das orientações metodológicas para o desenvolvimento das atividades propostas no Almanaque, por exemplo, na qual se destaca a continuação do exercício de completar a parlenda “Macaco foi à feira”, acrescentando um verso ao final desse texto, é

sugerido ao docente para que deixe a criança escrever as palavras, segundo suas próprias hipóteses, como evidencia a Figura 14, a seguir:

Figura 14 – Exemplos de orientações metodológicas que envolvem escrita espontânea

- para a parte final da atividade proposta no **Almanaque** (“invente mais um verso dizendo o que aconteceu depois com a comadre e o macaco”), deixe que as duplas escrevam segundo suas próprias hipóteses. Posteriormente, cada dupla socializará o seu verso;
- as duplas copiarão no caderno a parlenda do **Almanaque** com as lacunas preenchidas e acrescentarão o verso produzido. Em outras situações as crianças podem ser convidadas a produzirem uma parlenda que sabem de cor, com o objetivo de montarem um livro de brincadeiras de palavras e desafiar os alunos de outras turmas a brincar com as palavras.

Fonte: Pernambuco (2018b, p. 34).

Para Morais (2019a, p. 174), situações didáticas como essas oferecem ao docente mais uma “fonte de informação sobre as hipóteses da escrita que seus alunos estão construindo”, o que pode auxiliar no desenvolvimento desse processo de ensino/aprendizagem. A proposição de agrupamentos didáticos é outra orientação metodológica que exemplifica a forma como o docente pode pautar suas ações pedagógicas, visando o atendimento à diversidade e heterogeneidade da turma, de acordo com os níveis de aprendizagem das crianças, de maneira a promover o progresso dos seus alunos, como evidenciam os excertos a seguir:

Quando o material for usado em sala de aula, é importante que o professor busque, de acordo com seu planejamento, diversificar os agrupamentos de modo que os alunos possam colaborar com hipóteses distintas na construção do conhecimento.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 27).

O ideal é que os alunos trabalhem em duplas ou em pequenos grupos, os quais podem ser formados a partir do nível de aprendizagem das crianças. Assim, crianças que estão na hipótese silábico-alfabética poderão ajudar colegas que estão na hipótese silábica a refletirem sobre a notação das palavras.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 32).

O agrupamento da turma em duplas ou grupos de crianças com compreensões próximas a respeito do SEA, como sugerem esses manuais, torna-se um momento favorável para pôr à prova as hipóteses que as crianças se apresentam, por meio do diálogo com o outro. Para atividades como a escrita de listas de palavras e/ou exercícios para reorganizar/desembaralhar

palavras, por exemplo, é proposta ao docente a organização da turma de acordo com os níveis de aprendizagem, de modo que crianças com hipóteses distintas possam ajudar uma e outra na reflexão sobre quais letras utilizar para escrever as palavras solicitadas. Na atividade da Figura 15, sugere-se ao alfabetizador, além de agrupar a turma considerando suas hipóteses de aprendizagem, a diversificação do exercício para estudantes com níveis iniciais de escrita, como demonstram os fragmentos e a atividade a qual se referem (Fig. 15).

Figura 15 – Exemplos de orientações metodológicas que propõem agrupamentos didáticos

**VOCÊ SABE O NOME DO SEU BAIRRO?**

OS BAIRROS SÃO CONSIDERADOS A MENOR UNIDADE TERRITORIAL DENTRO DE UMA CIDADE. UM BAIRRO É UM CONJUNTO DE CASAS, RUAS, LOJAS... NEM TODOS OS BAIRROS POSSUEM TUDO O QUE É NECESSÁRIO, COMO ESCOLAS, FARMÁCIAS, POSTOS DE SAÚDE, RUAS ASFALTADAS, ÁGUA ENCANADA, REDE DE ESGOTOS, TRANSPORTE PÚBLICO ...

DESEMBARALHE AS LETRAS A SEGUIR E DESCUBRA O QUE O BAIRRO DEVE TER:

**A U S R**

**J A L O S**

**S A C E O L**

**A C S A S**

16

Como exemplo de mediação desse tipo, vejamos a atividade do Almanaque presente na pág. 16. A atividade propõe que as crianças desembaralhem as letras para formar palavras e expressões do “pernambucês”.

[...]. Para os grupos com hipóteses mais iniciais, o professor pode dizer qual a palavra que eles terão que formar (dependendo do nível das crianças, poderão ser escolhidas outras palavras que facilitem a reflexão); os de hipóteses mais avançadas deverão pensar nos enunciados trabalhados anteriormente e tentar descobrir que palavra ou expressão será formada com as letras recebidas.

Fonte: Pernambuco (2018b, p.28; 2018d, p.16).

Essa organização em duplas ou pequenos grupos, explica Silva (2012, p. 13), favorece uma interação cooperativa que pode ser muito produtiva para a aprendizagem e, “sob certas condições, uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal”. Para isso, é importante considerar, além dos objetivos da atividade proposta, os conhecimentos que os alunos possuem para que a resolução dos exercícios não ocorra apenas por um dos componentes da dupla ou grupo. Além de propor os agrupamentos a partir das hipóteses das crianças, os manuais pontuam também a importância de diversificar e adaptar o exercício proposto, de modo que todos os estudantes possam compreender e realizar a atividade, como evidencia o fragmento anterior. Sugere-se ao docente que as atividades, presentes nos almanaques, podem ser desenvolvidas para crianças em distintos níveis de escrita. Por isso, conhecer a turma e seus processos de aprendizagem é um aspecto enfatizado no decorrer de todo o manual do professor, de maneira a auxiliar na proposição de atividades para promover

avanços. Os manuais orientam, ainda, que, para a composição dos agrupamentos, é necessário que eles sejam diversificados e que as atividades propostas sejam desafiadoras, “mas não a ponto de impossibilitar a execução pela turma” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 38).

#### b) A consciência fonológica

Para o avanço nos conhecimentos a respeito do sistema alfabético, a consciência fonológica surge como outra dimensão capaz de contribuir para a aprendizagem das crianças, nessa fase de escolarização (PERNAMBUCO, 2018b). Assim, é proposto, nos manuais do docente, a importância de considerar em suas práticas de ensino atividades que promovam habilidades de reflexão metafonológica, de modo a possibilitar avanços na compreensão e apropriação do SEA. Vejamos, dessa forma, como a consciência fonológica é entendida, no Material Complementar:

“a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional”

A consciência fonológica é constituída por um conjunto de habilidades que envolvem diferentes capacidades cognitivas: identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar e subtrair unidades linguísticas em diferentes níveis de complexidade (sílabas, fonemas e unidades maiores que um fonema e menores que uma sílaba).

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 16).

Assim, as comparações entre palavras quanto às suas semelhanças ou diferenças sonoras e gráficas, a substituição de letras em palavras para composição de outras, além da produção de novas palavras a partir da mesma letra inicial, são reflexões que favorecerão o domínio das convenções das representações fonema/grafema. Portanto, a consciência fonológica é condição necessária não apenas para ser atingida a hipótese alfabética de escrita, mas também para o domínio das propriedades do SEA. Sendo assim, no 2º Ano do Ciclo de Alfabetização, para a consolidação do processo de alfabetização (para que haja apropriação das convenções de representações das unidades de sons menores da escrita), faz-se necessária a exploração de habilidades de análise de unidades linguísticas que envolvem operações lógicas de relações das partes constitutivas das palavras.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 17).

É nessa fase, na qual as crianças desenvolvem habilidades de segmentar uma palavra oral em sílabas e de contá-las, além de observar os fonemas vocálicos que têm em cada sílaba, que a consciência fonológica é despertada. Assim, o professor pode aproveitar para trabalhar a consciência fonológica por meio de atividades que explorem a aliteração (palavras que começam com sons idênticos ou semelhantes) e a rima.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 13).

Por via desses fragmentos, podemos refletir acerca do papel que o desenvolvimento da consciência fonológica assume no Material Complementar, por meio de dois pontos: a) conceito de consciência fonológica; e b) consciência fonológica como condição necessária para o alcance da hipótese alfabética e para a consolidação das propriedades do SEA.

Com relação ao conceito de consciência fonológica, o primeiro ponto de análise, evidencia-se que essa dimensão é compreendida como a capacidade de refletir e manipular de forma consciente e intencional sobre as unidades sonoras das palavras. Compõe-se, assim, de um conjunto de habilidades relacionadas à compreensão das diferentes unidades linguísticas (sílabas, fonemas, unidades maiores que um fonema e menores que uma sílaba), envolvendo distintas capacidades (subtrair, segmentar, produzir, contar, adicionar). Isso significa que os materiais analisados compreendem uma concepção mais abrangente de consciência fonológica e, portanto, não a limita ao desenvolvimento de habilidades específicas ou a reduz à consciência fonêmica, como ocorre na Política Nacional de Alfabetização instituída pelo MEC.

Com efeito, como explica Morais (2019a), a consciência fonológica compreende uma “constelação” de habilidades metalinguísticas que se diferenciam com relação à unidade sonora (sílabas, rima, fonemas, palavras dentro de palavras), a posição dessas mesmas unidades no interior das palavras (início, meio e fim) e a operação cognitiva envolvida nas análises das unidades sonoras (identificar, produzir, contar, segmentar, entre outras). Com esse entendimento, os manuais do professor (Ano 1 e 2) expressam o papel que o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica pode oferecer, tanto para o alcance da hipótese alfabética, como para a consolidação das propriedades do SEA, nosso segundo ponto de análise.

Para crianças em hipóteses iniciais de compreensão do SEA, a consciência fonológica pode contribuir, ao permitir às crianças “analisar as partes orais das palavras, para que avancem nas questões conceituais que lhes permitirão progredir na compreensão das relações entre partes orais e partes escritas e entre todos orais e todos escritos” (MORAIS, 2019a, p. 134), como o desenvolvimento de atividades que envolvem rimas e aliterações (SOARES, M., 2020), promovendo aprendizagens fundamentais para o processo de compreensão do sistema alfabético, na medida em que favorece o pensar sobre os sons das palavras, o que pode auxiliar

o aprendiz a dissociá-las dos seus significados, como no caso de crianças que “concebem a escrita como rabiscos, garatujas, sequências de letras” (SOARES, M., 2020, p. 80). Um exemplo disso pode ser verificado nas orientações voltadas para a reflexão sobre os princípios do SEA, destacado no trecho a seguir (Fig. 16). Como se observa, a partir da leitura do poema “Marmelo, o jacaré banguelo”, os estudantes são levados a pensar sobre palavras que rimam, o que pode auxiliar na compreensão de que palavras distintas podem compartilhar uma mesma sequência sonora e ser formada também por uma mesma sequência de letras. Para ampliar os conhecimentos dos estudantes, propõe-se a utilização do jogo “Caça-Rimas”, parte de um kit de jogos de alfabetização desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entregues às escolas, pelo MEC.

Figura 16 – Exemplos de orientações metodológicas que envolvem rimas

## MARMELO, O JACARÉ BANGUELO!

Publicado em 28/07/2014 por Mariane Bigio

Fonte: <https://marianebigio.com/2014/07/28/marmelo-o-jacare-banguelo>

Um rapaz muito sabido  
De codinome Zezinho  
Apaixonado arriou-se  
Pela filha do vizinho  
Pediú socorro ao amigo  
Um belo jacarezinho.

“Marmelo, meu caro amigo”  
Disse ele ao jacaré  
“Me ajude, por favor  
Conquistar essa muié  
E se acaso eu conseguir  
Eu te pago um picolé!”

“Nosso plano é o seguinte:  
Você irá atacar  
A moça durante a noite  
E eu venho pra salvar  
Feito um herói valente  
E seu amor conquistar.

Você se finge de morto  
Ou então pode fugir  
Mas não esqueça uma coisa  
A boca não pode abrir  
Pois se você fizer isso  
tudo ela vai descobrir!”

- Realize a leitura do poema “Marmelo, o jacaré banguelo”, da página 52. Após a leitura, converse com os alunos sobre o poema, perguntando o que acharam da leitura.

- Pergunte aos alunos sobre as palavras que rimam: no título do poema, por exemplo, a palavra “marmelo” rima com que palavra? Aguarde a resposta das crianças. Caso elas não consigam acertar, leia o título enfatizando o final das palavras “marmelo” e “banguelo”.

- Escreva no quadro as duas palavras e grife a terminação para chamar a atenção das crianças para a sequência de letras.

- Solicite que elas identifiquem outras rimas no poema.

- Para aprofundar a discussão, use o jogo “Caça-Rimas” do kit de jogos de alfabetização.

Fonte: Pernambuco (2018a, p. 30; 2018c, p. 54).

Outro exemplo de orientação metodológica que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, no 1º ano, refere-se à atividade “Seu rei mandou achar”, que consiste em um jogo, presente na seção “Coletânea de atividades” dos manuais do professor e dos livros do estudantes, buscando favorecer à criança diferentes habilidades, por meio do conhecimento das letras, da decomposição de palavras em sílabas, comparar palavras quanto a aspectos sonoros e gráficos e estabelecer relações grafofônicas (PERNAMBUCO, 2018c), dependendo das orientações do docente durante o desenvolvimento do jogo.

O jogo é composto por fichas que contêm só imagens, outras com imagens e seu respectivo nome e outras apenas com os nomes das imagens. Por meio dos comandos do professor, como, por exemplo, “seu rei mandou achar palavras que começam com a mesma letra” ou “seu rei mandou achar palavras que têm a mesma quantidade de letras” ou, ainda, “seu rei mandou achar palavras que tem três sílabas”, os estudantes vão procurá-las no conjunto de fichas que possuem. Para a realização dessa atividade, o docente pode oferecer aos estudantes as cartelas que contêm palavras e figuras ou só os encartes com figuras ou só com as palavras, tendo em vista o nível de aprendizagem da turma. No caso das primeiras cartelas (com palavras e figuras ou só figuras), pode-se promover a consciência fonológica, a depender do comando dado. A Figura 17, a seguir, expõe esse jogo.

Figura 17 – Exemplos de jogos que envolvem habilidades de consciência fonológica para o 1º ano presente no Material Complementar

ABACATE	ABÓBORA	ACEROLA	ALFACE
ALHO	BANANA	BATAI	BERINJELA
CAJÁ	CARAMBOLA	CEBOLA	COCO
CHUCHU	FEIJÃO	GRANOLA	GOIABA
JAMBO	LARANJA	LIMÃO	MACAXEIRA
MAÇÃ	MELANCIA	MELÃO	MILHO
MORANGO	PEPINO	PERA	PIMENTA
QUIABO	REPOLHO	SAPOTI	TOMATE

A professora ou o professor pode inventar as ordens durante a brincadeira. Algumas ordens podem ser:

1. PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA LETRA
2. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA LETRA
3. PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA
4. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SÍLABA
5. PALAVRAS QUE TÊM A MESMA QUANTIDADE DE LETRAS
6. PALAVRAS QUE TÊM A MESMA QUANTIDADE DE SÍLABAS
7. PALAVRAS QUE TÊM TRÊS SÍLABAS
8. PALAVRAS QUE TÊM A LETRA R

Fonte: Pernambuco (2018a, p. 85-91).

A importância da consciência fonológica também é visível para a consolidação das propriedades do sistema de escrita, no material do 2º ano. Nesse período de consolidação do

sistema alfabético, “a importância da reflexão fonológica também é muito grande, para que sejam sistematizadas as relações som-grafia da nossa língua” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 17). Para Soares, M. (2020), nessa fase, a atenção da criança está voltada para o objeto de aprendizagem (o alfabeto). Dessa forma, o ensino sistemático vai desempenhar um papel essencial, na medida em que a escrita como um produto cultural decorrente de uma invenção humana e fruto de uma abstração guarda características que precisam ser ensinadas. Por exemplo, “para apropriar-se do sistema alfabético, a criança precisa perceber que também as consoantes, todas elas, representam fonemas, indispensáveis para completar a cadeia sonora das palavras” (SOARES, M., 2020, p. 121).

Esse conhecimento é proposto no manual do professor (Ano 2), por meio da exploração, por exemplo, de habilidades que envolvem comparações entre as palavras (semelhanças ou diferenças sonoras e gráficas), substituição de letras para a formação de outras palavras e a produção de novas palavras a partir da mesma letra inicial, o que pode favorecer reflexões que contribuem para a ampliação e o domínio das relações fonema/grafema.

Segundo Morais (2019a, p. 138), para crianças que já alcançaram uma hipótese alfabética, porém têm dificuldade no uso das relações letra-som, “a reflexão sobre as semelhanças sonoras no nível do fonema, associadas ao exame da forma escrita daquelas palavras que ‘soam parecido’”, pode auxiliar no domínio dessas convenções (letra/som). Um exemplo disso pode ser percebido no jogo “Gol de palavras?”, presente no material do 2º ano. Esse jogo, além de procurar propiciar a consolidação das correspondências grafofônicas, busca possibilitar a compreensão de que cada fonema corresponde a uma letra ou a um conjunto de letras, entender que a troca de letras possibilita a formação de novas palavras, comparar palavras quanto às suas semelhanças e diferenças sonoras (PERNAMBUCO, 2018b), como nas palavras BALA-MALA, BOCA-FOCA ou BOLA-MOLA, como evidenciam os encartes e as orientações para o desenvolvimento desse jogo (Fig. 18), logo abaixo.

O jogo “Gol de palavras” é desenvolvido em grupos e cada adversário deve buscar fazer o gol, batendo na bola com a palheta. Ao fazer o gol, o estudante recebe do docente uma ficha com uma palavra, acompanhada da imagem, e fichas com as letras que formam as palavras para que, posteriormente, ordene as letras e forme a palavra. Após isso, o professor alfabetizador forma outra palavra (retirando ou trocando uma letra), e o grupo deverá responder qual nova palavra foi formada. Nessa atividade, a mediação do professor vai ser essencial para que os seus alunos identifiquem as novas palavras, como evidenciado na Figura 18.

Figura 18 – Exemplos de jogos que envolvem habilidades de consciência fonológica para o 2º ano presentes no Material Complementar

EXEMPLOS DE PALAVRAS A SEREM FORMADAS A PARTIR DAS FICHAS DO JOGO	
Bala	Mala
Boca	Foca
Bola	Mola
Casa	Asa
Cola	Gola
Galho	Alho
Gato	Pato
Luva	Uva
Muro	Furo
Pato	Mato
Pasta	Pata
Perna	Penas
Poste	Pote
Rabo	Cabo

Fonte: Pernambuco (2018b, p. 129-131).

Assim, nesse conjunto de orientações, os jogos surgem como um recurso pedagógico importante para promover a consciência fonológica e contribuir para a compreensão e consolidação do sistema de escrita, tanto no material voltado para o 1º ano, como no do 2º ano. O potencial que os jogos de linguagem podem oferecer para o processo de aprendizagem é apontado por Moraes (2019a). Para esse autor, além de proporcionar momento prazerosos e divertidos, ampliam as capacidades dos estudantes e contribuem na construção do conhecimento. O autor também nos lembra que, embora o uso de jogos potencialize a

Para dar início ao jogo, sugere-se zerinho ou um. O jogo pode ser jogado em grupo de cinco pessoas.

- Depois, a professora ou o professor vai escolher uma palavra e colocar em cima da mesa e, ao lado, vai colocar as letras correspondentes que formam essa palavra, com o objetivo de que todos entendam o jogo. Vai explicar aos estudantes que a troca de letras ou a retirada de letras entre as palavras forma novas palavras. Exemplificar com a seguinte orientação: “Eu tenho a palavra GATO e gostaria de saber que letra devo trocar para essa palavra virar PATO.” A turma escolhe a letra e diz em voz alta. Caso as crianças não respondam, o professor dá a resposta.

aprendizagem, a sua utilização por si só é insuficiente, e requer, principalmente, a qualidade da atuação e da mediação do professor.

Assim, os jogos pedagógicos que integram o material complementar<sup>76</sup> do Programa Criança Alfabetizada buscam propiciar reflexões e análises das propriedades do SEA – em alguns casos, contemplando a exploração da consciência fonológica –, como, por exemplo, comparação de palavras quanto à sílaba inicial (jogo “Trilha animada”), exploração de rimas (jogo “Ache a rima”), conhecimento das letras do alfabeto (jogo “Cada letra em seu lugar”), ordenação de sílabas (jogo “De sílaba em sílaba”), ordenação de letras para formação de palavras (jogo “Baralho de letras”), realização de correspondências grafofônicas (jogo “Quebra-cabeça de parlendas”), comparação de palavras quanto às suas semelhanças e diferenças sonoras (jogo “Compara palavras”), decomposição de palavras em sílabas (jogo “Memória de animais”), entre outros. Importa ressaltar, ainda, que além dessa seção de jogos, o material indica a utilização de outros materiais lúdicos, como brincadeiras elaboradas pelo próprio docente e o kit de jogos de alfabetização do CEEL/UFPE. Essas orientações são igualmente destacadas nos dois manuais do professor.

No entanto, Morais (2019a) lembra que se o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica é necessário para a apropriação do sistema de escrita, não constitui uma condição suficiente. Isso significa que, apesar de a promoção de atividades de reflexão metafonológica favorecer conhecimentos importantes acerca dos princípios do sistema alfabético, o seu desenvolvimento, por si só, não implica na aquisição de todos os conhecimentos necessários para que a criança possa tornar-se alfabetizada. Nesse sentido,

[...] o trabalho cognitivo requerido para alguém como o alfabeto funciona não se limita às habilidades de analisar as partes orais das palavras. Compreender a ordem sequencial das letras e as relações termo a termo entre partes sonoras e partes gráficas, estabelecer relações entre todos orais e todos escritos, compreender as letras como classes de objetos substitutos com valor idêntico, apesar de variações de formato (P, p,  $\mathcal{P}$ ,  $\mathcal{p}$ ,  $\mathcal{P}$ ,  $\mathcal{p}$ ) são tarefas cognitivas que ultrapassam, em muito, as habilidades de identificar se uma palavra é maior que outra ou de identificar palavras orais que rimam ou que começam de forma parecida (MORAIS, 2019a, p. 224)

Sendo assim, a consciência fonológica, no processo de alfabetização, não pode ser compreendida como uma “receita milagrosa” que resultará na dissolução de todas as dificuldades pedagógicas nesse período de escolarização. Também é importante destacar que,

---

<sup>76</sup> Para informações mais detalhadas a respeito dos jogos pedagógicos presentes nesse material complementar, ver a dissertação de Souza (2020).

apesar de a consciência fonológica ter um papel essencial para o desenvolvimento das crianças com relação à compreensão do sistema alfabético, como vem demonstrando diversas investigações, nem todas as habilidades que compõem essa “constelação” são necessárias no processo de alfabetização e vão favorecer os avanços esperados (MORAIS, 2019a).

O Material Complementar reconhece o papel da consciência fonológica para o aprendizado do sistema alfabético, ao dar destaque às diversas possibilidades que o desenvolvimento dessa dimensão pode propiciar ao processo de alfabetização, como evidenciado anteriormente. Ao nosso ver, um posicionamento assertivo. É válido, no entanto, fazer uma ressalva, no contexto do Programa Criança Alfabetizada. Ao dar visibilidade apenas aos benefícios e pôr em segundo plano a problematização de questões, como as apontadas no parágrafo anterior, pode-se correr o risco de surgir ideias equivocadas a respeito do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização. Essa observação faz-se necessária, porque não há, no Material Complementar, menções acerca dos limites da consciência fonológica para apropriação do sistema de escrita. Um aspecto fundamental para que os docentes possam compreender melhor que aquilo que é necessário pode não ser suficiente para favorecer o processo de ensino/aprendizagem da escrita alfabética, como pontuaram Morais (2019a). Contudo, essa ausência pode ser explicada a partir do contexto de produção desse material, que, entre outros aspectos, revela que a construção dessa proposta pedagógica se alinha com as concepções teórico-metodológicas pertencentes a um outro programa de alfabetização, o Pnaic, relação sobre a qual discutiremos posteriormente.

Assim, as atividades e as orientações metodológicas propostas evidenciam a importância do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica para levar o aprendiz a avançar em seus conhecimentos. Compreendemos, assim como Morais (2019a), que tarefas que levem as crianças a refletirem sobre unidades linguísticas podem proporcionar avanços dos conhecimentos das crianças desde o final da Educação Infantil.

### c) O letramento

Como um objeto social e cultural, a escrita está presente nos diversos espaços e ambientes da sociedade e, desde cedo, as crianças experienciam diferentes situações com o uso da escrita, sobretudo no ambiente familiar, como, por exemplo, “papel, caderno, lápis, caneta, livros, folhetos, embalagens... – usados *em* e *para* determinadas práticas: vê pessoas lendo jornais, rótulos, livros, escrevendo bilhetes, listas de compras, recados” (SOARES, 2016, p. 342). Por meio da convivência com essas práticas, as crianças vão construindo ideias e

concepções a respeito das palavras e das letras contidas nelas e sobre os usos e as funções da escrita. Isso quer dizer que, ao ingressarem na escola, já possuem ideias e concepções próprias a respeito da escrita que construíram nas diferentes situações sociais das quais participaram, que vão sendo reconstruídas à medida que seus conhecimentos se ampliam no ambiente escolar.

É relevante considerar que em uma sociedade desigual cultural e socioeconomicamente, o acesso e a convivência com práticas de uso da escrita também são desiguais, e essas diferenças podem influenciar na apropriação desses conhecimentos. Isso destaca a importância das oportunidades de ensino vivenciadas no interior do espaço escolar, ou seja, as experiências vivenciadas dentro dos “muros da escola” contribuem sobremaneira para a apropriação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos das crianças. Por isso, Morais (2012) pontua que propiciar às crianças, desde a educação infantil, situações pedagógicas envolvendo a escrita, seja por meio de práticas de leitura/produção de textos, jogos e/ou brincadeiras com palavras, pode contribuir para redução dessas desigualdades educacionais.

A compreensão de que as oportunidades de experienciar e conviver com diferentes práticas de leitura e produção de textos é fundamental, o que engloba um processo de ensino/aprendizagem ancorado na perspectiva de alfabetizar e letrar. Sob essa perspectiva, aponta Soares (2016), o processo de alfabetização é compreendido em sua totalidade, tendo em vista que esse processo educacional envolve distintas aprendizagens, que abrangem diferentes dimensões, desde a apropriação do sistema alfabético, suas propriedades, convenções e regras, até o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação, produção de textos, ampliação de vocabulário e, ainda, o conhecimento dos usos e das funções que a língua escrita assume socialmente. Assim, a integração desse conjunto de aprendizagens permite o domínio das “habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (SOARES, 2016, p. 346).

A importância de favorecer esse processo – alfabetizar e letrar - é evidenciado de forma explícita, tanto no material do 1º ano, quanto no do 2º ano, como destacado a seguir:

adotamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não a aquisição de um código), em situações de usos sociais da escrita, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de ler e de produzir textos escritos.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização não está apenas vinculado ao conhecimento das letras, seus nomes e sua relação com o som, mas está vinculado à compreensão de como o sistema de escrita funciona. Além disso, é necessário que o aprendiz faça uso desse sistema em situações sociais diversas.

[...] é fundamental que a criança não apenas reflita sobre a sua escrita, mas também vivencie diversas práticas de leitura e escrita.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 14).

Busca-se, dessa forma, a proposição de um ensino que promova a aprendizagem da leitura e da escrita em situações de uso da língua escrita. Conforme expõe o material complementar, apesar de a alfabetização e o letramento se caracterizarem como dimensões distintas, a relação de interdependência entre ambos pressupõe a sua não dissociação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Com efeito, essas aprendizagens devem ser desenvolvidas em um processo simultâneo, no qual a apropriação do sistema alfabético ocorre de modo articulado às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. A alfabetização, sob essa ótica, parte de proposições significativas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, na medida em que ocorre “por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos ‘para ler’, e não textos artificialmente elaborados ‘para aprender a ler’” (SOARES, 2016, p. 21).

No decorrer da história da alfabetização, foi frequente a utilização de textos elaborados artificialmente, cujo objetivo consistia em promover a assimilação e memorização de determinada sílaba, letra ou fonema, como, por exemplo, “O boi baba”; “Eva viu a uva”, “Leila ia à aula” (MORAIS, 2012), textos que, como ressalta Ferreiro (1989), inserem a criança em um universo escrito artificial e desinteressante. Em uma perspectiva contrária, a concepção de alfabetizar e letrar, adotada no material complementar, reconhece o papel do desenvolvimento de práticas de letramento como uma dimensão que pode contribuir sobremaneira para o processo de alfabetização inicial. Assim, é ressaltado nos manuais do professor que

[...] Todos os alunos, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrem, podem se beneficiar com atividades de leitura e de produção de textos.

Para que as crianças façam uso efetivo da leitura e da escrita, precisam compreender como os discursos se organizam, quais as finalidades dos textos, onde os textos circulam, dentre outros aspectos. A interação só é efetivada por meio dos diversos gêneros textuais. Por isso, a diversidade de textos que compõem o material do aluno pode auxiliar o professor na elaboração de planejamentos com o objetivo de aprendizagem de capacidades específicas.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 38).

Nessa perspectiva, a diversidade de gêneros textuais que constam nos almanaques (livro do estudante) busca oferecer ao docente amplas possibilidades para o desenvolvimento do

trabalho alfabetizador. O conjunto de textos que integram tanto a seção “Almanaque”, como a seção específica “Coletânea de textos” abrange textos de tradição oral, textos instrucionais e informativos, como demonstra o Quadro 10.

Quadro 10 - Principais Gêneros Textuais presentes nos Almanques (Ano 1 e 2)

Gêneros textuais		Livro Ano 1	%	Livro Ano 2	%	Total
<b>Textos Literários</b>	Conto	3	2%	2	1,2%	5
	Poema	5	3,2%	7	4,2%	12
	Lendas Urbanas	3	2%	3	1,8%	6
	Biografia	1	0,6%	3	1,8%	4
<b>Textos de tradição oral</b>	Trava-língua	3	2%	2	1,2%	5
	Cantigas	2	1,3%	4	2,5%	6
	Parlenda	----	----	1	0,6%	1
	Adivinha	11	7%	9	5,5%	20
	Anedota	3	2%	----	----	3
	Contos de tradição oral	----	----	2	1,2%	2
	Música	1	0,6%	3	1,8%	4
	Toada	1	0,6%	----	----	1
	Toante	1	0,6%	----	----	1
	Cordel	----	----	1	0,6%	1
<b>Textos jornalísticos</b>	Notícia	2	1,3%	4	2,5%	6
<b>Textos de divulgação científica</b>	Você sabia que?	11	7%	8	4,9%	19
	Verbetes de enciclopédia	6	4%	2	1,2%	8
	Verbetes/expressões de Pernambuco	6	4%	5	3%	11
<b>Textos Instrucionais</b>	Lista	5	3,2%	3	1,8%	8
	Receita	2	1,3%	2	1,2%	4
	Regras de Jogo	---	----	3	1,8%	3
	Instrução para confecção de materiais	2	1,3%	2	1,2%	4
<b>Total:</b>		68	100%	66	100%	----

Fonte: A Autora (2021).

O Quadro 10 evidencia um diversificado conjunto de gêneros textuais que integram os livros dos alunos. Demonstra, também, uma preocupação na seleção dos textos, atentando-se para a diversidade, mas, principalmente, para adequação aos anos escolares para os quais foram destinados. A maior parte dos gêneros corresponde a poemas, adivinhas, textos que relatam curiosidades em geral (Você sabia que?) e os verbetes/expressões de Pernambuco, tanto no livro

do 1º ano, como no do 2º ano. A maior frequência de adivinhas, curiosidades e verbetes/expressões pernambucanas não ocorre sem razão. Esses textos englobam a maior parte do livro do estudante (seção Almanaque), que, por seu caráter lúdico, busca abranger textos com essa característica. Assim, a presença desses gêneros textuais no Almanaque intenciona, além de permitir o conhecimento sobre as características e propriedades de gêneros que circulam socialmente, propiciar momentos de leitura prazerosa às crianças, isto é, “é importante alternar atividades dirigidas e deixar momentos para exploração autônoma pelas crianças. Mesmo quando conduzido para finalidades de aprendizagem, deve haver o cuidado para assegurar seu caráter brincante” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 31). Com o gênero “verbetes/expressões de Pernambuco”, que se destaca nos Almanques na parte “Nosso jeito de Falar”, que perpassa todo o livro do aluno, por exemplo, indica-se ao alfabetizador trabalhar o eixo oralidade, como podemos perceber na sugestão de atividade do manual do professor do 1º ano (Fig. 19).

Figura 19 – Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a Oralidade no material complementar

É importante que as crianças compreendam que pessoas de regiões diferentes podem apresentar formas de falar também diferentes.

As crianças podem ser convidadas a passear por todo o **Almanaque** e descobrir a forma de falar em nosso estado. O professor pode orientar o grupo a pesquisar as mesmas expressões em outras regiões ou estados brasileiros. Os alunos poderão descobrir que o que chamamos de ‘macaxeira’, em Pernambuco, no Rio de Janeiro é chamado de ‘mandioca’ ou ‘aipim’. O professor pode propor a elaboração de um dicionário do jeito de falar em Pernambuco, para ficar na biblioteca da escola.

Essas variações são chamadas de ‘dialetos’. Os falantes de uma determinada comunidade de fala fazem rearranjos na língua, de acordo com suas necessidades comunicativas. Os alunos devem ter clareza de que esses rearranjos são considerados variações, e não erros.

Continuando a discussão sobre variação linguística, os alunos poderiam construir um jogo de memória com as descobertas do “Dicionário do Jeito de Falar”: as correspondências a serem feitas seriam entre o jeito de falar em Pernambuco e o jeito de falar em outras regiões (como, por exemplo, ‘macaxeira/mandioca’). Os alunos poderiam aproveitar para escrever as regras do jogo.

Fonte: Pernambuco (2018a, p. 31).

Dessa maneira, os textos, sobretudo os que integram a seção “Coletânea de Textos” (segunda parte do material do estudante), procuram oferecer ao docente possibilidades para a promoção de diversas práticas de letramento, “com o intuito de que os professores possam trabalhar com os alunos as funções da escrita e suas relações” (PERNAMBUCO, 2018a, p. 34). Como exemplo disso, evidencia-se outra proposta metodológica que destacamos, a seguir (Fig.

20). Nela, é sugerido ao docente o trabalho com a produção de texto, por meio do gênero textual “Lendas Urbanas”. Esse gênero textual, embora ocupe um espaço pequeno nos materiais dos estudantes, é contemplado por meio de pesquisa de lendas e histórias de arrepiar da própria região em que os alunos estão inseridos, favorecendo a ampliação dos conhecimentos das crianças.

Figura 20 – Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a Produção Textual no material complementar

Outra proposta que pode ser realizada integrando o Almanaque e a Coletânea de Textos é o trabalho com lendas urbanas. Encontramos na **Coletânea** algumas lendas urbanas, como é o caso do texto “Monstro dos Sete Dedos”. Trabalhar esse gênero é uma boa oportunidade para convidar os alunos a conversarem entre os pares (e na sua comunidade) sobre outras lendas urbanas.

Os alunos poderiam ser convidados a, após lerem as lendas urbanas da **Coletânea de Textos**, conversar sobre elas e contar outras histórias de arrepiar. Entrevistas com pessoas mais antigas do bairro podem ser realizadas, com o objetivo de os alunos descobrirem outras lendas urbanas. Uma **Coletânea de Textos** pode ser organizada com as histórias coletadas pelos alunos, e, em um dia previamente marcado, pode ser montada uma estrutura na escola para que outras turmas possam ouvir histórias de arrepiar.

Os alunos poderiam contar a história treinando a entonação da voz, os gestos e os movimentos, para tornar o momento da contação mais emocionante. A escolha do figurino também ajudaria a dar um clima de suspense e terror. A ambientação do espaço escolhido para a contação deverá ser cuidadosamente pensada, e, em um local estratégico, pode ser montado um mural com as lendas urbanas pesquisadas pelas crianças. Vale caprichar também nas ilustrações desse material. Para fechar o momento, comidas estranhas podem ser servidas, como brigadeiros em formatos estranhos, bolinhos decorados de forma diferente etc. As receitas também podem ser previamente produzidas e distribuídas aos participantes. Será um momento muito divertido e de muito aprendizado!

Fonte: Pernambuco (2018a, p. 33).

O conjunto de gêneros textuais presente nas seções “Almanaque” e “Coletânea de Textos” pode, assim, favorecer a promoção de situações pedagógicas envolvendo leitura (coletiva, individual, deleite), possibilitar o trabalho com sequências e/ou projetos didáticos ou, ainda, servir como um ponto de partida para gerar reflexões a respeito do sistema alfabético (PERNAMBUCO, 2018a). Pode-se perceber, no trecho destacado a seguir (Fig. 21), um exemplo de uma sugestão de situação didática que pode ser desenvolvida pelo professor, que contempla a promoção da compreensão do sistema alfabético, inserido em práticas de leitura e produção de textos. Nesse trecho, presente no manual do 2º ano, é proposto ao professor o

trabalho com gêneros de tradição oral, tais como parlendas e trava-línguas que estão presentes ao longo do material do aluno, na seção intitulada “Brincadeiras com as palavras”.

Figura 21 – Exemplos de orientações metodológicas que contemplam a alfabetização e o letramento no material complementar

- convide os alunos a memorizarem os textos (alguns, provavelmente, eles já saberão de cor). Brinque um pouco com os textos presentes nos diversos materiais do aluno;
- escolha alguns textos já memorizados para que seja realizada uma leitura;
- solicite que os alunos abram o **Almanaque** e acompanhem a leitura que você fará do texto memorizado;
- posteriormente, indique algumas palavras para que os alunos localizem e pintem no texto. Converse com os alunos sobre o porquê de eles acharem que aquela é a palavra ditada. Um bom exemplo é o trava-língua do doce, que se apresenta na página 37. Nesse texto, a palavra “doce” é muito repetida. Aproveite para usá-la na construção de palavras estáveis;
- um dos textos trabalhados pelo grupo pode ser ampliado e fixado na sala para que os alunos possam, a partir do convite do professor, dirigir-se ao cartaz e localizar a palavra ditada. Aproveite a construção de palavras estáveis para que outras palavras possam ser formadas pelas crianças (essa atividade pode ser realizada em pequenos grupos, em duplas ou coletivamente);
- solicite que as crianças pesquisem em casa outras parlendas e trava-línguas (no **Almanaque** tem algumas dicas de uso das ferramentas de internet para pesquisa (p. 36, 54). Aproveite para explorar esse material com os alunos);
- realize uma roda de conversa, na qual os alunos possam apresentar o resultado de suas pesquisas e desafiar os colegas a brincar com as palavras;
- divida as crianças em duplas e realize a atividade proposta na página 14 do **Almanaque**;
- leiam juntos a parlenda do macaco e, posteriormente, solicite que os alunos completem as lacunas com as palavras adequadas. Para as duplas com hipóteses menos avançadas, entregue as letras móveis, leia junto com os alunos e ajude-os a pensar, com base na parlenda já lida, qual palavra seria mais adequada para completar a lacuna;
- para a parte final da atividade proposta no **Almanaque** (“invente mais um verso dizendo o que aconteceu depois com a comadre e o macaco”), deixe que as duplas escrevam segundo suas próprias hipóteses. Posteriormente, cada dupla socializará o seu verso;
- as duplas copiarão no caderno a parlenda do **Almanaque** com as lacunas preenchidas e acrescentarão o verso produzido. Em outras situações as crianças podem ser convidadas a produzirem uma parlenda que sabem de cor, com o objetivo de montarem um livro de brincadeiras de palavras e desafiar os alunos de outras turmas a brincar com as palavras.

Fonte: Pernambuco (2018b, p. 33-34).

Nessa orientação/sugestão, destaca-se o trabalho com o gênero textual trava-língua (“Doce”) e com parlendas (“Macaco foi a feira”), destacadas a seguir (Fig. 22). Nessa passagem, percebe-se que, além de propor um trabalho de reflexão sobre o sistema de escrita, a partir das palavras repetidas no decorrer do texto “Doce” e de levar as crianças a refletirem a respeito das letras que compõem as palavras, necessárias para a complementação da parlenda, sugere-se a exploração desses gêneros textuais por meio de pesquisas extraescolares, contribuindo para a

ampliação dos conhecimentos das crianças relativos ao gênero em exposição. A produção de texto também é contemplada, na medida em que se sugere a construção de um livro de parlendas. Com essa orientação/sugestão, evidencia-se, de forma concreta, as bases conceituais e metodológicas que ancoram o processo de ensino/aprendizagem, proposto pelo Programa Criança Alfabetizada, que consiste em alfabetizar letrando.

Figura 22 – Exemplos de atividades presentes nos livros do estudante do 2º ano

**BRINCANDO COM PALAVRAS**

O doce perguntou pro doce  
Qual é o doce mais doce  
Que o doce de batata-doce.  
O doce respondeu pro doce  
Que o doce mais doce que  
O doce de batata-doce  
É o doce de doce de batata-doce.

**VAMOS CONTINUAR A BRINCADEIRA? CONSEGUE COMPLETAR ESSE VERSO? VEJA QUE PALAVRAS FICAM MELHOR...**

O MACACO APRESSADO  
VOLTOU NA \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)  
PRA UM BANCO COMPRAR  
E TROUXE TODO ARRUMADO  
O BANCO PRA COMADRE SE \_\_\_\_\_ (6 LETRAS)

NÃO SENTO EM BANCO DE \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)  
RESPONDEU A COMADRE RESSABIADA  
ME VEJA OUTRA CADEIRA  
QUE NÃO QUERO VIRAR \_\_\_\_\_ (5 LETRAS)

respostas: FEIHA - SENTAR - VIRAR - FEIHA - PIADA

**AGORA É SUA VEZ:**  
INVENTE MAIS UMA ESTROFE DIZENDO O QUE  
ACONTECEU DEPOIS COM A COMADRE E O MACACO...

Fonte: Pernambuco (2018b, p. 37; p. 14).

A abordagem teórica proposta no material complementar entende, desse modo, que a alfabetização implica um processo de compreensão de um sistema complexo – suas regras de funcionamento e propriedades –, que demanda ações pedagógicas planejadas, inseridas em práticas sociais de leitura e produção de texto. De forma concreta, essas orientações são reafirmadas no decorrer de todo o manual do professor.

#### 4.3.2 O processo de aprendizagem da leitura e da escrita e o papel do aprendiz no Material Complementar

- a) Como deve ocorrer o processo de aprendizagem? Qual o lugar do aprendiz nesse processo?

Apoiado em uma perspectiva construtivista para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, esses materiais compreendem que o processo de apropriação da escrita perpassa a compreensão de um sistema de notação, entendendo que essas aprendizagens ocorrem por meio de um percurso evolutivo que demanda do aprendiz apropriações de natureza conceitual e convencional (MORAIS, 2012). O processo de alfabetização, proposto pelo material complementar, está direcionado a contribuir para que o estudante reflita a respeito da escrita alfabética, como pode ser observado no conjunto das atividades, a seguir (Fig. 23; Fig. 24).

Figura 23 – Atividades presentes no livro do estudante do 2º ano do Programa Criança Alfabetizada

**NOSSO JEITO DE FALAR....**

**VOCABULÁRIO PERNAMBUCANO**

PERNAMBUCANO NÃO LANCHA, “**MERENDA**”.

PERNAMBUCANO NÃO DÁ BRONCA, DÁ “**CARÃO**”.

PERNAMBUCANO NÃO É CORAJOSO, É “**CABRA DA PEIA**”.

PERNAMBUCANO NÃO FICA APAIXONADO, ELE “**ARREIA OS PNEUS**”.

**AGORA DESEMBARALHE AS LETRAS E ENCONTRE AS EXPRESSÕES DO PERNAMBUQUÊS:**

RARAIE SO SUPEN	ROÃCA	RABCA AD EPAI	DAMENRE

Fonte: <https://pernambuquês.wordpress.com/dicionario-de-pernambuques/>

16

Nas **artes visuais**, além da **pintura**, da **escultura** e da gravura, outros trabalhos se tornaram caminho de expressão dos artistas visuais, indo muito além do **desenho**. Assim, podemos encontrar artistas que se dedicam a **videoarte**, **instalação**, performance, entre outras possibilidades.

**TROCANDO AS SÍLABAS**  
Desembaralhe as sílabas e escreva as palavras destacadas no texto.

TU – PIN – RA \_\_\_\_\_  
 LA – INS – ÇÃO – TA \_\_\_\_\_  
 NHO – DE – SE \_\_\_\_\_  
 TE – AR – DEO – VI \_\_\_\_\_  
 TU – RA – CUL – ES \_\_\_\_\_

**ALIMENTOS NATURAIS E INDUSTRIALIZADOS**

Os alimentos podem ser *in natura* (naturais) ou industrializados. Os alimentos naturais são aqueles que não passam por nenhum tipo de processamento, como as frutas, verduras, peixes. Os alimentos industrializados são aqueles que são processados e é necessário adicionar algum tipo de conservante ou aditivo para que eles possam durar mais tempo. Além disso, eles são embalados, e as embalagens podem ser feitas de plástico, papel, isopor, vidro ou lata. Segundo o *Guia Alimentar* do Ministério da Saúde, devemos nos alimentar com uma grande quantidade de alimentos *in natura* e poucos alimentos processados, para ter uma alimentação saudável e equilibrada.

Anote ao lado de cada figura a seguir se o alimento é natural ou processado. Use a letra **N** para os alimentos naturais e a letra **P** para os alimentos processados. >>>



Fonte: Pernambuco (2018b).

Em cada uma dessas atividades, o estudante é estimulado a pensar sobre determinadas propriedades do sistema alfabético. Os exercícios voltados para o 2º ano (Fig. 23), por exemplo, permitem que os alunos possam refletir acerca da ordem das letras e sílabas no interior das palavras para poder formá-las. Com a proposição desses exercícios, nesse material, busca-se auxiliar na compreensão e na consolidação das propriedades do SEA, ou seja, “à medida que alguns alunos estiverem realizando atividades de consolidação da relação grafema-fonema, outros (em hipóteses mais iniciais) estarão compreendendo que as letras notam unidades menores que as sílabas (fonemas)” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 32), desde que o professor atue como um mediador durante as tarefas, de maneira a facilitar a compreensão, pelas crianças, e, assim, contribuir com seus progressos.

Figura 24 – Exemplos de atividades presentes nos livros do estudante do 1º ano do Programa Criança Alfabetizada

## TROCANDO A ORDEM

**VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM PROVÉRBIOS?**  
O ESCRITOR RICARDO DA CUNHA LIMA, EM SEU LIVRO BIS, FEZ UMA BRINCADEIRA E EMBARALHOU ALGUNS PROVÉRBIOS BEM CONHECIDOS. VAMOS DESEMBALARHAR?

Fonte: LIMA, Ricardo Cunha. Bis. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

**QUE FURA ATÉ EM ÁGUA MOLE BATE TANTO PEDRA DURA**

---

**MORDE LADRA CÃO QUE NÃO**

---

BRUNO MAGALHÃES  
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE SÃO PAULO  


42



**VOCÊ SABE FAZER UMA CARA DE MAU HUMOR? E DE TRISTEZA? VAMOS BRINCAR?**  
JUNTE-SE COM SEUS AMIGOS... CADA UM DEVE TENTAR EXPRESSAR COM SEU ROSTO 4 SENTIMENTOS DIFERENTES. PRIMEIRO PENSE, FAÇA UMA LISTINHA... VAMOS VER... ALEGRIA, PREGUIÇA, TRISTEZA...

LISTINHA

---



---



---



---

26

VAMOS VER COMO ALGUNS ARTISTAS DESENHARAM UM GRUPO DE PESSOAS?



DI CARRACHO - Grupo de Pessoas, 1945. Reynaldo Fonseca - Mulheres de Alczore e Agui, 2006.

VAMOS FAZER UM PAINEL TAMBÉM?

EM FOLHA DE PAPEL OU MESMO NA PAREDE, MONTE AS CARAS QUE TODOS OS COLEGAS FIZERAM. O CENÁRIO, DEPOIS VOCÊS FAZEM. DIVERTAM-SE!

© Ilustrações / L&L Editora

Fonte: Pernambuco (2018a).

Esses exercícios, voltados para o 1º ano, compreendem atividades que também possibilitam, aos estudantes, a reflexão sobre a escrita, mas em um nível de complexidade menor. Na atividade acerca dos provérbios (Fig. 24), um gênero textual de tradição oral já

popularmente conhecido, os textos já são, portanto, memorizados pelas crianças, o que atua como um recurso importante no qual a criança em fase inicial do processo de alfabetização pode se apoiar para realizar a atividade proposta. A escrita de lista é um exercício que integra o almanaque do 1º ano, em diferentes momentos ao longo de todo o livro. Isso porque, como expõe esse material, a escrita de palavras se apresenta como um valioso exercício para promover reflexões a respeito da relação letra-som (PERNAMBUCO, 2018a), sobre o qual discutiremos de forma detalhada mais adiante.

Essas atividades diferem do sequenciamento de conteúdos presentes em cartilhas ou apostilados, elaboradas a fim de atender à exposição de uma letra, sílaba ou fonema de forma isolada em uma dada ordem de complexidade, como se caracterizam os métodos tradicionais. Ao contrário, essa proposta pedagógica está inclinada a favorecer às crianças atividades que promovam a reflexão sobre o sistema de escrita, de modo a, progressivamente, compreender seu funcionamento e propriedades. A proposição de basear o ensino/aprendizagem sob esse enfoque é evidenciada pelos fragmentos a seguir.

A escrita alfabética não constitui um simples código que se usa para transpor graficamente unidades mínimas da fala – os fonemas –, de modo que a sua aprendizagem não se dá de forma mecânica e por repetição; nem o treino das habilidades de memorização, discriminação visual, auditiva e motora é suficiente para a sua aprendizagem, como está proposto nos métodos tradicionais de alfabetização. Diferentemente, hoje, a escrita alfabética é concebida como um sistema notacional, que representa na escrita segmentos sonoros da fala (SILVA; SEAL, 2012; MORAIS; LEITE; SÁ; PESSOA, 2012). Com regras próprias e princípios abstratos, trata-se de um sistema de registro em que são notadas as partes orais das palavras, o que demanda do aprendiz a compreensão dessa relação entre a escrita e o que ela representa – nota.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 11).

as regras ou propriedades de funcionamento da escrita alfabética não são entendidas de forma natural e espontânea pelas crianças que estão se alfabetizando. Elas não têm a mesma visão do adulto alfabetizado de que a escrita nota unidades de fala, representadas por símbolos arbitrados socialmente que passam a ter significados, e que seus significados precisam ser compreendidos. Sendo assim, no processo inicial de alfabetização, a criança não pensa sobre fonema como unidade isolada e, desse modo, é um equívoco pensar que o ensino através do treino de repetição ou junção de fonemas isolados (ou de sílabas) tem sentido para a criança. Para ela, a relação letra-fonema e sons da fala é algo altamente abstrato (embora ela esteja vendo as letras e ouvindo os sons), algo que necessita de momentos de análise e reflexões, para que ela possa descobrir e compreender as regras de funcionamento da escrita alfabética.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 13).

O aprendiz, dessa forma, assume lugar central nessa proposta pedagógica. Primeiro, porque compreendem a importância de considerar as concepções dos aprendizes como um norte para o desenvolvimento das práticas de ensino. Segundo, porque entendem que, nesse processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança, ativamente, reconstrói seus conhecimentos a respeito do sistema alfabético, o que não implica, necessariamente, um processo maturacional, mas perpassa, principalmente, a compreensão das regras de funcionamento da escrita e de suas propriedades. Isto é, para compreender tal sistema, a criança busca, progressivamente, respostas para “o que as letras representam, notam [...] e como as letras criam representações, notações” (PERNAMBUCO, 2018a, p. 11), isto é, a criança tem um papel ativo na apropriação e desenvolvimento dos seus conhecimentos, coerente com a perspectiva construtivista que fundamenta esse material complementar.

Com esse entendimento, o processo de aprendizagem não está ligado à simples associação de letras e sons ou vice-versa. Trata-se de um processo de compreensão que se relaciona diretamente com o sujeito da aprendizagem (desenvolvimento cognitivo) e as oportunidades pedagógicas propiciadas a ele. Assim, compreender a complexidade do processo de alfabetização significa percebê-lo como um “empreendimento” que demanda tempo e, por isso, dificilmente controlável em uma visão de método passo a passo (COLELLO, 2014).

Para que a criança compreenda as regras de funcionamento do SEA e conseqüentemente aprenda a ler e a escrever, para além da promoção de habilidades de consciência fonológica, são destacadas outras propriedades que precisam estar no horizonte do processo de alfabetização. Tais propriedades, constitutivas do sistema alfabético, são indicadas nos dois manuais (Ano 1 e 2) de maneira a auxiliar no desenvolvimento das intervenções necessárias para alfabetizar. São elas:

Figura 25 – Propriedades do SEA destacadas nos manuais do alfabetizador (Ano 1 e 2)

- 1** escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
- 2** as letras têm formatos fixos cuja identidade é modificada por pequenas variações e pequenas variações (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- 3** a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
- 4** uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
- 5** nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
- 6** as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- 7** as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- 8** as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
- 9** além das letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
- 10** as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Pernambuco (2018a; 2018b).

Esse conjunto de propriedades é destacado originalmente por Moraes (2012). Para esse autor, essas propriedades representam um conjunto de aprendizagens essenciais que as crianças precisam compreender para apropriar-se do sistema alfabético. A exposição desses elementos, nos manuais do professor (Ano 1 e 2), demonstra o reconhecimento da importância em considerá-los para que a criança possa consolidar seus conhecimentos e se alfabetizar.

Levando em conta essas propriedades, espera-se que, ao final do 1º ano, os estudantes se apropriem de determinados conhecimentos que vão ser consolidados ao final do ciclo de alfabetização, atualmente, no 2º ano<sup>77</sup> do Ensino Fundamental. Nos manuais do professor, apresentam-se as aprendizagens esperadas para o ciclo de alfabetização, com base nos Direitos de Aprendizagem do Pnaic. Os Direitos de Aprendizagem compreendem um conjunto de conhecimentos relativos ao ciclo de alfabetização para as diferentes áreas curriculares

<sup>77</sup> No Material Complementar, o ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A consideração do ciclo em três anos está ligada ao contexto de produção desses materiais complementares, que serão melhor problematizados em subseção posterior.

(Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática) e são explicitados nos manuais como elementos que podem nortear o desenvolvimento das ações pedagógicas para alfabetizar (PERNAMBUCO, 2018a; 2018b).

Antes de continuarmos nossas análises acerca do processo de aprendizagem proposto pelo Material Complementar do Programa Criança Alfabetizada, faz-se necessário discorrerem, ainda que de forma breve, sobre esse conjunto de Direitos de Aprendizagem indicado nesses livros para a alfabetização de crianças. Propostos pelo Ministério de Educação no âmbito de uma política pública mais ampla que incluía também o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2012, a definição de um conjunto de Direitos de Aprendizagem intencionou, inicialmente, fornecer fundamentos conceituais e metodológicos, de modo a subsidiar a construção dos currículos estaduais e municipais para o ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Resultante de um trabalho colaborativo entre diferentes sujeitos e instâncias da sociedade (universidades, secretarias de educação, docentes da educação básica, estudantes de pós-graduação e graduação), o documento, denominado “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, buscou constituir, em âmbito nacional, uma referência curricular, definindo um conjunto de conhecimentos básicos, os objetivos e os direitos como forma de assegurar as aprendizagens necessárias para o ciclo de alfabetização.

Ambientado em um contexto político-ideológico de viés democrático, as concepções que fundamentam esse documento curricular se aproximam das perspectivas teóricas que esse Material Complementar propõe para o processo de alfabetização, sobretudo porque compreendem o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita em um processo que contempla alfabetizar e letrar, tal como é ressaltado:

Embora do ponto de vista dos objetivos do ensino o professor necessite focar na aprendizagem do sistema alfabético, é a alfabetização em sentido lato, envolvendo o processo de letramento, que deve ser privilegiada em sala de aula. Novas demandas sociais colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Somente apropriar-se do sistema de escrita é insuficiente para suprir tais demandas. O letramento é essencial. Assim, a formação de um sujeito letrado deve ser focalizada no sentido de língua (BRASIL, 2012, p. 28-29).

Compreende-se, dessa forma, que o documento citado atuou como uma referência para a construção dos materiais em análise, não apenas pelas aproximações com as concepções

teóricas, mas pelo conjunto de conhecimentos que tomam como referência para serem desenvolvidos no decorrer do ciclo de alfabetização, como exemplifica o Quadro 11, a seguir, que apresenta os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa no eixo apropriação do sistema alfabético. Consideramos que a proposição, por esse Material Complementar, dos Direitos de Aprendizagem como um guia para a construção das práticas alfabetizadoras, ao nosso ver, pode atuar, em certa medida, como um objeto de oposição aos princípios reducionistas prescritos pela Base Nacional Curricular Nacional (MORAIS, 2020).

Assim, a indicação dos conhecimentos a serem apropriados pelos estudantes nessa fase de escolarização segue o que propõem os Direitos de Aprendizagem para o processo de alfabetização, tendo em vista os eixos estruturantes de ensino de língua portuguesa: 1) apropriação do sistema de escrita alfabética; b) leitura; c) produção de textos escritos; d) oralidade; e e) conhecimento linguístico: discursividade, textualidade e normatividade. Tomando como exemplo os Direitos de Aprendizagem voltados para o eixo Apropriação do Sistema Alfabético (Quadro 11), para o 1º e 2º anos, podemos compreender melhor os conhecimentos esperados para o ciclo de alfabetização, ressaltados no material complementar.

Quadro 11 - Direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa – eixo Apropriação do Sistema Alfabético

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

Fonte: Pernambuco (2018a, 2018b).

Nota-se, no Quadro 11, uma perspectiva de progressão do processo de alfabetização, ao dar destaque para os conhecimentos que precisam ser iniciados (I), aprofundados (A) e consolidados (C), para os dois anos do ciclo de alfabetização, sobretudo para o 1º ano. Vê-se, assim, que a maior parte das aprendizagens estão voltadas para o 1º ano, sendo o 2º ano o momento reservado para aprofundar e consolidar esses conhecimentos. Isso ocorre, porque, como explica Silva (2012, p. 07), “a maioria deles é fundamental para a compreensão do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética”.

Espera-se, assim, que, no 1º ano, “o processo de ensino favoreça ao aprendiz atingir o nível alfabético de escrita, sem que, necessariamente, tenha se apropriado das convenções ortográficas” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 16). Um exemplo de atividades que podem favorecer esses conhecimentos é aquela destacada no manual do 1º ano (Fig. 26), que envolve a escrita de palavras. Com essa atividade, busca-se, por meio da escrita de uma lista de sentimentos que podem ser expressos no rosto, auxiliar na compreensão da relação letra-som. Para ajudar nesse entendimento, orienta-se ao docente a organização da turma em duplas ou grupos de acordo com os níveis de aprendizagem e a distribuição de letras móveis. O desenvolvimento de exercícios que envolvem montar/desmontar palavras com letras móveis oferece aos aprendizes valiosas oportunidades para pensar o sistema alfabético, por meio das tomadas de decisões que realizará ao escrever as palavras, assim como explica Morais (2012, p. 140): “quando trabalha com o alfabeto móvel, o aprendiz necessariamente trata as letras como unidades e pode contar quantas vezes cada letra aparece (no conjunto de peças ou na palavra que está escrevendo)”, e, ainda, perceber a repetição de certas letras no interior das palavras e quais buscará para formar distintas palavras.

Figura 26 – Exemplo de orientação metodológica que contempla escrita de lista de palavras

A escrita de palavras também é uma ótima atividade para que a criança reflita sobre a relação letra-som.

[...] Para facilitar a reflexão, podem ser oferecidas às duplas letras móveis, para que as crianças inicialmente construam as palavras, e depois, quando chegarem a um consenso quanto à escrita dessa palavra, escrevam no Almanaque.

Outro aspecto importante é que as crianças poderão manipular as letras com maior liberdade a partir das hipóteses da dupla, visualizando as palavras que estão compondo. Por fim, ao ler as palavras, poderão mudar a posição das letras até que cheguem a um formato que a dupla entenda ser a escrita correta.

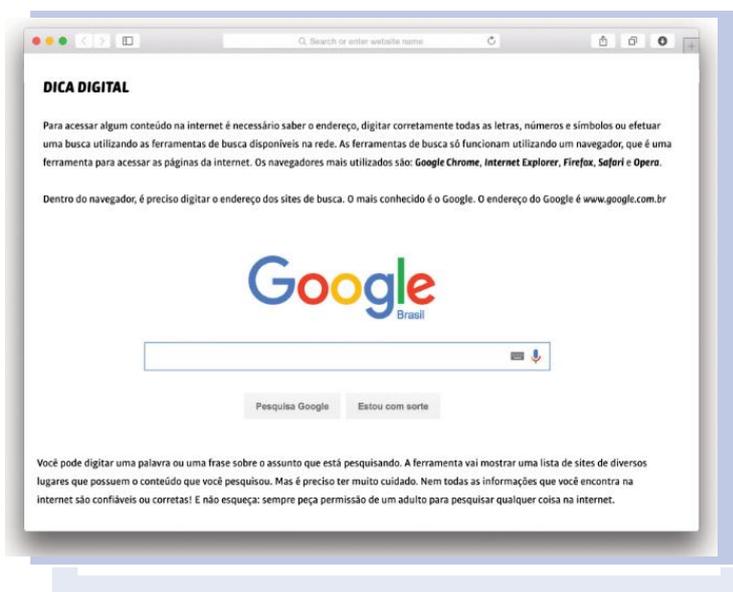
Fonte: Pernambuco (2018a, p. 26; 2018c, p. 28)

Para o desenvolvimento dessa situação didática, a mediação do professor é essencial, como aponta o manual do professor Ano 1. Por meio da escrita das palavras na lousa, é sugerido ao docente, coletivamente, “ir perguntando aos grupos o que escreveram e ir refletindo sobre a escrita das palavras, enquanto escreve no quadro e questiona: “Com qual letra começa a palavra?”, “Qual a letra que vem depois?”, dentre outras perguntas que favoreçam a reflexão sobre o SEA. Para finalizar, os alunos podem organizar a lista de palavras por ordem alfabética” (PERNAMBUCO, 2018a, p. 28). O registro de palavras na lousa, como evidencia essa orientação, propicia, aos aprendizes, momentos de reflexão concretos para a compreensão do SEA. Essa vivência, como aponta Morais (2019a), permite “se ler o que já se escreveu, pronunciar o que falta escrever, discutir que letra vem primeiro numa sílaba, etc.”, uma oportunidade que contribui para crianças com diferentes hipóteses a respeito do SEA. Essa importância é evidenciada, tanto nas orientações didáticas para o 1º ano, como para o 2º ano.

Como o 2º ano “vai se voltar para o ensino das convenções que regulam a escrita da nossa língua, para que as crianças consigam ler e escrever com autonomia” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 16), as atividades que integram o material desse ano escolar também vão buscar desenvolver esse conhecimento. Como exemplo de exercícios que contribuem para a consolidação do SEA, além do desenvolvimento de exercícios de consciência fonológica, como vimos anteriormente, exemplifica-se o trabalho voltado para promover a identificação de uso variados de tipos de letras. Um conhecimento, conforme os Direitos de Aprendizagem, que vai

ser aprofundado e consolidado nessa etapa de escolarização. No excerto, a seguir (Fig. 27), retirado do manual do professor ano 2, observa-se uma atenção para levar o aprendiz a compreender que o formato das letras é variável (maiúscula/minúscula, impressa/cursiva), apesar de permanecerem as mesmas letras. Assim, indica-se ao docente:

Figura 27 – Exemplo de orientação metodológica para a consolidação do sistema alfabético



Durante o período de apropriação do SEA a criança geralmente convive mais com a letra de imprensa maiúscula.

Apesar de as crianças conviverem com vários materiais escritos, é importante chamar a atenção delas para o fato de que as letras podem variar no formato, permanecendo, porém, as mesmas letras. O docente pode levar diversos materiais do cotidiano que apresentem letras diferentes, para que os alunos leiam em sala de aula. As dicas de pesquisa pela internet, ao longo do Almanaque, podem ser usadas para levar a criança a buscar gêneros diferentes e realizar leituras com diferentes tipos de letras. Pode ser feita uma reflexão sobre os diferentes tipos de letras e sua relação com os diversos gêneros e suportes.

Fonte: Pernambuco (2018b, p. 34; 2018d, p. 36).

Ainda, sugere-se a utilização de outros materiais para promover esses conhecimentos, como a obra complementar “Uma letra puxa a outra”, que abrange textos sobre as letras e sua diversidade de formas e, também, os livros didáticos (PERNAMBUCO, 2018b). Mesmo considerando as expectativas de aprendizagem para cada um desses anos escolares, reconhecem que a alfabetização, como um processo complexo que demanda a consideração do desenvolvimento próprio da criança, pode não ocorrer como esperado:

No 2º Ano, embora o esperado seja que a criança tenha atingido o nível alfabético de escrita, ela ainda não está alfabetizada, uma vez que a consolidação do processo de alfabetização vai-se dando à medida que a leitura e a escrita de palavras, frases e textos vão ocorrendo com maior autonomia. No entanto, é importante considerar que algumas crianças podem ainda se encontrar no início do nível de fonetização da escrita e até mesmo no nível pré-silábico, o que demandará do professor a organização e o planejamento da sua aula de modo a levar essas crianças a evoluírem no processo de aprendizagem da escrita alfabética.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 17).

Ressaltam, dessa forma, a importância de perceber a sala de aula como um espaço heterogêneo, demarcado por uma pluralidade de ritmos de aprendizagem. Sendo assim, ainda que se tenham como norte os direitos de aprendizagem a serem consolidados em cada ano escolar, é fundamental compreender que algumas crianças necessitarão de um tempo maior para o desenvolvimento de seus conhecimentos. Por isso, Soares, M. (2020) salienta ser fundamental conhecer o que as crianças sabem a respeito do sistema alfabético, de modo a construir ações alfabetizadoras que contribuam para os avanços dos estudantes

É importante, assim, ressaltar que, como aponta Silva (2012), tratar adequadamente as dificuldades de aprendizagem implica a participação das diferentes instâncias envolvidas com a educação (gestão escolar, secretaria de educação, coordenadores), para além da figura do docente. O autor nos lembra que “o professor, em sala de aula, tem o desafio de ‘dar conta’, sozinho, daqueles alunos que estão em defasagem de aprendizagem e dos que já atingiram uma hipótese alfabética e precisam, portanto, consolidar o seu processo de alfabetização” (SILVA, 2012, p. 14). As dificuldades constatadas no cotidiano alfabetizador não podem ser reduzidas, apenas, à responsabilidade do docente, pois essa resolução perpassa, sobretudo, por políticas públicas de melhorias no sistema educacional brasileiro, de melhores condições profissionais, bem como de políticas de valorização dos docentes.

#### **4.3.3 O processo de ensino da leitura e da escrita e o papel do professor alfabetizador proposto pelo material complementar**

- a) Quem é o professor alfabetizador? Qual o seu papel no processo de alfabetização proposto pelo Material Complementar?

É frequente, em diversos programas educacionais e proposições políticas, que o papel do docente se traduza na aplicação da proposta pedagógica na sala de aula. Isso se relaciona diretamente com a perspectiva teórica na qual estão fundamentadas tais políticas educacionais. Desse modo, a depender da maneira como o processo de alfabetização é compreendido, o papel do docente alfabetizador também vai assumir distintas significações, determinando a forma como as práticas de ensino devem ser conduzidas. É oportuno, assim, compreender qual o papel que o alfabetizador assume no material complementar do Programa Criança Alfabetizada.

Os termos “professor” ou “docente” têm passagens regulares no decorrer de todo o material, e isso por duas razões. Primeiro, porque dois dos quatro livros que integram o material complementar desse Programa são direcionados ao alfabetizador (Manual do professor Ano 1

e Ano 2). E segundo, em razão desses manuais compreenderem um conjunto de discussões em torno da apropriação do sistema alfabético, do desenvolvimento infantil e de trazer orientações metodológicas para o trabalho alfabetizador. Assim, a referência a esse profissional é, por consequência, frequente. O papel que o docente assume no processo de alfabetização, proposto por esses materiais, revela-se no decorrer de toda a sua proposta pedagógica, e está implicado diretamente nas concepções teórico-práticas que ancoram o material complementar.

Em perspectivas tradicionais que concebem a língua escrita como um código, a centralidade do processo de ensino recai sobre o método de ensino. Para essa concepção, a função do professor alfabetizador abrange o desenvolvimento do método de ensino para alfabetizar. Isso significa que as suas atribuições implicam “seguir” determinadas sequências pedagógicas rígidas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, “para ensinar de forma eficaz é suficiente que o professor siga o passo-a-passo do método ou técnica, e a qualidade desse ensino é verificada tendo como parâmetro o quão fielmente o sujeito aprendente consegue reproduzir aquilo que foi ensinado” (VIEDES; SOUSA; ARANDA, 2019, p. 23). Isso pode ser percebido em materiais didáticos pertencentes a programas educacionais que adotam e orientam a utilização de métodos específicos para alfabetizar, como, por exemplo, o método fônico indicado pelo Instituto Alfa e Beto.

É o que evidenciou a investigação de Silva (2012), cujo objetivo consistiu em analisar as concepções metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita presente nos manuais do professor e sua relação com o fazer docente em duas redes de ensino do estado de Pernambuco. Nesse estudo, a autora constatou que esses livros estavam pautados em perspectivas teóricas e metodológicas distintas e, portanto, direcionavam fazeres específicos para as práticas de ensino e determinados papéis ao docente. Enquanto um dos manuais (livro didático L.E.R) apresentava proposições que possibilitavam ao docente maiores reflexões acerca do processo de ensino/aprendizagem, o outro (Aprender a ler), pertencente ao Programa Alfa e Beto, fundamentava sua proposta pedagógica em uma perspectiva mecanicista, sendo o professor alfabetizador um “tarefeiro”, reduzido a aplicador do método na sala de aula, tendo sua autonomia limitada às orientações “passo a passo” para alfabetizar.

Quando se concebe a escrita como um sistema notacional, compreende-se que a alfabetização é um processo complexo que demanda do aprendiz a compreensão das propriedades do sistema alfabético. Entendido dessa forma, a ênfase do ensino considerará os processos de aprendizagem das crianças, isto é, as formas pelas quais elas se apropriam desse objeto de conhecimento. Segundo Soares, M. (2020), para o desenvolvimento do trabalho alfabetizador, é necessário compreender “como a criança aprende”, para que esse conhecimento

auxilie na proposição de práticas de ensino adequadas, isto é, “com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança” (SOARES, M., 2020, p. 290).

Na proposta pedagógica do material complementar, não há indicações de métodos específicos para promover os conhecimentos dos estudantes. Soares, M. (2020) destaca que o alfabetizador tem por objetivo promover a aprendizagem de diferentes competências (a compreensão do sistema alfabético, suas propriedades, regras e normas, habilidades de ler, interpretar e produzir textos), o que pressupõe a proposição de ações pedagógicas diferenciadas de ensino. Assim, em consonância com a perspectiva teórica que adota o material complementar, o papel do professor se configura no desenvolvimento de diferentes práticas de ensino, tendo em vista o atendimento aos distintos objetivos de aprendizagem. Sobre isso, Viedes, Sousa e Aranda (2019, p. 23) apontam que

Espera-se, sob essa ótica, que um ensino de qualidade do SEA esteja pautado no trabalho de um professor alfabetizador que compreenda esses processos de aprendizagem e reconstrução conceitual, tendo domínio das teorias que explicam como os sujeitos aprendem, a fim de promover, criar e recriar práticas que facilitem e mediem essa apropriação, levando-se em consideração as singularidades dos sujeitos aprendentes, o que, por extensão, não seria coerente com a aplicação de um único método a todos os alunos, sem diferenciação, mas de quantos métodos forem necessários diante das especificidades.

As questões, apontadas por Viedes, Sousa e Aranda (2019), são uma preocupação também compartilhada pelo material complementar, ao enfatizarem que “o professor precisa ter domínio sobre o que vai ensinar e planejar atividades que efetivamente contribuam para as aprendizagens dos alunos” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 25). Assim, a construção dos manuais do alfabetizador, ao abrangerem um conjunto de discussões a respeito do processo de aprendizagem das crianças, fornecem ao alfabetizador um conhecimento significativo, os quais podem contribuir para o desenvolvimento de suas práticas de ensino.

Contudo, a não ocorrência de indicações de métodos específicos para alfabetizar, não significa, como assinala Ferreira (2001, p. 17), que “o professor deveria se limitar a ser simples espectador de um processo espontâneo”. Diante disso, no processo de alfabetização proposto, o papel do professor é definido como mediador e promotor de ações/intervenções pedagógicas para os avanços dos seus alunos, o que pode ser evidenciado nas passagens a seguir.

[...] O segundo princípio é o do papel do professor, que precisa ser mediador, colocando-se na função de propulsor de oportunidades de aprendizagens, ao mesmo tempo em que se posiciona pronto a receber dúvidas, para que as respostas sejam procuradas juntamente com o aluno;

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 38).

[...] o professor é o responsável pela estruturação do conjunto de atividades a ser desenvolvido em um determinado período de tempo, com o fim principal de atingir certo objetivo educacional, tendo como foco conteúdos específicos, relacionados a um mesmo tema, gênero textual, jogo/brincadeira, forma de expressão artística, dentre outros.

(PERNAMBUCO, 2018a, p. 22).

[...] O papel do professor como mediador e provocador de interesse para que os alunos utilizem esses materiais e se envolvam com os mesmos, a partir de propostas de atividades, explicações e trocas estabelecidas professor/alunos e alunos/alunos, é fundamental. Ou seja, a aprendizagem demanda um direcionamento por parte de alguém que sabe para que as atividades e os recursos de ensino têm sentido, para quem está em processo de alfabetização.

(PERNAMBUCO, 2018b, p. 26).

Nesse sentido, o professor é o responsável pelo processo de ensino, promovendo ações pedagógicas, de modo a favorecer o desenvolvimento dos seus alunos. Por assumir essa função o docente ganha uma centralidade do processo pedagógico escolar, “ou seja, a aprendizagem demanda um direcionamento por parte de alguém que sabe para que as atividades e os recursos de ensino têm sentido, para quem está em processo de alfabetização” (PERNAMBUCO, 2018b, p. 26). Porém, isso não significa a desconsideração do papel/processo cognitivo construído pelas crianças na busca pela compreensão e apropriação da leitura e da escrita. Isso nos revela que o “pêndulo”, o qual se refere Soares (2016), que ora estava inclinado para a centralidade no emprego de métodos de ensino, ora voltado para a aprendizagem da criança, decorrendo disso a ideia de espontaneísmo das aquisições escolares, não aparece nesse material complementar, que não privilegia excessivamente uma ou outra dessas dimensões. Com efeito, o docente é o responsável pelo desenvolvimento de práticas que vão favorecer a aquisição dos conhecimentos das crianças, mas, no horizonte desse processo, o aprendiz também apresenta um papel essencial em seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que se revela como “um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (FERREIRO, 1985, p. 17). Vê-se que o processo de alfabetização, proposto pelo material complementar, implica um processo em que a função do professor é essencial, mas respeitando e de acordo com os percursos cognitivos dos seus aprendizes, reconhecendo a proatividade das crianças em seu processo de aprendizagem, tomando-as como um ponto de

partida para promover avanços em seus conhecimentos. Isso transfere a discussão de uma ação pedagógica alicerçada no método específico para uma prática de ensino na alfabetização de “estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança” (SOARES, 2016, p. 22).

Com essa concepção, o conjunto de orientações metodológicas e discussões constitui sugestões para o desenvolvimento do trabalho alfabetizador, de forma a favorecer, aos docentes, maiores possibilidades, destacando as potencialidades do uso, por exemplo, de atividades como as que integram os Almanques ou a Coletânea de atividades, assim como a seleção textual contida na Coletânea de textos, além de outras que integrem o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos. Compreende-se, assim, que, para o material complementar, o professor alfabetizador é entendido como um profissional autônomo que, partindo dos diversos contextos nos quais está inserido, pode fazer uso desses livros em consonância com sua prática alfabetizadora diária. Isso fica evidente no próprio objetivo do material complementar, ao chamar a atenção para o fato de que tais materiais não devem ser tomados como substitutos de outros materiais já utilizados pelos docentes em suas práticas de ensino cotidianas. Ao contrário, propõe-se como um recurso a mais que busca agregar ao trabalho alfabetizador, considerando as necessidades de aprendizagem das crianças e o planejamento docente.

#### 4.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PROPOSTO PELO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA: BREVES QUESTÕES

Historicamente, o estado de Pernambuco vem implementando diferentes programas educacionais voltados para o processo de alfabetização inicial, encaminhando, dessa maneira, distintas propostas didáticas para alfabetizar, seja como uma política que abrange todo o estado (Alfabetizar com Sucesso, Pró-letramento e Pnaic), seja em experiências particulares nos municípios pernambucanos (Alfa e Beto, Se Liga).

O Programa Criança Alfabetizada, atual proposição política para a alfabetização de crianças no estado pernambucano, abrange um conjunto de concepções que se revelam pela presença de diferentes grupos/sujeitos, com perspectivas de alfabetização também distintas no processo de elaboração desse Programa. Assim, o conhecimento do contexto de produção do Material Complementar distribuído por esse Programa foi imprescindível não apenas para que pudéssemos compreender as concepções teóricas e metodológicas que propõem ao processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, mas também por permitir entender, principalmente, as relações e os paradoxos que estão presentes no interior dessa política educacional.

Com a análise dos materiais complementares, evidenciamos contribuições teóricas e metodológicas de diversas áreas de conhecimento (Psicogênese da escrita, Consciência Fonológica e Letramento), assentada em uma perspectiva construtivista de apropriação dos conhecimentos. A aprendizagem da leitura e da escrita proposta pressupõe um processo de reconstrução interna das hipóteses e concepções que as crianças elaboram a respeito da escrita, desenvolvidas por meio de processos de reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético e de suas propriedades, considerando o papel da consciência fonológica e sem esquecer-se ainda da importância de promover a convivência com diversas práticas letradas de leitura e escrita. Essa perspectiva é evidenciada tanto nas concepções teóricas em que se fundamentam, como nas orientações metodológicas e nas atividades propostas. Resumidamente, o processo de alfabetização proposto nesse conjunto de materiais é ilustrado na Figura 28.

Figura 28 – Processo de alfabetização proposto no Material Complementar



Fonte: A Autora (2021).

A presença dessas perspectivas teóricas, no material complementar, confronta-se diretamente com as demais concepções que estão presentes no Programa Criança Alfabetizada. A perspectiva associacionista-empirista que concebe a escrita como um “código”, por exemplo, evidencia-se na Avaliação de Fluência em Leitura realizada pelo Programa. Também, ficou claro um modelo gerencialista e mercadológico para o processo educacional, demonstrado pelas premiações e recursos financeiros a serem investidos na educação como dependentes do desempenho das escolas em avaliações externas. Esses princípios vão em direção a uma

perspectiva de educação/alfabetização defendida pelas instituições parceiras (Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum) envolvidas nessa política educacional. O processo de contextualização do Programa, discutido anteriormente, revelou que essas perspectivas teóricas estão diretamente relacionadas com a presença de tais instâncias, assumindo lugar central não somente na proposição do Programa Criança Alfabetizada, mas também na influência no desenvolvimento de outros programas em outros estados brasileiros, estabelecendo seus próprios princípios e modos de pensar/fazer a educação e a alfabetização.

As concepções teóricas presentes no material complementar confrontam-se ainda com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular. Alinhado com as proposições desse documento curricular, que tem caráter mandatório, o Programa Criança Alfabetizada parece assumir, também, as concepções de alfabetização adotadas pela BNCC, que, como destaca Moraes (2020), apoiam-se em fundamentos reducionistas para o processo de alfabetização de crianças, ao adotar a visão associacionista de aprendizagem do sistema alfabético. Um vínculo que evidencia o distanciamento com a proposta pedagógica do material complementar e uma aproximação com as concepções de educação/alfabetização que assumem as fundações e os institutos, antes mencionados. A Fundação Lemann e o Instituto Natura, por exemplo, atuam ativamente na divulgação e no monitoramento da implementação da BNCC, através do projeto “Movimento pela Base<sup>78</sup>”.

Essas visões dissonantes entre as concepções presentes no material complementar e as demais perspectivas adotadas nessa mesma política educacional podem ser compreendidas pelo contexto de produção do conjunto de materiais que, hoje, integram o Programa Criança Alfabetizada. Como antecipamos em subseções anteriores, o material complementar foi construído intencionando fornecer livros pedagógicos complementares para uso dos estudantes no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, em 2016. Essa elaboração ocorreu por meio de parceria entre a Secretaria de Educação estadual com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Assim, a proposta alfabetizadora que assume o material complementar está intimamente vinculada às perspectivas teóricas do Pnaic.

A partir de 2016, mesmo ano em que esses materiais são elaborados, com o golpe político-ideológico que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o Pnaic foi, progressivamente, sofrendo mudanças até ser substituído por outras políticas para alfabetização (Programa Mais Alfabetização e, atualmente, Política Nacional de Alfabetização), seguindo a linha de diversas

---

<sup>78</sup> Sobre isso, ver: <https://movimentopelabase.org.br>.

alterações (desmontes) nas políticas públicas implementadas até então (VIEDES; SOUSA; ARANDA, 2019). Diante desse contexto, o Pnaic é descontinuado e esse material complementar não alcança as salas de aula.

Desse modo, o material pedagógico que foi, inicialmente, construído para o Pnaic, passa a integrar o Programa Criança Alfabetizada por via de um processo de aproveitamento, visto que a distribuição de materiais complementares para auxiliar o processo de alfabetização constitui um dos eixos estratégicos para atuação e desenvolvimento desse Programa. Além desse vínculo entre o Pnaic e os materiais complementares ser claramente evidenciado nos momentos de formação continuada promovidas pelo Programa Criança Alfabetizada, essa relação permeia toda a proposta pedagógica do material complementar. Pode-se exemplificar, por meio de alguns elementos que demonstram, de forma evidente, a esfera de pertencimento desse conjunto de materiais ao contexto do Pnaic: a) a exposição dos Direitos de Aprendizagem como norte para o desenvolvimento das práticas de ensino; b) a concepção de alfabetização e letramento; c) a importância da interdisciplinaridade; d) a consideração da heterogeneidade e dos distintos ritmos de aprendizagem das crianças nesse processo escolar; e d) e a indicação do ciclo de alfabetização em três anos. Esse último aspecto (ciclo de alfabetização em três anos) se apresenta como um dos elementos mais reveladores da adaptação desse conjunto de materiais ao novo programa, o Programa Criança Alfabetizada. No decorrer dos manuais, é frequente a referência aos conhecimentos a serem apropriados pelas crianças em até três anos – o ciclo de alfabetização à época – e, atualmente, reduzido para dois anos, quando da instituição da BNCC. Por outro lado, percebe-se, no material do Programa Criança Alfabetizada, a redução dos Direitos de Aprendizagem a dois anos, para cumprir a exigência atual.

A incoerência entre essas concepções e as demais perspectivas adotadas pelo Programa (perspectiva gerencialista na educação e o alinhamento à BNCC, por exemplo) é entendida, portanto, pelo contexto de produção do material complementar, elaborado para o Pnaic e aproveitado pelo Programa Criança Alfabetizada. Assim, como peças de quebra-cabeças distintos, têm-se perspectivas teóricas (peças) que não se encaixam, justamente porque o material encaminhado aos docentes e aos estudantes do ciclo de alfabetização foi pensado, estruturado e construído para uma outra política educacional (outro quebra-cabeça) e, portanto, em desacordo com princípios que regem o Programa Criança Alfabetizada.

Diante desse cenário, é importante questionarmos se é possível relacionar as concepções de alfabetização presentes no material complementar como correspondentes ao do Programa Criança Alfabetizada. Com o conjunto de elementos de que dispomos, que revelam o distanciamento (um abismo?) entre a proposta pedagógica do Material Complementar e a

proposição desse atual Programa, concluímos que seria incorreto atribuir ao Programa Criança Alfabetizada a mesma concepção de alfabetização que expressa os seus materiais complementares. Poderíamos, com isso, questionar até se, sob circunstâncias diferentes, os materiais destinados ao processo de alfabetização não seriam construídos com base em perspectivas mais próximas das demais concepções do Programa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao “fim” desse percurso investigativo certos de que as discussões a respeito de programas voltados para a alfabetização, bem como dos encaminhamentos de suas propostas teóricas e metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita, não se encerram ao término dessa pesquisa. Revelam-se, de fato, em pontos de partida, tendo em vista que as considerações que traçamos (por ora) apontam novas interrogações e outras direções. Portanto, este estudo não oferece conclusões indiscutíveis, mas se configura em reflexões que, como resultantes de uma pesquisa, merecem sempre maiores discussões e aprofundamento.

As considerações que ora desenvolvemos representam o resultado de um esforço de buscar compreender as concepções teóricas e as orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita presentes no material complementar proposto pelo Programa Criança Alfabetizada. Intencionamos o desvelamento dos fundamentos, perspectivas, princípios e modos de fazer que foram propostos para o processo alfabetizador, por via da distribuição de materiais complementares aos docentes e discentes do ciclo de alfabetização das redes municipais de ensino do estado de Pernambuco. A proposição em desenvolver essas análises fez-se necessária, porque compreendemos que é por meio desses recursos didáticos que a proposta pedagógica do Programa se concretiza nas salas de aula.

As concepções que ancoram o material complementar compreendem a complexidade da alfabetização, ao apoiar-se em contribuições de distintos campos teóricos (a teoria construtivista da psicogênese da escrita, os estudos sobre letramento e sobre consciência fonológica). Como fruto de um processo complexo de compreensão e apropriação de um sistema, compreendem que a aprendizagem da leitura e da escrita perpassam por práticas de ensino pautadas na reflexão acerca do funcionamento do sistema alfabético e de suas relações com as partes sonoras das palavras, articuladas com práticas de letramento, isto é, aprender a ler e a escrever, para o material complementar, deve ocorrer em um processo simultâneo de alfabetizar e letrar. Com esse modo de conceber a alfabetização, propõe-se que se proporcione um processo de aprendizagem em que é oportunizada às crianças a construção dos seus conhecimentos, por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita.

Tal compreensão se concretiza nas orientações metodológicas e nas atividades propostas. A própria estrutura desse material complementar revela as perspectivas nas quais estão fundamentadas. Assim, por exemplo, na seção “Almanaque”, verifica-se um conjunto de atividades voltadas para a aprendizagem do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que as crianças podem, por meio dos textos presentes nessa mesma seção, conhecer e ampliar seus

conhecimentos a respeito dos gêneros textuais, das suas finalidades e dos seus diferentes usos sociais. Na segunda parte, destaca-se a “Coletânea de textos”, que pode favorecer aos aprendizes o acesso e a participação em diferentes práticas de leitura e produção de texto, sobretudo os do campo literário. Por fim, com a “Coletânea de atividades”, que é a terceira parte, verifica-se uma seção voltada para jogos de linguagem que podem auxiliar o docente na promoção de situações didáticas envolvendo a compreensão e a consolidação do sistema alfabético. Isso demonstra o cuidado em tratar as diversas facetas/dimensões presentes no processo alfabetizador de forma equilibrada, de modo que os materiais não sejam considerados apenas pelo conjunto de textos que integram ou somente pelas propostas de atividades que envolvem o sistema alfabético. Portanto, as aprendizagens a respeito do letramento não se sobrepõem aos conhecimentos do sistema alfabético ou vice-versa. Busca-se, com isso, a articulação dessas dimensões no processo alfabetizador.

Desse modo, o exame dos materiais complementares do Programa Criança Alfabetizada, ao assumir tais concepções teóricas, compreende que:

- a) A criança é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem;
- b) Conhecer os percursos de aprendizagem infantil é importante para que se possa pensar e desenvolver práticas ajustadas aos seus conhecimentos e, assim, promover avanços;
- c) É importante considerar, no processo de ensino, a heterogeneidade e os distintos ritmos de aprendizagem da turma;
- d) A escrita é um sistema notacional e, portanto, sua compreensão perpassa por processos de reflexão sobre o seu funcionamento;
- e) É necessária a articulação da aprendizagem do sistema alfabético com práticas de leitura e produção de texto para levar as crianças a compreenderem não somente o sistema alfabético, mas os usos e as funções que a escrita assume socialmente;
- f) A consciência fonológica atua como uma importante ferramenta, tanto para promover a compreensão do SEA, como em seu processo de consolidação;
- g) O alfabetizador atua como um mediador das aprendizagens das crianças, com autonomia para planejar e organizar o processo alfabetizador.

O caminho percorrido em busca de compreender a proposta pedagógica do Programa Criança Alfabetizada nos apresentou, ainda, um cenário de paradoxos no interior desse Programa, revelado pelo contexto de produção desse conjunto de materiais pedagógicos. Por

um arranjo institucional, os materiais complementares que, inicialmente, foram construídos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passam a integrar o Programa Criança Alfabetizada. Com a finalização do Pnaic e face a necessidade de possuir materiais didáticos para a implementação dessa nova política educacional, a secretaria de educação estadual reaproveita esse conjunto de livros sem, no entanto, considerar o distanciamento entre os princípios teóricos do material e os próprios princípios e concepções que integram o Programa, como, por exemplo, a perspectiva da escrita como um “código” presente na avaliação de fluência em leitura e a concepção gerencialista evidenciada na proposição de investimentos financeiros no sistema de ensino como dependente do desempenho educacional. Sendo assim, as concepções, orientações e propostas metodológicas que estruturam esse material correspondem às perspectivas teóricas de outra política educacional.

Em que pese essa incongruência, o material complementar encaminhado às salas de aula abrange discussões relevantes a respeito do processo de alfabetização de crianças, que podem oferecer aos docentes mais uma ferramenta para a construção de suas práticas e para o processo de aprendizagem dos seus alunos, sobretudo se articuladas a momentos de formação continuada, em que os professores possam ter um espaço para refletirem e discutirem as possibilidades pedagógicas propostas nesse material, os desafios e as suas experiências. Como um material não obrigatório complementar e sem a intenção de substituir os demais materiais utilizados pelo professor, a autonomia docente é respeitada, na medida em que não direciona modos específicos rígidos ou um passo a passo com data e hora marcada para ser desenvolvido na sala de aula, um princípio que fere, também, o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Por outro lado, é oportuno salientar que, como ocorreu em um dos municípios pernambucanos citados, a utilização desses materiais pode ser determinada pela secretaria de educação municipal em dias específicos e seguindo determinadas formas, o que descaracteriza essa proposta pedagógica, uma reinterpretação que pode tornar a utilização desses materiais em situações pouco significativas para a aprendizagem das crianças, sobretudo se servir apenas para o cumprimento do planejamento proposto por instâncias superiores, como as secretarias de educação. O material complementar pode, além disso, assumir pouco (ou nenhum) lugar nas salas de aula, principalmente pela obrigatoriedade do uso de outros materiais pedagógicos, como ocorre no município no qual esta autora leciona. Nesse município, é uma exigência, pela secretaria de educação municipal, o uso regular do livro didático oficial, de tal modo que, no planejamento entregue ao docente, já vêm discriminadas as páginas e os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula. Assim, ainda que determinado pelas secretarias de educação, a

exigência maior de trabalhar pedagogicamente com o livro didático, por exemplo, poderia colocar a utilização do material complementar em segundo plano. Cabe ressaltar, ainda, que o uso desse conjunto de materiais dependerá também do planejamento próprio do docente, dos seus saberes e das suas maneiras de fazer para alfabetizar.

O destaque desse elemento gera outras reflexões: a relação desse conjunto de livros com os demais materiais didáticos utilizados pelo professor. Como um dos seus objetivos, o material complementar propõe sua utilização em conjunto com os materiais já utilizados pelo alfabetizador em suas práticas cotidianas, de modo a se agregar ao trabalho alfabetizador. Contudo, é válido destacar até que ponto essa relação é possível, na medida em que os atuais livros didáticos foram reconfigurados para atender às diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular, estando, portanto, em conformidade com as perspectivas teóricas dessa proposição curricular. Também vale lembrar que, com a instituição da Política Nacional de Alfabetização e, vinculada a ela, o Programa Tempo de Aprender, implementado em diversas cidades brasileiras, há a intencionalidade de construção de materiais didáticos em consonância com as concepções que defendem tais políticas educacionais para a alfabetização de crianças, confrontando-se diretamente com a proposta pedagógica do material complementar do Programa Criança Alfabetizada.

As reflexões e as hipóteses que ora levantamos foram possíveis pelas compreensões propiciadas pelo desenvolvimento deste estudo, tanto pelo exame cuidadoso sobre as concepções e orientações metodológicas presentes no material complementar, quanto pelo conhecimento do contexto de produção dele e de outros contextos que influenciaram a produção dessa política de alfabetização. Nesse sentido, essa investigação proporcionou, por meio da pesquisa documental, um conhecimento amplo acerca das proposições pedagógicas propostas por esse conjunto de livros, distribuídos no âmbito do Programa Criança Alfabetizada, oferecendo, dessa maneira, dados relevantes para a proposição de outras investigações, na perspectiva em melhor compreender: a) o trabalho com os materiais complementares no processo de alfabetização; b) as recepções e apropriações desses materiais no processo de ensino/aprendizagem; c) a percepção dos alfabetizadores acerca da proposta pedagógica presente nesse conjunto de livros para alfabetizar; e, ainda, d) as possibilidades/desafios da articulação do material complementar com os demais recursos didáticos, em diferentes contextos educacionais.

Assim, compreendemos a importância do desenvolvimento de novos estudos, por nós ou por outros pesquisadores, buscando ampliar e aprofundar o conhecimento gerado por meio dessa investigação, enriquecido por meio das perspectivas dos docentes, bem como dos

diferentes modos de utilização que o material complementar pode assumir no cotidiano alfabetizador.

Se, por um lado, investigar concepções, orientações e propostas didáticas que ancoram materiais pedagógicos é essencial para que se possa compreender “o quê” e “como” propõem para o processo de alfabetização, por outro lado, investigá-las impõe maiores debates, de maneira a aprofundar questões acerca das contribuições e dos desafios dessas propostas pedagógicas encaminhadas às salas de aula, seja pela implementação de políticas educacionais, seja pela implantação de programas voltados para a alfabetização inicial.

Dessas reflexões, alguns questionamentos emergem: Como está ocorrendo a utilização do material complementar no desenvolvimento do trabalho alfabetizador? É possível a relação do material complementar com os demais materiais utilizados pelo docente? Quais são as contribuições que esses materiais estão oferecendo para a aprendizagem das crianças? Quais desafios estariam impondo?

Esperamos que este estudo constitua um ponto de partida para o desenvolvimento de investigações futuras, que problematizem, reflitam, discutam e coloquem no centro do debate a proposição e a atuação de políticas educacionais, como o Programa Criança Alfabetizada, no âmbito do processo de alfabetização de crianças, sobretudo, quando se tem no cenário educacional atual a implementação de diversas proposições políticas para a alfabetização de crianças (Política Nacional de Alfabetização, BNCC, Criança Alfabetizada), frequentemente, com perspectivas distintas para alfabetizar. Portanto, discutir aspectos relativos a programas e políticas voltadas para a alfabetização é essencial para que possamos entender melhor a sua atuação no espaço escolar, as concepções que se fundamentam, os fazeres que impõem ao trabalho docente, as perspectivas para a aprendizagem encaminhadas aos estudantes, bem como as contribuições/desafios que geram no processo de alfabetização, sendo capaz de nos apontar possibilidades para a construção de outras políticas educacionais. Ler e escrever são conhecimentos essenciais, não apenas para um desenvolvimento satisfatório das crianças ao longo do seu percurso escolar, mas, constitui, principalmente, como uma ferramenta na redução das desigualdades educacionais. Eis o nosso grande desafio.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Anisia Ripplinger de. **Alfabetização e currículo: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

ANJOS, Ana Maura Tavares dos; MATA, Maria Erislene Almeida da. Formação de professores alfabetizadores: narrativas sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa em municípios do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Diálogos sobre a alfabetização**. Vitória, ES: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2016/06/III-CONBalf-ANAIS-2017-MIOLO-ALTA-RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Um olhar sobre o Pró-letramento**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ARAÚJO, Amara Elyza Macedo de. **Percepções de professores alfabetizadores do município de Votorantim (SP) sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (Pnaic): um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, São Paulo, 2017.

ARAÚJO, Liane Castro de. Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, In: Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220532.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

ASSUMPÇÃO, Ester de Azevedo Corrêa. Pnaic é Pnaic, escola é escola? Apontamentos de um estudo sobre o Ciclo de Alfabetização no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: [https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf](https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

ÁVILA, Cinthia Cardona de. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

BARBOSA, Jozeildo Kleber. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 246-272, agosto/dezembro, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1638>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>. Acesso em: 02 maio 2020.

BODIÃO, Idevaldo. Ceará, O Berço Do Pacto. **Revista Educação**, São Paulo, n. 193, 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/05/06/ceara-o-berco-do-pacto/>. Acesso em: 5 Jan. 2021.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 958-983, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46452>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOSCOLO, Eliana Aparecida Barbosa. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa: resultados da experiência realizada em campinas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Seminário “O poder legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral

do Ensino Fundamental. Conselho Nacional da Educação – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso: Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de alfabetização – SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 7 maio 2019.

BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 66, p. 41-48, agosto, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1204>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte**: o que dizem os sujeitos dessa formação? 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CAETANO, Maria Raquel. As influências do terceiro setor na educação pública: o projeto piloto de alfabetização e as implicações na gestão da escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 42, p. 282-298, maio/junho/julho/agosto, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2159/1976>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CASSETARI, Nathalia. Principais modelos de remuneração por desempenho para professores no Brasil. **Anais Do Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 3., 2012, Zaragoza: ANPAE; FEAE; FPAE, 2012. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari\\_res\\_int\\_GT2.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/NathaliaCassettari_res_int_GT2.pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

CASTEDO, Mirta; TORRES, Mirta. Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980 - 2010). **Cadernos Cenpec** - v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/40/43>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CATELAN, Senilde Solange; MELLO, Ângela Rita Christofolo. A formação continuada ofertada pelo pacto nacional pela alfabetização na idade certa no estado de Mato Grosso. In: 37º Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, SC: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais....** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-3694.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

CELLA, Sirley Morello. **Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma ampliação da experiência com linguagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

CHARTIER, Anne-Marie. **Questões em torno do ensino da leitura e da escrita na escola**. Palestra proferida na Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCGPf-vl0k7pSfN0qS8Z0U0w>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Sobre docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CORREA, Regina Aparecida. O Pnaic no contexto das políticas públicas educacionais. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: [https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf](https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

COSTA, Claudiane de Cassia. **As concepções de linguagem: um olhar sobre os materiais do Programa Bolsa Alfabetização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa: concepções de alfabetização e letramento**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COSTA, Mônica Cristina Medici da. Formação de professores alfabetizadores e o PAIC: Concepções de alfabetização. In: 13º Reunião Científica Regional da ANPEd – Sudeste: Em defesa da Educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências, Campinas, SP: Anped -

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2432-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2432-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n29/13.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

DURAN, Marília Clarret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4177>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**. Eletrônica, vol.19, n.1, Itajaí, Jan-Dez, 2019. Disponível em: [www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos). Acesso em: 13 mar. 2020.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlman; MARTINS, Rosana Maria. Sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Mato Grosso: contribuições do PNAIC. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Diálogos sobre a alfabetização**. Vitória, ES: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2016/06/III-CONBalf-ANAIS-2017-MIOLO-ALTA-RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

FERREIRA, Andrea Teresa Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; WINDLER, Erics. Continuing Education Programs For Literacy Teachers: Concepts And Practices. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 609-631, jul./set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n96/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002501107.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

FERREIRA, Foggiato Caroline. **Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente**: estudo do PNAIC no contexto de Santa Maria (RS) entre 2012 a 2016. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FILHO, Antônio Agostinho da Silva. Parceria público/privada em educação: análise do projeto Alfabetizar com Sucesso/Programa Circuito Campeão no Município de Surubim/PE. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do II CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização, Recife, PE: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM (Coleção Alfabetização e Letramento), 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas histórias e desafios atuais. **Revista Educação** – Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 10 jan. 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial, v. 1, p. 15-25, (jul./dez.) 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 02 maio 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

GALVÃO, Andréa; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-25, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. O ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 17, jan./abri. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento. **Ações e impactos da formação continuada do PNAIC no município de Caxias do Sul – RS: um estudo de caso**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

GIARDINI, Bárbara Lima. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo Programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

GIMENES, Tatiane Affonso. **O programa ler e escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

GONÇALVES, Simone de Fátima da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o contributo da literatura infantil na prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GRACINO, Marina Carvalho da Silva. **Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018.

GUEDES, Rodrigo da Silva; BUNZEN, Clecio. Sentidos da palavra “sistematização” nos materiais do Pró-letramento e do PNAIC. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do II CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização**, Recife, PE: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2020.

GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 – 2009)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

GUIMARÃES, Rejane Teodoro. **O ensino da Geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental: análise dos Programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e escrever”**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2017.

INEP. **Relatório SAEB/ ANA 2016: Panorama do Brasil e dos estados**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 7 maio 2019.

JESUS, Simone Aparecida de. **A literatura no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

JUNIOR, Eduardo Moraes. **Por trás do currículo oficial, que Geometria acontece? Um estudo sobre os saberes anunciados nas narrativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Carlos, Sorocaba, 2015.

KORN, Eliane. **O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial - v. 1, p. 76-85, (jul./dez.) 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 02 maio 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LINO, Claudia de Souza. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): apontamentos de uma pesquisa. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do II CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização**, Recife, PE: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LINO, Claudia de Souza. O Ciclo de Alfabetização no contexto do Pnaic: alguns desafios observados. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LINS, Cristina Pires Dias. **A Função do coordenador pedagógico na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

LOOSE, Celina. **Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

LOPES, Gabrielle Nascimento. **Programa de Alfabetização na Idade Certa: Reflexões teórico-metodológicas sobre a proposta de alfabetização e as interferências na prática docente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores no Município de Rio Claro – SP.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: Epu, 2017.

LUZ, Kaite Zilá Wrobel. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira. **O professor formador no PNAIC: Formação, experiência e atuação.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

MACIEL, Marciane. **Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.

MAIA, Maria Iraní Mendes. **O PAIC como política de responsabilização e gestão por resultados: a experiência de Limoeiro do Norte – CE na voz de seus protagonistas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2016.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha dos sentidos ressoantes.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MARTINS, Maria Artemis Ribeiro. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): a educação como legitimação e dominação social.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MELO, Samara Cavalcanti da Silva. **Ensino de ciências da natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MENARBINI, Andreia; GOMES, Manuel Tavares. O direito das crianças à alfabetização: um desafio na educação brasileira. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**: São Caetano do Sul, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019. Disponível: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5616](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5616). Acesso em: 10 jan. 2020.

MENEZES, Eliziete Nascimento de. **O uso dos jogos didáticos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MEYER, Karyn. **Os gêneros textuais na alfabetização: uma análise da proposta apresentada no material “Ler e escrever” da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A construção da leitura e da escrita e o ensino. In: MORTTATI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária: São Paulo: Editora Unesp. 2014.

MIGUEL, Yara Maria. **Ler e escrever: uma revisão integrativa de trabalhos acadêmicos sobre o Programa da SEE/SP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Josimara Santos. **Alfabetização de crianças na Bahia: o Programa Pacto pela Educação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

MONTEIRO, Natália Andreoli. **Integração de tecnologias ao currículo do ciclo de alfabetização: análise de políticas públicas educacionais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/ MEC/ 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial - v. 1, p. 76-85, (jul./dez.) 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 02 maio 2020.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Entre fios e teias de formação: narrativas de professores que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORAES, Alice Cristina de Assis. Análise do Programa Mais Alfabetização e Precarização na Formação e Trabalho Docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 1, p. 109-126, Jan./Jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, Arthur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 29 – 46, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 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 de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: Edição Especial - v. 1, p. 66-75, (jul./dez.) 2019b. Disponível em:

<http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17>. Acesso em: 02 maio 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, p. 1-16, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria Rios. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO/ FAE/ UFMG. Belo Horizonte: MG, **Anais...** v. 2, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBAlf-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

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, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250018.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: INESP/CONPED/INEP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa (USP)**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509/13277>. Acesso em: 07 ago. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação: Marília**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente (em defesa de Paulo Freire como patrono da educação brasileira). **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 5-32, jul.- dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7174>. Acesso em: 08 dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 7, n. 3, novembro, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; OLIVEIRA; Fernando Rodrigues de; PASQUIM; Franciele Ruiz. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 06-31, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114967>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NASCIMENTO, Jéssica Santos do. **Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa: qual é o pacto de Recife?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim – SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O governo da infância: práticas de alfabetização no estado da Bahia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015.

PEREIRA, Siclay. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PERNAMBUCO. **Almanaque Ilustrado de alfabetização: ano 1: manual do professor**/ Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2018a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Almanaque Ilustrado de alfabetização: ano 2: manual do professor**/ Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2018b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 1**/ Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2018c. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 2**/ Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2018d. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental/ Área: Linguagens**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2019a. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/19487/Linguagens.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Caderno de orientações metodológicas/ Ensino Fundamental 1º e 2º anos: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2019b. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>. Acesso em: 8 jan. 2020.

PERNAMBUCO. **Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019**. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Pernambuco: Assembleia Legislativa de Pernambuco, 2019c.

PERNAMBUCO. **Interdisciplinaridade no Almanaque Ilustrado de Alfabetização**. Secretaria de Educação e Esportes. Recife: A secretaria, 2019d.

PINTO, Milena Fernandes Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Programa de Correção de Fluxo Se Liga: proposta de alfabetização presente no livro didático. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do IV CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBalf-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

PUGAS, Seila Alves. **Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadora da escola de tempo integral Padre Jósimo Moraes Tavares (Palmas-TO), sobre as**

**contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2018.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação.** (online). N. 30, p. 70-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a06n30.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri; PADILHA, Anna Maria Lunardi. A concepção de linguagem do Pnaic: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf – Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: [https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf](https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

RIBEIRO, Alina do Rocio Pacheco e Silva. **Alfabetização: o estado da arte em periódicos científicos (1987 – 2008).** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO, Ana Elisa. Fluência em leitura. In: **Glossário CEALE – Termos e Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

RIBEIRO, Claudia. **Programa alfabetizar com sucesso – programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco: a avaliação do município de condado.** 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ROCHA, Denise Cristina Corrêa da. **Avaliação de Impacto de uma política pública em educação: análise do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo no período de 2008/2012.** 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. **Formação em rede do PNAIC: concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SAAD, David. Inspirada no CE, campanha quer fortalecer alfabetização no Brasil. **Entrevista concedida a Associação Brasileira de Vendas Diretas**, 2020. Disponível em: <https://www.abevd.org.br/clipping-terra-inspirada-no-ce-campanha-quer-fortalecer-alfabetizacao-no-brasil/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SALES, Clotilde Tinoco. **PNAIC Amazonas: a emergência de novas mediações para o acompanhamento pedagógico da formação continuada de professores alfabetizadores**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie, **Piloto de Guerra**. Rio de Janeiro: Editora Penguin-Companhia das Letras, 2015.

SANTIAGO, Gracielle Alves; WILDEMBERG, Marcia Pereira. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no cenário da educação brasileira. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Diálogos sobre a alfabetização. Vitória, ES: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2016/06/III-CONBalf-ANAIS-2017-MIOLO-ALTA-RESOLU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, Marilene Xavier dos. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SANTOS, Pedro Santos dos. **Ciências Humanas: uma reflexão sobre abordagem cultural no PNAIC e suas implicações no currículo escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

SANTOS, Ana Lúcia Maichak de Gois; SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha. Desenvolvimento profissional e protagonismo docente: práticas de formação no Pnaic 2016. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: [https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da\\_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf](https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_f0248f9c6953497387ebd9edade75139.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. São Paulo, v. 8, n. 30, p. 47-65, jan.-jun. – 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106942>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SCOLARO, Julian Monike Nazario. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a formação de professores alfabetizadores**. 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 02, unidade 07. Brasília: MEC, SEB, 2021. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/72.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2020.

SILVA, Alexsandro da. Metodologias de alfabetização: Por que não? In: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina dos Santos Pereira (Org.). **Práticas de alfabetização**: processos de ensino e aprendizagem. Recife: Ed. UFPE, 2020.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral e. **O Livro Didático de Alfabetização**: O Manual do Professor e sua Relação com o Fazer Pedagógico Referente ao Ensino da Leitura e Escrita. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Juliana Bueno da. **Programas de formação continuada de professores da rede pública municipal de ensino de Limeira (1996-2012)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, Luciana Dantas Sarmiento da. **A tensão entre as perspectivas sobre a retenção escolar e a instituição da progressão continuada no contexto de prática do PNAIC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e escrita na educação infantil**: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **Formação continuada do professor alfabetizador**: o papel do orientador de estudo no processo formativo do PNAIC. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVA, Simone de Souza; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Deleite de leitores em formação: contributos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do IV CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2020/01/IV-CONBalf-Anais-VOLUME-2-COMPLETO-compactado.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SILVA, Vanusa Daniel da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVEIRA, Priscila Bier. **“Me ensina o que você vê?”: Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SLEMENSON, Maria Mulé. **O Projeto Trilhas: novos olhares e recomendações para a proposta formativa on-line**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOARES, Graciely Garcia. As tessituras do fazer docente no Programa Alfa e Beto. In: XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO). **Anais...** 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7897-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7897-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

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

SOARES, Magda. “Estou indignada com o MEC”. **Desafios da educação**. (Entrevista). Rio Grande do Sul. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped. Série Estado do Conhecimento, 2000.

SOARES, Patrícia Cardoso. **Leitura literária no ciclo de alfabetizador**: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as práticas de alfabetização**: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

SOUSA, Fernanda Amaral de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Avaliação, parceria público-privada, performatividade e trabalho docente. **Anais do IX ANPED** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul>. Acesso em: 5 jan. 2021.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas: análise dos pressupostos teóricos dos Programas Alfa e Beto e PNAIC. In: 37º Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, SC: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...**2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt10-3694.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOUSA, Sandra Novais; RIBEIRO, Fernando Fidelis; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. O Programa Alfa e Beto e o PNAIC no cenário das políticas públicas de alfabetização em Mato Grosso do Sul: (im)possibilidades teóricas? In: Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do II CONBalf** – Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização, Recife, PE: Associação Brasileira de Alfabetização, 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Cristiane Ribeiro Cabral. Concepções de alfabetização e formação nos Programas Nacionais de formação de alfabetizadores no Brasil. In: 39º Reunião Nacional da ANPED, Niterói, RJ: Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais....**2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5120-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5120-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 13 mar. 2020.

SOUSA, Vanda Maria de. **Repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação e prática pedagógica da educação matemática no ciclo de alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Keila Antônia Barbosa. **Leitura e formação docente**: diálogos com professoras no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVELIN, Fátima Gil de Oliveira. **Análises dos conteúdos de língua portuguesa do “programa ler e escrever” em uma escola municipal de ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

TRINDADE, Ana Paula Ferreira. **Concepções de professores em relação ao PNAIC: a formação continuada e a qualidade educacional na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso; SOUSA, Sandra Novais; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6357/2925](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357/2925). Acesso em: 08 dez. 2019.

VIEIRA, Luciene Cerdas; GUARNIERI, Maria Regina. O estudo das práticas de professores alfabetizadores no ensino da leitura e da escrita (1980 a 2005): “O mudar é muito difícil”. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 55, p. 19-27, 2010. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/68/65>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WAGNER, Cleonilde Fátima. **O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

WEISZ, Telma. Didática da Leitura e da Escrita: questões polêmicas. Pátio. **Revista Pedagógica** (Porto Alegre), v. 28, p. 57-62, 2004. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-Didatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf). Acesso em: 08 maio 2019.

WEISZ, Telma. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e que-remos**. Marília, SP: Editora Unesp, 2014. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador, v. 6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705>. Acesso em: 10 jan. 2020.