



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

DAYANE MARQUES DA SILVA

**CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E AS
IMPLICAÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E POLÍTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO**

**RECIFE
2023**

DAYANE MARQUES DA SILVA

**CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E AS
IMPLICAÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E POLÍTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para o grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal

RECIFE

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

S586c

Silva, Dayane Marques da.

Concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental e políticas de alfabetização. / Dayane Marques da Silva. – Recife, 2023.
170 f.: il.

Orientadora: Telma Ferraz Leal.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Alfabetização. 2. Heterogeneidade. 3. Políticas. I. Leal, Telma Ferraz.
(Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-083)

DAYANE MARQUES DA SILVA

**CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA E AS
IMPLICAÇÕES SOBRE O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação

Aprovada por videoconferência em: 31/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Telma Ferraz Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Juliana de Melo Lima (Examinador Externo)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

“Esta dissertação é dedicada aos meus pais,
pilares da minha formação como ser humano.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me sustentar para chegar até aqui. Sendo uma mulher periférica e negra, o viver é resistência e muitas vezes só a espiritualidade para nos manter de pé, lutando pelos nossos objetivos.

Agradeço à minha mãe, Hozana Muniz, e ao meu pai, Célio Marques, que, mesmo com muitas limitações financeiras, tentaram construir um futuro diferente para mim, sempre me incentivando a estudar, além de compreender minhas ausências durante esse período de estudo.

Agradeço aos gestores de Políticas Públicas que contribuíram para minha formação por meio de oportunidades para que conseguisse chegar aqui hoje.

Agradeço ao meu marido, por suportar meus estresses; não é fácil conviver com uma mestranda; são muitos altos e baixos e muitas vezes a compreensão é necessária.

Agradeço à minha irmã, pelo apoio e pelo notebook emprestado, que contribuiu muito para que eu conseguisse finalizar minha dissertação; e aos meus sogros, pelo apoio de sempre.

Agradeço aos amigos que conheci no mestrado; sem vocês, não sei como seria minha caminhada, pois compartilhar as angústias com quem está vivendo na pele os mesmos desafios fortalece demais a jornada.

Agradeço à minha orientadora, Telma Ferraz, por todo apoio, compreensão e orientação nesse período de mestrado; meu girassol acadêmico, que traz luz para mim e minhas produções.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em educação, com os quais tive o prazer de participar das aulas; vocês fazem parte do meu crescimento acadêmico.

Agradeço aos professores Artur Moraes, Juliana Lima e Maria Lúcia pela leitura atenta e pelas contribuições na qualificação e na defesa da dissertação; uma honra tê-los em minha banca de avaliação.

Agradeço a Capes, pelo apoio financeiro recebido durante o período da pós-graduação.

Por fim, e não menos importante, agradeço a mim, por lutar todos os dias, às vezes chorando, às vezes confiante, às vezes querendo desistir, mas me reerguendo. Não é fácil fazer parte da classe desfavorecida em um país em que as desigualdades sociais são latentes. Assim, lutar pelos objetivos é um ato de representação social.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as concepções subjacentes ao Pacto Nacional pela idade certa (PNAIC), à Política Nacional de Alfabetização, ao Programa Tempo de Aprender, e ao Programa Criança Alfabetizada sobre alfabetização e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal objetivo, realizamos o mapeamento das concepções de alfabetização e das estratégias sugeridas para lidar com a heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental nos documentos que norteiam as políticas supracitadas, identificando suas aproximações e distanciamentos. Utilizamos como aportes teóricos abordagens sociointeracionistas e autores da abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Com uma abordagem qualitativa, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa documental e na análise dos dados, a metodologia usada foi a análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender a concepção da Alfabetização declarada é de alfabetização como aprendizagem do código alfabético, com orientações didáticas repetitivas e padronizadas, sem consideração da diversidade de modos de aprender, ritmos das crianças e níveis de aprendizagem, uniformizando os aprendizes. Nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Programa Criança Alfabetizada prevalece a abordagem da Alfabetização na Perspectiva do letramento, com a defesa do aluno como sujeito ativo na aprendizagem da leitura e da escrita, assim como proposições de que a alfabetização deve ocorrer de modo contextualizado às vivências sociais dos estudantes, em uma abordagem interdisciplinar. O Sistema de Escrita Alfabética é considerado um sistema notacional e são defendidas práticas em que o aprendiz possa entender e refletir sobre seu funcionamento. Assim, leva-se em consideração o contexto social dos estudantes, propondo a utilização de textos que circulem na sociedade, sem minimizar a importância do ensino do sistema notacional de modo sistemático, problematizador e lúdico. Em relação à heterogeneidade, propõem variadas estratégias para lidar tanto com questões relativas às identidades sociais quanto com as diferenças de níveis de conhecimento.

Palavras-chave: alfabetização; heterogeneidade; políticas.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the conceptions underlying the National Pact for the Right Age (PNAIC), the National Literacy Policy, the Time to Learn Program, and the Literate Child Program about literacy and the implications on the treatment of heterogeneity in the early years of elementary education. To achieve this goal, we mapped the conceptions of literacy and the strategies suggested for dealing with heterogeneity in the early years of elementary school in the documents that guide the above-mentioned policies, identifying their similarities and differences. We used as theoretical contributions social interactionist approaches and authors representing the constructivist perspective. With a qualitative approach, we used as methodological procedures the documentary research and in the production of data analysis, the methodology used was content analysis. The results showed that in the National Literacy Policy and in the Tempo de Aprender Program the conception of Literacy declared is of literacy as learning the alphabetic code, with repetitive and standardized didactic orientations, without considering the diversity of ways of learning, children's rhythms and learning levels, standardizing the learners. In the documents of the National Pact for Literacy at the Right Age and the Literate Child Program, the approach of Literacy from the Literacy Perspective prevails, with the defense of the student as an active subject in the learning of reading and writing, as well as propositions that literacy should occur in a contextualized way to the students' social experiences, in an interdisciplinary approach. The Alphabetic Writing System is considered a notational system and practices are advocated in which the learner can understand and reflect on its operation. Thus, the students' social context is taken into consideration, proposing the use of texts that circulate in society, without minimizing the importance of teaching the notational system in a systematic, problematizing, and playful way. Regarding heterogeneity, they propose a variety of strategies to deal with both issues related to social identities and differences in levels of knowledge.

Keywords: literacy; heterogeneity; policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Títulos dos cadernos de Formação do PNAIC analisados.....	55
Quadro 2 - Cursos disponibilizados pelo Programa Tempo de Aprender até 08/2021	58
Quadro 3 - Material de apoio dos cursos disponibilizados pelo Programa Tempo de Aprender até 08/2021.....	59
Quadro 4 - Cursos do Programa Tempo de Aprender analisados	60
Quadro 5 - Pressupostos da Alfabetização como código explicitados na PNA e no Programa Tempo de Aprender	72
Quadro 6 - Princípios da Alfabetização na Perspectiva do letramento	90
Quadro 7- Categorias relativas aos tipos de heterogeneidades.....	119
Quadro 8 - Referências às estratégias de Avaliação e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes encontradas nas políticas	120
Quadro 9 - Relação das estratégias de agrupamentos dos estudantes encontradas nas políticas.....	126
Quadro 10 - Relação das orientações de mediação dos professores e atitudes encontradas nas políticas.....	135
Quadro 11 - Relação das orientações de diversificação de atividades encontradas nas políticas.....	143
Quadro 12 - Relação das orientações de ações relativas as diferenças sociais e culturais encontradas na política	148

LISTAS DE FIGURAS

Figura 01 – Unidades e Ementas dos cadernos do PNAIC	66
Figura 02 - Poema Identidade.....	86
Figura 03 - Atividade de labirinto do melhor caminho para chegar a escola.	87
Figura 4 - Atividade de caça-palavras.	87
Figura 05 - Apresentação do texto “O boi menino de Peixinhos”.....	88
Figura 6 - Atividade seu rei mandou achar.....	89
Figura 07 – Direitos de Aprendizagem do eixo leitura	91
Figura 08- Direitos de Aprendizagem eixo Produção de Textos.....	93
Figura 09- Direitos de Aprendizagem do eixo oralidade.....	94
Figura 10 – Direitos de Aprendizagem do eixo análise linguística	96
Figura 11 – Direitos de Aprendizagem do eixo análise linguística (Discursividade, textualidade e normatividade)	96
Figura 12 – Atividade nosso jeito de falar.....	102
Figura 13 - Sugestões de brincadeiras.	105
Figura 14 – Curiosidades Pernambuco afora.....	106
Figura 15 – Curiosidades sobre o Maracatu Rural em Pernambuco.	151
Figura 16 – Lenda Urbana	152
Figuras 17/18 – Curiosidades Pernambuco afora	153
Figura 19 – A geografia da cultura Pernambucana	155
Figura 20 – Expressões usadas em Pernambuco.	156
Figura 21 – Curiosidades sobre o Maracatu Nação Erê	157

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	20
Alfabetização: breve relato do contexto histórico político	20
Contradições, tensões e novas perspectivas de alfabetização.....	22
Psicogênese da língua escrita: rupturas com as abordagens tradicionais	26
Os estudos sobre consciência fonológica e impactos sobre a alfabetização	28
O debate sobre letramento e seus impactos para Alfabetização.....	31
Tendências e tensões atuais da Alfabetização no Brasil	33
Políticas Nacionais de Formação continuada na Alfabetização: do PROFA ao Programa Tempo de Aprender	37
2. ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: REFLEXÕES E PRÁTICAS.....	43
Heterogeneidade: Conceito e Problemática.....	43
Heterogeneidade e Prática Pedagógica: O que dizem as pesquisas?	45
3. METODOLOGIA.....	53
Abordagem Metodológica	53
Procedimento de análise dos dados.....	53
Caracterização dos documentos e articulação com os objetivos propostos	54
Pré-Categorias gerais de análise dos dados.....	63
4. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO EM DOCUMENTOS OFICIAIS	64
Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender	69
Concepção de Alfabetização PNAIC e Programa Criança Alfabetizada.....	81
5. TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE NOS DOCUMENTOS	115
Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes.....	120
Estratégias de agrupamentos dos estudantes.....	126
Mediação dos Professores e Atitudes.....	135
Diversificação de atividades.....	140
Ações relativas as diferenças sociais e culturais	148
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS	162

1. INTRODUÇÃO

A trajetória da Alfabetização no Brasil é permeada por discussões acerca de métodos para o ensino da leitura e da escrita, pois, segundo Mortatti (2006), com a universalização do ensino, na segunda metade do século XIX, variados métodos foram divulgados, com a promessa de serem eficazes para o combate ao alto índice de analfabetismo e ao fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização. Pode-se afirmar que esse período foi marcado pelo foco no conteúdo, no como fazer, desconsiderando o aluno como sujeito de saberes. Dessa forma, a homogeneização se fazia presente na busca pela mudança dos resultados insatisfatórios.

Dentre os métodos discutidos, eram mais hegemônicos os sintéticos e os analíticos, que têm sido denominados métodos tradicionais. Nesses, eram priorizadas as orientações sobre como ensinar, mobilizando conceitos como código, codificação e decodificação. Também havia centralidade no estabelecimento de rotinas rígidas, sequenciadas.

Na década de 1980, o contexto educacional tem uma revolução conceitual com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que, fundamentadas na perspectiva construtivista, divulgam estudos sobre psicogênese da língua escrita, mobilizando mais fortemente os conceitos de sistema notacional e priorizando as reflexões sobre como o aprendiz interage com o objeto de conhecimento, ou seja, a questão central desta perspectiva é como se aprende. O aluno passa a ser o foco, buscando-se entender a aprendizagem da leitura e escrita. Com isso, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), além contribuírem para uma nova visão de alfabetizar, levam em consideração a atividade dos sujeitos da aprendizagem, não mais tidos como receptores de informações, mas sim, como pessoas capazes de elaborar hipóteses e construir conhecimentos.

Outro movimento importante no debate sobre alfabetização foi relativo aos estudos sobre letramento e desenvolvimento da alfabetização no Brasil. Street (2014) foi um grande representante dos estudos do letramento no mundo. Para o autor, os que defendem uma concepção de letramento autônomo partem do pressuposto de que se crianças, jovens e idosos “iletrados” tiverem acesso a conteúdos dominantes que circulam no meio social serão letradas, intensificando suas habilidades cognitivas. No entanto, os que defendem uma concepção de letramento ideológico, concebem que as diferentes práticas de letramento são decorrentes das diferentes interações sociais, as quais são marcadas por relações de poder. Para a realização dessa discussão, o autor mobiliza dois conceitos centrais: práticas de letramento e eventos de letramento. De modo geral, o autor afirma que os eventos de

letramento acontecem em diferentes ambientes sociais, assumindo funções e formas variadas e as Práticas de letramento referem-se tanto às concepções sociais quanto aos comportamentos dos indivíduos que concedem sentido aos usos da escrita e da leitura em um determinado tipo de situação. Dessa forma, as Práticas de letramento, segundo Street (2006, p. 466),

[...] são constitutivas da identidade e da personalidade (personhood) O que quero dizer com isso é que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.

Consequentemente, as práticas escolares, bem como as práticas de alfabetização, constituem-se como práticas de letramento, pois, assumem determinados modos de lidar com a leitura e a escrita, atendendo a finalidades sociais específicas, segundo o contexto histórico em que acontecem e as concepções sobre educação dos que as vivenciam. Em uma perspectiva sociointeracionista, por exemplo, defende-se que as situações de ensino precisam aproximar os aprendizes dos tipos de eventos que ocorrem em diferentes situações sociais, ajudando-os a entenderem os usos sociais da escrita.

As perspectivas sintéticas de alfabetização não mobilizam tal postulado e propõem um ensino na alfabetização em que o foco é na aprendizagem de um suposto código, que seria ensinado por meio de textos construídos apenas para o treinamento das correspondências entre letras e fonemas, e, portanto, tidos como materiais neutros do ponto de vista ideológico. No entanto, como foi dito, outras abordagens teóricas sobre alfabetização, a partir dos estudos sobre letramento, propuseram que é necessário, no ensino da Língua Portuguesa, contemplar situações que se aproximem das práticas não escolares, propiciando que os estudantes ampliem diferentes tipos de letramento.

Nesse conjunto de abordagens que rejeitam as perspectivas tradicionais, alguns grupos defendem a alfabetização por imersão em situações variadas de letramento e outros propõem a abordagem de alfabetizar na perspectiva do letramento. As principais diferenças entre as duas tendências é que a primeira minimiza o papel do ensino sistemático do sistema notacional, considerando tradicional qualquer atividade que tenha como foco a reflexão sobre o funcionamento sobre o Sistema de Escrita Alfabética realizada com foco nas palavras (comparação entre palavras, ordenação de letras, dentre outras), enquanto a segunda – Alfabetização na perspectiva do letramento – defende que é necessário inserir os estudantes em situações de leitura e produção de textos variados desde o início da escolarização e também promover um ensino sistemático do sistema notacional.

Tais concepções sobre o que é alfabetização são objeto de reflexão nesta pesquisa, cujas análises recairão sobre documentos que compuseram as políticas do Ministério da Educação para a alfabetização de crianças no Brasil e da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco no período de 2013 a 2022. Serão analisados documentos de quatro políticas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Política Nacional de Alfabetização, Programa Tempo de Aprender e Programa Criança Alfabetizada. O primeiro refere-se a um Pacto lançado pela presidente Dilma Rousseff, no ano de 2012, com o objetivo de efetivar o direito à alfabetização de crianças até os 8 anos de idade, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores; o segundo – Política Nacional de Alfabetização -, lançado em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, expõe os princípios gerais do Ministério da Educação para normatizar os projetos e programas na área da alfabetização; o terceiro – Programa Tempo de Aprender – é o documento base do programa lançado pelo MEC em 2019, para formação de professores alfabetizadores, e o quarto – Projeto Criança Alfabetizada – refere-se ao programa lançado no ano de 2019 pelo governo do estado de Pernambuco.

Os programas federais – PNAIC e PNA/Tempo de Aprender – buscam abranger o território nacional. Costa, Figueiredo e Cossetin (2021) analisaram as intencionalidades da política Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA) e concluíram que o PNAIC apresenta a formação continuada de professores como um de seus eixos centrais, contribuindo para o “aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos por meio de trocas de experiências e de trabalho em grupo”, enquanto a PNA tem uma base conteudista que defronta com os estudos constituídos na história da alfabetização, trazendo à tona métodos já superados, voltando a responsabilizar o “desinteresse” das famílias dos estudantes brasileiros pelo fracasso da alfabetização. Nesta pesquisa, buscamos ampliar essa discussão, mapeando e aprofundando a comparação entre essas políticas quanto às concepções de alfabetização.

Diante do exposto acima, algumas questões delineiam os problemas desta pesquisa: Quais concepções sobre alfabetização estão subjacentes aos documentos oficiais que norteiam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Política Nacional de Alfabetização, o Programa Tempo de Aprender, e o Programa Criança Alfabetizada? Todos os programas levam em consideração a heterogeneidade de nível de conhecimentos intrínseca à sala de aula? Quais são as diferenças e semelhanças entre os programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Tempo de Aprender, e Criança Alfabetizada quanto ao tratamento da heterogeneidade de nível de conhecimentos?

Nesta investigação, partimos do pressuposto de que, para que, no contexto atual, a educação seja um direito da população, foi necessária uma longa caminhada, trilhada através da criação de políticas públicas, que, para Teixeira (2002, p. 2), são:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Dessa forma, é possível compreender as Políticas Públicas como mecanismos de relação entre o poder público e a sociedade, visando à aplicação de recursos para construção de medidas e procedimentos para o exercício do governo. Cabe salientar que Políticas Públicas não são neutras, porque são concebidas a partir de princípios, valores, visões de quem detêm o poder, assim como dos interesses de diferentes grupos sociais. Então, mesmo que se afirme que sua essência visa o favorecimento das condições de vida da população, o poder de decisão e aplicabilidade é do governo, havendo conflitos de interesses e de modos de conceber a educação. Consequentemente, ocorre a descontinuidade das Políticas Públicas, mesmo que a constituição federal (1988), em seu artigo 39, preveja a continuidade de políticas e a impessoalidade do governo. A Constituição não aborda de forma direta a permanência dos programas e projetos que obtiveram bons resultados, instituídos por governos anteriores. Apenas apresenta a obrigatoriedade de que serviços essenciais sejam efetuados, independentemente de como serão desenvolvidos. Na verdade, os gestores, muitas vezes, partem de seus interesses ideológicos, desconsiderando as camadas sociais que necessitam de um serviço de qualidade.

Outro aspecto relativo a esse debate é que, mesmo havendo definições de políticas públicas pelo governo federal, há grande diversidade em todo o país quanto às ações efetivadas. Há, de fato, efeitos das diferentes instituições e atores sobre o desenvolvimento das políticas, ocorrendo, em um mesmo momento histórico, concepções distintas norteando as políticas. Por exemplo, há diversidade de documentos curriculares norteando a prática docente. Essa diversidade decorre da autonomia que os diferentes estados e municípios têm para definir suas próprias políticas, as quais são influenciadas por diferentes atores e suas intencionalidades. A diversidade ocorre também em decorrência das mudanças históricas e disputa de poder que envolvem instâncias públicas e privadas.

Não se pode negar que, para que as populações tenham acesso à alfabetização, houve um longo percurso na história da educação. No final da década de 1970, com o fim do Regime

Militar (1964), ocorreu “a intensificação da luta pela liberdade política e social do país, a luta pela democratização da educação”, que “centrou-se na defesa do direito à escolarização para todos, da universalização do ensino e da maior participação da comunidade na gestão da escola” (MORTATTI, 2010, p. 331). Nesse sentido, foi instituída, através da lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1). Porém, esse só foi o início de uma conquista, que até os dias de hoje precisa de luta para permanecer ativa. Mesmo com a obrigatoriedade da Educação Básica, o índice de analfabetismo ainda é alto no país. É necessário salientar que ter acesso ao direito é um dos passos para diminuição da desigualdade social, mas, não o único.

Por volta de 1980, foi marcante o debate sobre as limitações e o atendimento educacional desigual da população, com denúncias da existência de um projeto de escola voltado para elite e outro projeto de escola para os filhos dos trabalhadores. Como observa Carvalho (2002, p. 206), nas décadas de 1970 e 1980,

(...) o progresso mais importante se deu na área da educação fundamental, que é fator decisivo para a cidadania. O analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,40/0 em 1980 para 14,7% em 1996. A escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000. O progresso se deu, no entanto, a partir de um piso muito baixo e refere-se sobretudo ao número de estudantes matriculados. O índice de repetência ainda é muito alto. Ainda são necessários mais de dez anos para se completarem os oito anos do ensino fundamental. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais era ainda formada de analfabetos funcionais, isto é, que tinham menos de quatro anos de escolaridade.

A garantia do acesso à escola, portanto, cresceu, mas os direitos à aprendizagem e à progressão escolar continuam sendo negados à grande parte da população de baixa renda no país. Desse modo, os estudos sobre o tema têm se multiplicado, tanto em relação às políticas públicas de oferta da educação, quanto aos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com os avanços desses estudos, foi posta em relevo uma multiplicidade de concepções sobre alfabetização, leitura, escrita, tal como apontado por pesquisadores brasileiros (CRUZ 2010, OLIVEIRA e PACHECO 2008, SILVA e MELO 2007, LEAL e BRANDÃO 2007). Muitos desses estudos apontam, em uma perspectiva de currículo mais problematizador e inclusivo, que é preciso ter consciência de que os alunos não aprendem ao mesmo tempo, nem da mesma maneira. É essa perspectiva que será defendida nesta pesquisa, pois, partimos do pressuposto de que o aluno é sujeito de identidades sociais e saberes que precisam ser considerados na sala de aula. Os estudos de Emília Ferreiro (1985)

acerca da teoria da psicogênese da Língua escrita evidenciam que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) acontece de forma gradual e progressiva. A autora aponta a presença de crianças com diferentes conhecimentos em uma mesma turma de alfabetização. Outros autores também têm alertado sobre tal aspecto (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS 2005; SAMPAIO, 2007; CRUZ, 2008; SÁ, 2015), remetendo ao conceito de heterogeneidade, e reconhecendo as diferenças e semelhanças entre os alunos, sejam elas sociais, individuais, de níveis conhecimento ou de percurso escolar. No entanto, em levantamento bibliográfico feito no Banco de teses e dissertações da Capes, delimitando-se o período de 2015 a 2020, sobre o tema Heterogeneidade e Alfabetização, foram encontradas apenas cinco pesquisas (SÁ, 2015; SILVA, 2016; DOURADO, 2017; SILVA, 2019; SANTANA, 2019). Todas abordam a Heterogeneidade relacionada à prática docente.

Sá (2015) investigou as estratégias didáticas de uma professora de uma turma multisseriada do campo para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Sua análise evidenciou que a docente realizava diversos momentos com atividades diversificadas, considerando os níveis de conhecimentos dos estudantes, embora em algumas situações as propostas fossem pouco desafiadoras para os alunos.

Silva (2016) buscou compreender a prática de duas professoras alfabetizadoras, uma do 1º e outra do 2º ano, no tratamento dado por elas à heterogeneidade em sala de aula em relação ao conhecimento dos alunos sobre o Sistema de escrita Alfabética. Seu estudo evidenciou que existem diferentes modos para lidar com a heterogeneidade, tais como: atividades diversificadas, modo de organizar os alunos e também de produzir e selecionar recursos didáticos.

Dourado (2017) analisou a prática de duas professoras alfabetizadoras experientes que lecionavam no 2º ano e o foco de sua pesquisa foi o ensino ajustado à heterogeneidade, evidenciando que as atividades eram ajustadas aos níveis dos alunos, favorecendo reflexões importantes para o a aprendizagem do SEA.

Silva (2019) analisou a relação entre as práticas de alfabetização e a heterogeneidade do saber fazer leitura e escrita nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental de Recife (Brasil) e Lyon (França) e as progressões de atividades dos alunos. De modo geral seu estudo identificou a mobilização de esquemas profissionais e didáticos que buscavam atender à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética do aluno.

E, por fim, Santana (2019) analisou a prática docente e as heterogeneidades referentes ao Sistema de Escrita Alfabética e à produção de texto na alfabetização. Seu estudo apontou que os conhecimentos abordados pelas docentes abrangeram tanto o Sistema de Escrita

Alfabética quanto a produção textual, evidenciando que as docentes analisadas reconheciam a heterogeneidade em sala de aula e realizavam ações para o seu tratamento.

É possível perceber que todas as dissertações encontradas focalizam seus estudos sobre a heterogeneidade a partir da análise das estratégias docentes para seu tratamento. Apesar de os estudos apontarem o esforço e a vivência de situações didáticas sensíveis à heterogeneidade em sala de aula, também apontaram dificuldades e entraves de atendimento a todos os estudantes, sendo necessário, portanto, que o tema seja mais problematizado. Assim, um dos focos da nossa pesquisa foi a heterogeneidade em documentos oficiais do Governo Federal e da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Como justificativa social, esta dissertação é relevante, pois, abordamos Políticas Públicas, que são ações obrigatórias instituídas pela constituição para que a camada popular tenha acesso a direitos essenciais, como saúde, educação, alimentação, moradia, dentre outros. Neste caso, focamos na educação e, especificamente, nas políticas instituídas que atuam diretamente no enfrentamento, ou não, da desigualdade social educacional.

No âmbito pessoal, desde a graduação faço parte do grupo de pesquisa “Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas”, que vem me suscitando uma série de questionamentos sobre a importância de levar em consideração a diversidade no contexto escolar de forma explícita, traçando estratégias para que o docente atue de forma qualificada na sala de aula. O diálogo com estudos que tratam sobre heterogeneidade e alfabetização, portanto, foi fundamental para as análises dos dados. Além desses diálogos, também foi crucial partir de outros estudos que buscaram investigar programas de formação de professores. Em relação ao levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da Capes sobre *Política(s) Nacional(is) de Alfabetização e o ensino de leitura e escrita*, utilizando o período de 2015 a 2020, foram encontradas 25 dissertações acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa, doravante PNAIC. Essa era a Política de Alfabetização principal vigente neste período utilizado como filtro para o levantamento. Não encontramos estudos que abordassem a PNA (Política Nacional de Alfabetização), pois o decreto que a instituiu foi lançado ano de 2019.

Das dissertações encontradas, Vieira (2015), Pires (2016), Eleutério (2016), Santos (2017), Oliveira (2017), Correia (2017) Conceição (2018), Alves (2019) abordam as percepções das professoras alfabetizadoras sobre o PNAIC, bem como a influência desta política nos ambientes escolares. A dissertação de Pizzol (2017) foi a única encontrada que se aproxima ao nosso foco de estudo, que analisou a concepção de alfabetização presente na Política instituída. No caso de Pizzol (2017), a política investigada foi o PNAIC e, no nosso

caso, as análises serão focadas no PNAIC, na Política Nacional de Alfabetização, e no Programa Criança alfabetizada, retratando a importância da abrangência de estudos que reconheçam essas concepções.

Como dito anteriormente, o primeiro conjunto de documentos investigados focaram no PNAIC, lançado no ano de 2013. Esse programa foi um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades com o intuito de firmar o compromisso para que crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para isto, o PNAIC apoiou-se nos seguintes eixos:

1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5)

O segundo documento analisado no âmbito deste estudo é a Política Nacional de Alfabetização, lançada no ano de 2019, através de um decreto. Segundo o documento,

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para 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 no território brasileiro. (BRASIL, 2019, p.40)

Além do documento que institui as diretrizes gerais do Ministério da Educação, no documento citado acima, o Governo Federal lançou também o Programa Tempo de Aprender, apresentado por meio de uma plataforma online com vídeos-aula para formação dos professores alfabetizadores sobre as práticas defendidas pela Política Nacional de Alfabetização.

No ano de 2018, o Governo do Estado de Pernambuco criou o Programa Criança Alfabetizada, que foi lançado no ano de 2019. Os documentos que expõem os princípios de concepções do Programa são: Manual do Professor para os anos 1 e 2, que tem como principal objetivo apresentar sugestões ao professor sobre o uso, em sala de aula, do Almanaque Ilustrado de Alfabetização, da Coletânea de Textos e da Coletânea de Atividades.

Como foi anunciado anteriormente, nosso estudo teve como objetivo central analisar as concepções subjacentes ao Pacto Nacional pela idade certa (PNAIC), à Política Nacional de Alfabetização, ao Programa Tempo de Aprender, e ao Programa Criança Alfabetizada

sobre alfabetização e as implicações sobre o tratamento da heterogeneidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançarmos o objetivo geral proposto, buscamos:

- Analisar as concepções sobre alfabetização nos documentos relativos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, à Política Nacional de Alfabetização, ao programa Tempo de Aprender e ao Programa Criança Alfabetizada.
- Investigar se os documentos levam em consideração a heterogeneidade das crianças e mapear as estratégias explicitadas para lidar com as diferenças em sala de aula.
- Analisar as aproximações e distanciamentos entre os documentos relativos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, à Política Nacional de Alfabetização, ao Programa Tempo de Aprender e ao Programa Criança Alfabetizada quanto à concepção sobre alfabetização e às orientações sobre como lidar com a heterogeneidade em sala de aula.

Levando em consideração os objetivos propostos, esta pesquisa é qualitativa e quantitativa, do tipo análise documental. Os procedimentos de análise foram orientados pela proposta de análise de conteúdo (Bardin, 2006), no qual o pesquisador desenvolve a análise, buscando compreender a estrutura, o modelo e as características que estão subjacentes às mensagens trazidas no texto. No próximo tópico, discorreremos sobre o nosso referencial teórico, para depois detalharmos a metodologia que foi utilizada e os objetos que foram analisados.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, buscamos refletir sobre a Alfabetização no Brasil e as concepções que permearam seu processo histórico. Segundo Mortatti (2006), antes de 1876, no período do império, a alfabetização acontecia de forma domiciliar e em poucas escolas existentes. Havia um alto índice de analfabetismo na população. Com a divulgação da cartilha do método João de Deus, pelo professor positivista Silva Jardim (1860 -1891), inicia-se um processo de cientificação dos métodos de alfabetização. Essa fase marcou o início de uma jornada de disputas e lutas por hegemonia sobre os métodos de alfabetização.

Para melhor organizar a discussão sobre esse tema, desenvolvemos este capítulo em partes. No primeiro tópico, abordamos um breve contexto histórico político da alfabetização no Brasil, aprofundando um pouco mais o que foi anunciado na Introdução. No segundo tópico, abordamos os métodos de alfabetização, que tiveram hegemonia no contexto brasileiro e as concepções que permearam esses métodos. No terceiro, discorremos sobre a teoria da Psicogênese da Escrita, desenvolvida por Ferreiro e colaboradores, representando um novo paradigma no ensino da leitura e escrita no início século XX. No quarto tópico, há uma breve explicação acerca da consciência fonológica e sua importante contribuição para a compreensão da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. E, no quinto tópico, é abordado o conceito de letramento e como ele impactou o debate sobre o ensino da leitura e da escrita. Finalizando a discussão, no sexto momento, são discutidas as tendências atuais sobre alfabetização no Brasil.

Alfabetização no Brasil: Um breve relato do contexto histórico político

Neste subtópico, abordamos, de forma breve, o processo político da Alfabetização no Brasil. Mortatti (2006) delinea alguns períodos primordiais para contextualizar essa construção: Período imperial (o foco na questão do analfabetismo), Proclamação da República (onde se a inserção da leitura e escrita como mecanismo de cidadania dos ideais republicanos), e a década de 1930 (inserção da alfabetização nas políticas públicas).

Em todas essas fases, a alfabetização sempre foi objeto de interesses diversos, envolvendo questões políticas e disputas por poder. Mortatti (2006) e Ferraro (2014) discorrem que em decorrência de interesses políticos, no final do ano 1878 até janeiro de 1881, o analfabetismo foi qualificado como problema nacional, pois tinha sido aprovada a Lei

Saraiva, de 9 de janeiro de 1881, que excluía o analfabeto do direito ao voto. Nesse período, o analfabetismo era um forte instrumento de exclusão da sociedade, já que o debate se pautava na retirada do direito ao voto e não no aumento de escolas e o acesso do povo ao ensino da leitura e escrita.

Em decorrência dos debates acerca dos rumos do país, surgiu o objetivo de tornar novas gerações aptas à nova ordem política e social, ocorrendo a institucionalização da escola, com foco na universalização da escolarização, que assumia o papel de “esclarecimento das massas iletradas” para o progresso do Estado-Nação (MORTATTI, 2006, p. 3). Nesse período, é possível identificar a mudança no debate que tem como postulado o acesso à alfabetização como mecanismo de cidadania.

Diante disso, difunde-se a ideia de que o ensino de leitura representa uma transição das crianças para um novo mundo, que, segundo Mortatti (2006, p. 3), é o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado. A partir desse momento, com as reformas de instrução pública, principalmente a paulista, o espaço público se torna o local de aprendizagem e o ensino de leitura e escrita passa a ser sistematizado de forma intencional, com o foco nos objetivos dos ideais republicanos.

A partir de iniciativas políticas em todas as instâncias da vida social, a nível federal, nos anos de 1930, a educação e, em especial, a alfabetização passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e a sustentação do desejado desenvolvimento nacional (Mortatti, 2010, p. 330). Nesse contexto, saber ler e escrever se torna o principal índice de eficiência da escola pública, já posta como laica e gratuita.

Levando em consideração que a construção da alfabetização no Brasil foi/é um processo complexo, multifacetado, que é marcado por constantes mudanças, envolvendo tensões entre permanências e rupturas, pautadas na luta por hegemonia de interesses políticos, Mortatti (2010) discute que as disputas de poder no desenvolvimento de políticas públicas fundam uma nova tradição, que pode ser conduzida por várias temporalidades, e por isso pode ser considerada *velha* (porque é constituída do que antecedeu) e *nova* (porque cultiva o que sucederá).

Através dessa constatação, é possível perceber que pensar em políticas públicas para a alfabetização e o enfrentamento das dificuldades da leitura e escrita, é pensar que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas (Mortatti, p.331, 2010). Ou seja, envolvem julgamento de valor por parte do governo que a implanta. Como afirmam Oliveira e Duarte (2005, p. 283 apud Mortatti, 2010, p. 331): “[...] a ação governamental

reflete escolhas em um quadro de conflito, não havendo, portanto, governos imparciais, pois as escolhas sempre envolverão julgamento de valor, ainda que estejam ancoradas em avaliações técnicas”.

Dessa forma, as decisões sobre as políticas públicas sempre serão permeadas de questões políticas que envolvem como o estado pretende atender às necessidades básicas sociais, vislumbrando seu projeto de nação, que nem sempre é pautado na desconstrução de desigualdades.

Após delinear de forma breve o contexto histórico político da alfabetização, abordaremos no próximo subtópico sobre os métodos de alfabetização e as contradições e tensões que os envolvem.

Contradições, tensões e novas perspectivas sobre Alfabetização

Nesta seção, discutimos acerca das tensões e contradições entre os métodos tradicionais e as novas perspectivas de Alfabetização. Segundo Soares (2016), no Brasil, a questão dos métodos de alfabetização esteve presente desde o final do século XIX, devido à necessidade de implementar um processo de escolarização que assegurasse o domínio da leitura e escrita dos aprendizes. Esse período também é caracterizado pela ampliação do ensino público no país. A partir desta problemática de assegurar o domínio da língua escrita, Soares (2016) apresenta duas questões: a primeira refere-se a *como* propiciar esse domínio, e a segunda diz respeito às diferentes respostas que serão lançadas a partir da reflexão de como resolver essa dificuldade, desenvolvendo um objeto de controvérsias e polêmicas.

Essas questões perpassaram o século XIX e atravessaram o século XX, persistindo até os dias de hoje. Ao longo do tempo, é explicitada a necessidade de respostas e são defendidas várias propostas para a superação da dificuldade de inserir as crianças no mundo da leitura e escrita. Em relação a tal questão, Mortatti (2000) apresenta um movimento que ocorre na construção dessas resoluções. Esse movimento é pautado na alternância entre os métodos que serão nomeados de “inovadores” e “tradicionais”. Os inovadores são os “novos” métodos propostos com intuito de criticar e substituir o método constituído antes, denominados como métodos “tradicionais”, e assim sucessivamente. Soares (2016, p.17) apresenta este movimento como *alternância metodológica*. Não há de fato um adjetivo de qualidade que defina essa alternância, mas a partir dela podemos identificar quais objetivos estão sendo

propostos para propiciar o domínio da língua escrita pelos estudantes em processo de alfabetização.

Soares (2016) apresenta que esta alternância metodológica é iniciada a partir das últimas décadas do século XIX, pois, antes disso entendia-se a alfabetização como apenas aprender as letras, especificamente o nome das letras, seguindo a seguinte sequência: aprender o alfabeto, combinar as consoantes e vogais, formar as sílabas para no fim aprender as palavras e frases. Esse método era chamado de soletração, apoiada nas chamadas Cartas de ABC. Ele fazia parte de um conjunto que, ao longo da história, começou a ser denominado métodos sintéticos. MORAIS (2012) apresenta três principais grupos dessa abordagem, que são os métodos alfabéticos, silábicos e fônicos. Todos concebem a aprendizagem da leitura e da escrita em uma ótica acumulativa de “soma dos pedaços”, para assim, “codificar” e “decodificar” as unidades maiores. Uma das problemáticas apresentadas por MORAIS (2012) acerca desses métodos de marcha sintética é que a escrita é enxergada como mero código de transmissão de língua oral, acreditando-se que a memorização é suficiente para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse período, observa-se que o foco é em prescrições acerca de como ensinar as correspondências entre formas sonoras e escritas, desconsiderando que o estudante possui conhecimentos prévios importantes no seu processo de apropriação da escrita.

Seguindo essa perspectiva da alfabetização como código, no final do século XIX foi divulgado o método do Português João de Deus, denominado como *cartilha maternal*, que mesmo sendo lançada como inovação em relação ao método sintético, possuía semelhanças em suas concepções. A proposta consistia em propor “um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas).” (LEAL; GALVÃO, 2005, p.18).

Por considerar a realidade psicológica da criança, na tentativa de tornar a aprendizagem significativa, esse método foi reconhecido por educadores e denominado de analítico. Outras propostas centradas na mesma concepção surgiram. Os três principais tipos são: a palavração, a sentencição e o método global. Diferentemente dos métodos sintéticos, estes propõem que o ensino aconteça a partir das unidades maiores que “têm um significado”.

Como descrevemos acima, esses dois métodos se alternaram na história do Brasil e os dois tinham raízes em abordagens muito antigas na história da humanidade. Podemos observar, a partir da análise de autores como Leal e Galvão (2005), Morais (2012) e Soares (2016), que os métodos analíticos, assim como os métodos sintéticos, eram pautados na

memorização e na concepção de alfabetização como código, a partir do pressuposto de que para a criança aprender é necessário controlar estímulos externos selecionados e artificialmente construídos. Essas concepções tradicionais não levam em consideração o sujeito e suas diferenças, identificavam o problema da alfabetização como uma questão objetiva de conteúdo, desconsiderando a relação professor-aluno em sala de aula e os aprendizes como sujeitos de diferentes saberes.

Dentre os métodos sintéticos apresentados, destacam-se dois tipos que até os dias de hoje permanecem em discussão: Métodos silábicos e Métodos fônicos. Segundo Morais (2012, p.24), ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem sons das palavras que pronunciamos”. Enquanto os adeptos do método fônico defendem que para alfabetizar é necessário pronunciar fonemas isoladamente, considerando os fonemas como unidades naturais para as crianças, o método silábico propõe que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas na linguagem oral, podem ser constituídas como “unidades naturais”. No entanto, essa imagem simplista de como ocorre a alfabetização representa teorias que desconsideram a complexidade dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem. Partem da ideia de que há a transmissão de conhecimentos a partir das informações sobre correspondência de som-grafia. (MORAIS, 2012). A Política Nacional de Alfabetização, lançada em 2019, adota de forma explícita o método fônico como base de suas orientações.

Diferentes estudos se dedicaram a analisar práticas orientadas pelo método fônico. Aragão (2014) identificou as habilidades de consciência fonêmica de 20 alunos que estavam concluindo o primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas. A autora buscou professores que tentassem cumprir o programa Alfa e Beto, buscando investigar como essas habilidades se relacionavam com algumas habilidades de leitura deles. Segundo a autora, a professora da turma ensinava a partir do método fônico e todas as crianças selecionadas apresentavam uma hipótese alfabética de escrita. No entanto, os resultados da pesquisa apontam também que os alunos ensinados através deste método apresentam um baixo desempenho na maioria das tarefas de consciência fonêmica, mesmo que tenham sido expostos a este tipo de atividade exaustivamente. No que tange ao desempenho das tarefas de leitura, os alunos apresentaram um melhor desenvolvimento na leitura de palavras e frases, mas baixo desempenho na leitura de textos. A autora conclui que não faz sentido reduzir o ensino da língua escrita ao treino fonêmico, sugerindo a urgência de debates sobre as propostas de métodos sintéticos, que operacionalizam o professor para dar passos que trarão “sucesso para alfabetização”.

Em meados dos anos de 1980, surge o um novo paradigma no contexto da Alfabetização, baseado na psicologia genética de Piaget, sendo difundido como *Psicogênese da Língua escrita*. Esse novo paradigma foi difundido por Emília Ferreiro e colaboradores. Tal abordagem fez um deslocamento do debate que ocorria acerca de quais seriam os melhores métodos, para o debate acerca dos processos de aprendizagem da criança. De forma indireta, percebe-se que este novo paradigma começa a levar em consideração a heterogeneidade intrínseca à sala de aula, pois, seu foco passa a ser os processos constituídos pelos aprendizes no processo de ensino.

Segundo Mortatti (2006, p.109-110), o construtivismo piagetiano base da psicogênese da escrita, se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizando-se o processo de alfabetização e questionando a necessidade das “famosas” cartilhas. Neste período, através da divulgação em massa de artigos, teses e dissertações, há um convencimento por partes de autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos, para que aconteça a adoção do construtivismo nas redes públicas de ensino, ou seja, que aconteça a sua institucionalização.

Em decorrência deste movimento, é iniciada uma disputa entre os ditos construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais. Os questionamentos lançados pelo construtivismo foram sendo assimilados, ao mesmo tempo em que nas escolas os estudantes conviviam com as cartilhas tradicionais, pois, mesmo com o lançamento de novos materiais, não houve impedimento da continuação das antigas cartilhas (Mortatti,2006). Porém, o Construtivismo passa a ter um discurso institucional hegemônico, viabilizando a inserção de propostas pedagógicas no Brasil. Foi então lançado, no ano de 2001, um Programa nacional de formação para professores Alfabetizadores (doravante PROFA), com o objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina ler e escrever, segundo a perspectiva construtivista.

O documento orientador deste programa aborda de forma clara a justificção de sua criação, ressaltando a mudança de paradigma da concepção de alfabetização, e divulgando resultados de pesquisas desenvolvidas por teóricos adeptos dessa abordagem teórica. Segundos tais teóricos, haveria necessidade de “desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender”. BRASIL (2001, p.17).

Dessa forma, a teoria construtivista marca o período de transição entre as concepções de alfabetização, pois, os questionamentos que antes eram pautados no *como ensinar* (Métodos),

passam a focar em *como o aluno aprende*, ou seja, a centralidade passa a ser no processo de aprendizagem do aluno, tendo havido ampla difusão dos resultados das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, que será tratada no próximo tópico.

Psicogênese da língua escrita: rupturas com as abordagens tradicionais

A Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985), foi apoiada na teoria de Piaget e hegemonicamente se tornou uma das teorias norteadoras da alfabetização no século XX. Diferentemente das abordagens tradicionais de alfabetização, que enfatizavam (e enfatizam) os métodos a serem padronizados no processo de alfabetização, desconsiderando os diferentes níveis de conhecimento encontrados em sala de aula, a proposta oriunda dos estudos da psicogênese da escrita focaliza no processo de aprendizagem. Enquanto as abordagens tradicionais prescrevem a transmissão de informações sobre as relações entre as formas gráficas (letras) e os sons (fonemas), concebendo a alfabetização como código a ser adquirido por meio do treino e práticas repetitivas (MORAIS, 2012), as defensoras do construtivismo defendem um ensino focado na criação de situações didáticas desafiadoras em que os estudantes lançam hipóteses sobre o funcionamento de um sistema notacional. Nessa perspectiva, o professor se torna o mediador, deslocando o foco de atenção para o aluno.

O construtivismo leva em consideração que a criança antes de estar em um ambiente escolar, já possui conhecimentos sobre a escrita e a partir dos conhecimentos já construídos vão progressivamente elaborando hipóteses acerca de como se constitui o Sistema de Escrita Alfabética, sendo, portanto, um aprendiz ativo que constrói conhecimentos por meio de conflitos cognitivos gerados na interação com o objeto de conhecimento.

Morais (2012) apresenta dois pontos em relação à psicogênese da escrita, que o autor considera essenciais para desmistificar a concepção da língua escrita como código. O primeiro é reconhecer que o aprendiz não nasce sabendo das “regras de funcionamento” do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, para aprendizes em estágio inicial de aprendizagem da escrita não faz sentido reproduzir fonemas isolados ou repetir a leitura de sílabas. O segundo ponto é que, assim como a humanidade levou muitos anos para desenvolver o sistema notacional, perpassando vários sistemas antes de chegar à escrita alfabética, aprender as regras e convenções do alfabeto não é algo que acontece de forma rápida, apenas com memorização e acumulação de informações prontas transmitidas pela escola. Na perspectiva construtivista,

abordada neste subtópico, para o aluno aprender o sistema alfabético, ele precisa compreender as propriedades que o envolvem.

Para estar alfabetizado, segundo Ferreiro (1985), o aluno precisa ter sedimentado respostas a duas questões: O que as letras representam? E como é o funcionamento do sistema, ou seja, quais são os princípios relativos às correspondências entre as letras e as unidades sonoras?

Na busca de responder às duas questões propostas, Ferreiro e Teberosky (1986) buscaram evidenciar quais são as etapas que caracterizam o percurso evolutivo conceitual pelo qual as crianças passam na apropriação do Sistema Alfabético de Escrita: *Pré – silábica* (considerado o período inicial da construção do aprendiz acerca da escrita, ou seja, a criança está na fase que ainda não percebe que a escrita representa a pauta sonora); *Silábica* (período em que as crianças compreendem que há relações entre a escrita e a pauta sonora, mas concebem que a unidade básica da representação é a sílaba, podendo haver uma fase em que a análise ocorre apenas quanto à quantidade de sílabas da palavra, com registro aleatório das letras – silábica quantitativa - e uma fase em que a seleção das letras que representam cada sílaba, em geral uma letra para cada sílaba, indica conhecimentos acerca de algumas correspondências grafofônicas – silábica qualitativa); *Silábica – Alfabética* (período de transição para construção da escrita, reconhecida pela fase em que algumas sílabas são representadas por uma letra e outras por mais de uma letra) e, por fim, a fase *Alfabética* (há esforço para representar todos os fonemas da palavras, com uma letra por fonema, podendo haver, ainda, erros ortográficos).

A construção do percurso evolutivo conceitual desenvolvido por Ferreiro e Teberosky (1986) foi/é de suma importância para o trabalho do alfabetizador, porém, existem algumas lacunas que precisam ser problematizadas, como descreve Coutinho (2005, p. 67):

É importante termos clareza de que a *psicogênese da escrita* é uma teoria psicológica que aborda como os alunos se apropriam da escrita alfabética. Com a sua difusão no Brasil, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Isso é fundamental, mas não é suficiente para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de alfabetização. É preciso termos clareza de que o contato com textos, valendo-se de atividades de leitura e produção, não é suficiente para que as crianças atinjam a hipótese alfabética. É necessário o desenvolvimento de um trabalho sistemático e diário que leve os alunos a refletir sobre os princípios desse sistema. E, nesse trabalho, as 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. (COUTINHO, 2005, p.67).

Como está descrito acima, a psicogênese da escrita foi um marco para os estudos sobre a alfabetização, pois promoveu a reflexão sobre os processos psicológicos durante a aprendizagem da escrita pelos alunos. Porém, no mesmo período de divulgação da abordagem construtivista, foram desenvolvidos estudos sobre a consciência fonológica e mesmo inicialmente não dialogando com a teoria de Ferreiro (1980), trouxe contribuições importantes para o debate sobre alfabetização. No subtópico a seguir traremos algumas considerações acerca dos estudos sobre a consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Os estudos sobre consciência fonológica e impactos sobre a alfabetização

Os estudos sobre consciência fonológica foram intensificados na década de 1980 em diferentes países, havendo debates acerca das relações entre o domínio das habilidades fonológicas e o processo de alfabetização. Sobretudo, discutia-se se a consciência fonológica antecedia a alfabetização ou era resultado dela. Discutia-se também se todas as habilidades de reflexão fonológica eram igualmente importantes para o processo de alfabetização. Destacamos, portanto, que as discussões sobre consciência fonológica e alfabetização não são propriedade das abordagens tradicionais que defendem os métodos fônicos. Esse é um ponto de partida importante para o aprofundamento acerca do debate sobre alfabetização.

Os métodos fônicos, de modo geral, sugerem que para que a criança se aproprie do “código escrito” precisa conhecer os fonemas e pronunciá-los isoladamente. Defendem, portanto, que as capacidades de pronunciar os fonemas e de segmentar uma palavra em fonemas são pré-requisitos para que o aprendiz se alfabetize. Partem do pressuposto de que a criança desde o início já sabe que a escrita representa a pauta sonora e que, portanto, basta organizar o ensino em uma sequência que vai do mais simples (fonemas/letras) para o mais complexo (palavras, frases, textos) para que todas as crianças se tornem alfabetizadas. Partem, portanto, de uma visão “adultocêntrica”. O Programa Tempo de Aprender parte deste pressuposto, considerando método fônico como um de seus pilares. Outro programa aderido por alguns estados com essa concepção de Alfabetização, foi o Programa Alfa e Beto, que tem como objetivo que alunos do 1º ano estejam “plenamente alfabetizados”, considerando-se que estar alfabetizado é ser capaz de escrever palavras. A redução da aprendizagem da escrita à memorização de segmentos é um tanto problemática, pois, como já descrevemos anteriormente, alfabetizar é um processo complexo que abrange diversas facetas,

diferentemente do que é proposto por adeptos do método fônico, que é concebido como a “salvação” para que alunos sejam alfabetizados.

Distanciando-se da abordagem dos métodos fônicos, outras perspectivas teóricas concebem que a consciência fonológica constitui-se como parte da complexidade do processo de aprendizagem do sistema notacional.

A consciência fonológica, segundo Morais (1996, p.309), é de fato importante no processo de alfabetização, mas ela não garante a aprendizagem de como o sistema de escrita funciona. Para o autor, é necessário ajudar as crianças a entenderem o funcionamento da escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica contribui para isso. Assim, o pesquisador parte do pressuposto de que toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades do sistema de escrita é importante e que, portanto, a reflexão acerca de como o registro das letras relaciona-se à emissão sonora das palavras é fundamental na alfabetização. Esses conhecimentos, tal como defende o autor citado, são suscetíveis de serem utilizados de maneira intencional. A consciência fonológica é uma forma consciente de conhecer, analisar os sons que fazem parte das palavras.

Um dos estudos pioneiros no Brasil acerca da discussão da consciência fonológica, citado por Morais (2019) em seu livro *Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*, foi o de Carraher e Rego (1981), quando lançaram um artigo sobre “O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura”. Nesse estudo, as autoras analisaram 43 crianças de classe média, que frequentavam a fase inicial de alfabetização, por meio de diferentes atividades de realismo nominal. As crianças deviam: a) dizer palavras grandes e pequenas; b) identificar entre duas palavras qual a maior ou dizer uma palavra maior que a outra; c) julgar se duas palavras começavam de forma parecida; d) dizer uma palavra que começava com a mesma sílaba da outra. E, por fim, as crianças tinham que resolver uma tarefa de “análise fonêmica” (decompondo cada palavra ouvida em fonemas) e uma “atividade de leitura” (de frases), além de uma prova piagetiana de conservação de quantidades. Segundo Morais (2019), os resultados apontaram que para ter capacidade de leitura e análise fonêmica era necessário haver a superação do realismo nominal. Dessa forma, as crianças que não tinham conseguido se desprender do significado das palavras, como, por exemplo, dizer que as palavras “cadeira” e “sofá” são parecidas porque servem para se sentar, apresentam um progresso muito inferior aos demais alunos que pensavam no significante oral da palavra, ou seja, nas partes sonoras, independente dos objetos que ela representava. A partir deste estudo relatado por Morais (2019), podemos concluir o estudo citado apresenta a necessidade de levar em consideração a consciência fonológica no processo de alfabetização.

Outro estudo abordado pelo autor supracitado (Morais; Lima, 1989) analisou como o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica se relaciona com a progressão quanto às hipóteses de escrita de crianças formalmente em processo de alfabetização. Foram acompanhadas 41 crianças que estudavam em uma escola da rede pública. Foi pedido que escrevessem, sob ditado e do jeito que acreditavam saber, uma frase e palavras de diferentes tamanhos (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas). Foram aplicadas dez diferentes tarefas de consciência fonológica, para avaliar habilidades metafonológicas, como: I) Separação Oral de Sílabas; II) Contagem de Sílabas; III) Segmentação de palavras em fonemas; IV) Contagem de fonemas de palavras; V) Identificação de palavra maior que a outra [...] (MORAIS, 2019, p.80). O ditado utilizado foi o mesmo que Ferreiro e Teberosky (1979) usaram para analisar a progressão de crianças nas construções dos conhecimentos sobre o Sistema Alfabético de Escrita. De forma geral, os resultados indicaram que:

Uma criança que atinge uma hipótese alfabética – e já usa gerativamente as convenções de som-grafia do português – não precisa desenvolver habilidades para segmentar em voz alta e contar fonemas das palavras o que nosso sistema de escrita nota. Por outro lado, os dados demonstravam que o trabalho conceitual em direção a uma hipótese alfabética parecia vincular-se a um bom desempenho nas habilidades de analisar semelhanças sonoras nos níveis da sílaba e do fonema. (MORAIS, 2019, p. 86)

Morais (2019), ao discutir os resultados do estudo citado acima, reflete sobre a importância da consciência fonológica na construção das hipóteses pelos aprendizes, afirmando que “o desenvolvimento de algumas habilidades de consciência fonológica constitui condição necessária para a apropriação da escrita alfabética, porém não constitui condição suficiente para tal” (MORAIS; LIMA 1989 apud MORAIS, 2019, p.87).

Enfim, os estudos citados evidenciam que há relações entre consciência fonológica e alfabetização, mas não há concordância quanto à necessidade de treino de segmentação fonêmica e nem de haver uma prontidão para alfabetização pautada na avaliação da consciência fonológica.

Além das proposições das autoras construtivistas e dos estudos sobre consciência fonológica, também houve grande impacto dos estudos sobre letramento nos debates e práticas de alfabetização. Seguiremos no próximo subtópico abordando sobre o conceito de letramento e como impactou o ensino da leitura e escrita no final do século XX.

O debate sobre letramento e seus impactos para Alfabetização

Como foi citado anteriormente, no final do século XX, de forma gradual, ocorreram mudanças nas concepções de alfabetização, sobretudo por influência do paradigma construtivista, que prioriza o processo de aprendizagem do aluno, concebendo o sistema alfabético como sistema notacional, que necessita ser compreendido e não apenas memorizado. Já nesta abordagem, a leitura e a escrita na escola passam a ser concebidas como práticas sociais. Ideias como as defendidas por Goodman (1967) e Smith (1971) são difundidas, com foco no pressuposto de que ler e escrever são atividades interativas e que na escola necessitam ser realizadas por meio de textos autênticos, de modo que aspectos sintáticos, fonológicos e semânticos sejam objetos de reflexão. No entanto, foi com a emergência dos debates sobre letramento que a defesa de que na alfabetização seria necessário inserir os estudantes de diferentes práticas sociais de leitura e escrita se fortaleceu.

Street (1995), uma das grandes influências sobre os estudos do letramento no Brasil, discute o conceito de letramento sob dois enfoques: autônomo e ideológico, sendo o primeiro concebido como desenvolvimento de habilidades individuais cognitivas, e o segundo concebido como processos relativos às práticas sociais que envolvem leitura e escrita. No enfoque autônomo, a ênfase é no processamento individual da leitura e escrita. No enfoque ideológico, Street (1995) enfatiza a relação sobre o modo como as pessoas utilizam a leitura e a escrita e suas concepções de conhecimento, identidade, seus modos de ser e agir na sociedade. No enfoque ideológico, mais abrangente, subjaz a ideia de que as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas. Dessa forma, as práticas de letramento, segundo Street (1995), se constituem através de práticas sociais, sendo o texto um instrumento de interação em contextos sociais historicamente situados.

Segundo Soares (2016), nos anos de 1980, a partir do conceito de letramento ocorre a ampliação dos limites do ensino da leitura e da escrita, concebendo-se que, em decorrência do desenvolvimento social, econômico e político, as demandas são ampliadas, acarretando a necessidade de que a escola ampliasse e reformulasse seus objetivos.

A partir desse movimento, paulatinamente o conceito de alfabetização é relacionado com o conceito de letramento, partindo-se do pressuposto de que se busca, na alfabetização, fazer com que os estudantes possam “saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2003b, p.7). Em sequência, o conceito de alfabetização acaba se atrelando ao de letramento.

Soares (2016) alerta que, por um lado, a faceta sociolinguística, que diz respeito a que a língua escrita não é um meio de comunicação “neutro” e descontextualizado, mas, sim marcado por atitudes e valores culturais, por contextos sociais e econômicos, foi desconsiderada durante muitos anos na constituição do que significa ler e escrever; por outro lado, posteriormente, a faceta linguística, que diz respeito ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética, passou a ser desconsiderado por abordagens que assumiam a centralidade do conceito de letramento.

Segundo Soares (2016), diferentemente do que ocorreu em outros países, como França e Estados Unidos, que compreenderam o letramento como uma das facetas do ensino da escrita, mantendo a ênfase sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, no Brasil, houve a perda da especificidade da alfabetização, minimizando-se o peso do ensino do sistema notacional

Contudo, Soares (2016) defende que é necessário manter a especificidade da alfabetização, sem dissociá-la do letramento, pois, para a autora, são processos interdependentes e simultâneos. Em publicação recente, Soares (2020) em seu livro *Alfaletrar – Toda criança pode aprender a ler e escrever*, discute o tema com base na metáfora de camadas da alfabetização, onde considera que as aprendizagens se superpõem umas às outras de modo interdependente, ou seja, cada aprendizagem depende das demais. Soares (2020) cita três camadas para processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita que são: *Contextos culturais e sociais do uso da escrita; ler e escrever textos: usos da escrita; e Sistema de Escrita Alfabética*. Para ela, são três camadas interdependentes que precisam ser trabalhadas de forma simultânea no processo de alfabetização.

Tal debate, que marcou um período de consolidação da compreensão de como as práticas de letramento impactam as aprendizagens da leitura e da escrita, alongou-se, tendo repercussão nos modos de conceber a alfabetização no contexto atual da educação brasileira. Leal (2022) defende que,

(...) as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico. (LEAL, 2022, p. 166)

Leal (2014) defende que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética seria uma dimensão do processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento e que os eventos escolares devem se aproximar dos que ocorrem fora da escola. Também destaca que os tipos

de eventos nos quais ocorrem os processos de alfabetização mudam ao longo dos tempos e também coexistem em um mesmo momento histórico, em decorrência das disputas conceituais e ideológicas.

Assim, os debates acadêmicos citados anteriormente, que emergiram em diferentes abordagens teóricas e em diferentes contextos políticos, fizeram surgir e conviver diferentes tendências sobre alfabetização em cada momento da história da educação. Para contextualizar melhor as análises dos documentos selecionados nesta pesquisa, será realizada, a seguir, uma síntese das tendências no Brasil na década de 2020.

Tendências e Tensões atuais da alfabetização no Brasil

Em capítulo anterior, descrevemos brevemente o processo de Alfabetização no Brasil, refletindo sobre algumas tensões e contradições durante a sua constituição sócio-histórica, mudanças de concepções e revoluções conceituais que fizeram parte desse processo, além de debates que permanecem até os dias atuais. Diante disso, pretendemos, nesse subtópico final deste capítulo, sintetizar as tendências atuais da alfabetização no Brasil. Para isso, nos baseamos nos apontamentos realizados por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), a partir de uma investigação de documentos curriculares e de autores contemporâneos.

Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) realizaram uma investigação de 26 documentos curriculares brasileiros de língua portuguesa do ensino fundamental (14 secretarias estaduais de educação e 12 secretarias municipais de educação), nas cinco regiões do Brasil, elaborados ou reformulados no período de 2000 a 2010. O estudo objetivou refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa nos referidos documentos, além de “analisar algumas tendências/concepções atuais em documentos curriculares acerca dos pressupostos sobre alfabetização (...) e os impactos de tais concepções para a formação de professores” (Leal, Brandão, Almeida e Vieira 2014, p. 235). Neste estudo, as autoras mapearam três tendências quanto à concepção de alfabetização e de como conduzir o ensino da Língua Portuguesa em cada uma dessas tendências. As três tendências foram:

- 1 – Alfabetização por imersão nas práticas de letramento.
- 2 – Alfabetização como aquisição de um código (métodos sintéticos)
- 3 – Alfabetização na perspectiva do letramento

As autoras esclarecem que, nos documentos, a tendência 3 agrega tanto orientações pautadas no construtivismo quanto as que decorrem de abordagens sociointeracionistas, pois os documentos curriculares classificados nesta tendência fazem referências a conceitos e pressupostos dessas abordagens, mesclando-as. A seguir, apresentaremos as tensões/tendências apontadas pelas autoras acerca das novas concepções de alfabetização identificadas em sua pesquisa.

Tensão 1 – *O lugar dos textos em circulação social no processo de alfabetização*

Sobre essa primeira tensão, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) abordam a seguinte questão: é necessário conduzir o ensino de leitura e produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental ou tal ensino deve ser efetivado após o aluno ter dominado o Sistema de Escrita Alfabética? A partir desta questão, três tendências são apresentadas. A primeira refere-se às abordagens que consideram que a inserção dos estudantes em práticas significativas de leitura e escrita é suficiente para que a alfabetização ocorra (Tendência 1: alfabetização por imersão). Propõe um trabalho focado em textos de circulação social de diferentes gêneros discursivos. A segunda tendência (Alfabetização como aquisição de um código) é caracterizada como aquela em que há uma sequência linear do ensino, de modo que as práticas de leitura e produção de textos de circulação social só ocorrem na escola após a consolidação da aprendizagem do “código”. Assim, os textos usados na alfabetização são produzidos para esse uso específico, com controle do tamanho e composição silábica das palavras. A terceira tendência (Alfabetização na perspectiva do letramento) é a que propõe o ensino da leitura e produção de textos para diferentes propósitos de interação de modo simultâneo às atividades de reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, com foco em palavras, sílabas, letras/fonemas. Assim como a tendência 1, propõe que, desde o início da alfabetização, os aprendizes precisam interagir por meio de textos autênticos de diferentes gêneros.

Tensão 2- *A sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética*

A segunda tensão diz respeito à sistematicidade do ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) formulam a seguinte questão: É necessário dedicar esforço pedagógico para ensinar especificidades do sistema de escrita ou o

trabalho com leitura e produção de textos é suficiente para promover o ingresso da criança no mundo da escrita? (Leal, Brandão, Almeida e Vieira 2014, p. 241)

A partir dessa questão são ressaltados os seguintes pressupostos das tendências já anunciadas: (Tendência 1) Inserir os aprendizes em práticas significativa de leitura e escrita é suficiente para alfabetizar, não sendo necessário o trabalho sistematizado para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética; (Tendência 2) É necessário um trabalho sistemático, com ênfase na memorização de letras, sílabas ou segmentação fonêmica para a aprendizagem do código, com materiais estruturados voltados especificamente para alfabetizar; (Tendência 3) É necessário contemplar o trabalho com vários gêneros textuais através de atividades de leitura e produção de textos, sem desconsiderar as estratégias de reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, com base em palavras, sílabas, letras/fonemas.

A primeira tendência, quanto a essa tensão, caracteriza-se por uma concepção de que não é necessário realizar atividades sistemáticas para a reflexão sobre o sistema notacional, sendo suficiente vivenciar situações variadas de leitura e produção de textos.

As outras duas tendências aproximam-se por conceberem que é necessário desenvolver atividades focadas no ensino do sistema notacional (tendência 3) / código alfabético (tendência 1). No entanto, as duas diferem radicalmente quanto às concepções acerca de como conduzir esse ensino, tal como está exposto no próximo tópico.

Tensão 3 – A abordagem didática para ensinar o Sistema de Escrita Alfabética

Essa terceira tensão ressalta o tipo de abordagem didática a ser incorporado para o ensino do sistema notacional.

Conforme já foi exposto, na tendência 1 orienta-se o professor a realizar atividades variadas que se aproximem das práticas sociais em que a escrita se faz presente, sem haver necessidade de abordar o funcionamento do sistema notacional de modo mais direto.

Quanto à segunda tendência, como foi exposto, constitui-se em uma perspectiva tradicional, pois concebe a alfabetização como código, com orientações para um trabalho de repetição de atividades para memorização de letras, sílabas ou segmentação fonêmicas de palavras. Caracteriza sobretudo os métodos sintéticos. No contexto atual, o método fônico tem garantido certa hegemonia em políticas públicas, caracterizando tal tendência.

A terceira tendência parte da concepção de que o aprendiz se apropria de um sistema de escrita e não de um código, propondo, de modo paralelo e integrado ao trabalho com leitura e produção de textos, situações didáticas para que os estudantes compreendam o

funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética em atividades que podem ser realizadas com palavras e atenção às sílabas e letras/fonemas que as compõem.

Como já indicado anteriormente, a partir das tensões ressaltadas anteriormente, Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014, p. 242) identificam três tendências atuais no debate sobre alfabetização: (1) alfabetização por imersão em práticas de letramento; (2) abordagem sintética de alfabetização (alfabetização como ensino de um código); (3) Alfabetização na perspectiva do letramento, que nos documentos articula duas abordagens: abordagem construtivista da alfabetização; abordagens sociointeracionistas, que caracterizam a alfabetização na perspectiva do letramento.

As abordagens citadas diferem, portanto, quanto a diferentes aspectos. O primeiro é quanto aos modos como concebem o processo de aprendizagem: na tendência 2, a abordagem empirista; na primeira tendência, as teorias dos letramentos e teorias sócio-históricas; na terceira tendência, influências das abordagens construtivista e sociointeracionista.

Um segundo aspecto é quanto ao que é considerado como objetos de ensino na alfabetização: um código, na segunda tendência; produção e compreensão de textos orais e escritos, na primeira tendência; o Sistema de Escrita Alfabética, produção e compreensão de textos orais e escritos, na terceira tendência.

Outro aspecto que diferencia as tendências diz respeito às orientações didáticas: ênfase no trabalho rotineiro e sequencial de memorização de unidades linguísticas menores que os textos (letras e sílabas) ou treino de habilidades de segmentação fonêmica, na tendência 1; ênfase nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, sem indicação de atividades com unidades linguísticas menores que os textos (letras, fonemas, sílabas, palavras), na tendência 2. No caso da terceira tendência encontrada nos documentos curriculares, como já dito, há mobilização de duas abordagens teóricas: construtivismo, com ênfase em situações desestabilizadoras das hipóteses sobre a escrita de palavras e textos; alfabetização na perspectiva do letramento, com ênfase em atividades diversificadas de reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética e atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos para atendimento de diferentes finalidades de interação.

O estudo realizado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014) foi focado em análise de propostas curriculares, possibilitando a descrição de um panorama geral acerca do como as concepções de formação daquele momento histórico permeiam os discursos em documentos oficiais. No entanto, tais tendências sobre alfabetização também permeiam as ações de formação de professores. Tal tema será tratado a seguir.

Políticas Nacionais de Formação Continuada na Alfabetização: doPROFA ao Programa Tempo de Aprender

A partir dos estudos de Romanowski (2010), pode-se afirmar que nas ações de formação continuada, instituídas no Brasil na década de 1960, prevalecia uma modelação da prática docente, configuradas como treinamentos descontextualizados, e que na década de 1970 ainda havia a prevalência da “transmissão de conhecimentos aos professores” (ROMANOWSKI, 2010, p. 290). Os anos 80 são marcados por mudanças conceituais que influenciaram novas formas de se constituir formação continuada.

Diante disso, pretendemos, neste subtópico, abordar os programas de formação continuada de professores alfabetizadores a partir dos anos 1980 até os dias atuais. Segundo Mortatti (2000), a década 80 pode ser considerada como um marco para Alfabetização, pois foram vivenciadas atividades em que houve rompimento com as práticas tradicionais a partir da chegada das novas teorias construtivistas propostas por Ferreiro e Teberosky (1980).

Como citamos nos tópicos anteriores, o construtivismo teve grande repercussão nas ações docentes, gerando novas concepções de prática, avaliação escolar e procedimentos didáticos. Segundo Mortatti (2000), novas oficinas pedagógicas, “reciclagens”, cursos de aperfeiçoamento começaram a ser norteadas por essa teoria.

Nos anos 90 houve grande investimento na formação continuada dos professores, conforme foi abordado por Frade (2010), Soares (2011), Romanowski (2010), dentre outros.

Em relação a estes investimentos na década de 90, houve o apoio de órgãos internacionais (Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI), em uma perspectiva Neoliberal, visando a expansão do capital econômico. Segundo Miguel e Vieira (2008), havia falta de debates aprofundados sobre a estrutura desigual do país, aspecto que foi considerado na constituição da Lei de diretrizes e Bases (doravante LDB). Esse documento foi uma importante ferramenta para consolidação da formação continuada no Brasil, pois a LDB (9394/96) “veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.” (GATTI, 2008, p.64).

A partir da LDB, foi instituído o primeiro programa nacional de formação para professores Alfabetizadores no ano de 2001, denominado de PROFA – Programa de Formação do Professor Alfabetizador. Foi implementado no governo de Fernando Henrique

Cardoso (1999-2002), sendo uma iniciativa da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), construído, segundo o documento, por duas causas: “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados”. (BRASIL, 2001, p. 01).

No documento é informado que o maior desafio do curso que professores aprendam como alfabetizar crianças e adultos para que de fato venham assumir a condição de cidadãos na cultura letrada. Essa política tinha como base teórica as formulações de teóricos adeptos da abordagem construtivista. Entre as competências listadas no documento, duas nos chamam atenção. São elas: desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender; formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais (BRASIL, 2001, p. 9-10). Nessas duas competências, identificamos a preocupação com tratamento da Heterogeneidade em sala de aula em relação ao nível de conhecimentos dos alunos.

Após a promulgação da Lei 11.274/2006, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, com exigência de matrícula a partir dos 6 anos de idade. A partir dessa mudança, novas demandas foram criadas e foi instituída a Provinha Brasil para avaliação das crianças em processo de alfabetização e um novo programa de formação de professores para o ensino da leitura e escrita, denominado Pró – Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação. Segundo o documento orientador da política, esse “é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental”. (BRASIL, 2007, p. 2)

O programa tinha uma parceria formalizada por convênio com algumas Universidades Federais, a partir de uma Rede Nacional de Formação continuada (RENAFOR) e assumia a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento como norteadora da formação. As universidades ficavam responsáveis pelo desenvolvimento e produção de materiais dos cursos, pela formação do orientador/tutor, pela coordenação de seminários e dos certificados dos professores participantes dos cursos. Segundo Bunzen (2010), dentro de algumas Universidades de tradição e em diversas regiões do Brasil funcionavam Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação.

A política nacional que foi lançada após o Programa Pró-Letramento foi o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi instituído no ano de 2012, durante a

presidência de Dilma Rousseff (2010-2014). Foi desenvolvido por meio da articulação entre o governo federal, secretarias de educação nas esferas municipais e estaduais, constituindo-se como um compromisso dos entes federativos de assegurar que as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental. Segundo a proposta do PNAIC, a alfabetização deve assegurar a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e das capacidades de leitura e produção de textos com autonomia. Um dos principais focos do PNAIC foi a formação continuada de professores alfabetizadores, através de formação presencial, cujos encontros eram ministrados por orientadores que eram profissionais da educação com vínculo efetivo com as secretarias de educação. A carga horária da formação foi variável: em 2013 foi instituída a carga horária de 120 horas (88 horas presenciais); em 2014, 160 horas (88 horas presenciais); em 2015, 80 horas; em 2016, 100 horas; em 2017, 60 horas. No material formativo utilizado no PNAIC, assim como o Pró-letramento, foi assumida a adesão à abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Segundo o documento:

O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. (BRASIL, 2015, p.7)

Muito estudos foram realizados para analisar o impacto do PNAIC sobre a prática de professores. Em um deles, desenvolvido por Silva e Souza (2017), foram investigadas 10 professoras participantes do curso, atuantes no Município do Brejo da Madre de Deus. Silva e Souza (2017) concluíram que um fator importante para a formação continuada no PNAIC parte da:

...proximidade das propostas à realidade da sala de aula, o que faz com que as professoras não as vejam como algo distante do cotidiano escolar e que, portanto, teria chances de “funcionar” na prática. Vivenciar as experiências em sala de aula e apresentar e discutir os resultados durante os encontros da formação também seria favorável, pois essa socialização entre os colegas de trabalho pode constituir um momento privilegiado de troca de experiências. (SILVA E SOUZA, 2017, p. 86)

Outro estudo que analisou a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC foi desenvolvido no município de Catende –PE (MELO, 2016). Nessa pesquisa foram realizadas análises de questionários e sessões reflexivas com nove professores alfabetizadores egressos da formação do PNAIC do ano de 2013. Os resultados da pesquisa apontaram que os encontros de formação continuada contribuíram para a mudança de postura do professor alfabetizador em sua prática, influenciando diretamente a

(...) valorização da troca de saberes e experiências docentes, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento da ludicidade como um recurso facilitador da aprendizagem, a aplicabilidade de práticas de letramento reconhecendo-as como sendo intrínsecas à convivência social e, portanto, necessárias” (MELO, 2016, p.169).

No que tange aos entraves encontrados, o principal aspecto negativo citado na pesquisa foi a infraestrutura dos encontros. Nesse município não havia um local fixo para acontecerem os encontros de formação e, muitas vezes, os locais eram desconfortáveis. A pesquisa também apontou a necessidade de um melhor acompanhamento das aulas.

Com a mudança repentina do Governo Brasileiro, o PNAIC deixou de ser um investimento do Ministério da Educação e aos poucos foi sendo encerrado. Em 2019, já na Presidência de Jair Bolsonaro, foi lançada, através de Decreto, a Política Nacional de Alfabetização e em consonância com ela, o Programa Tempo de Aprender, que prevê a formação continuada de professores Alfabetizadores em uma perspectiva diferente do que vinha sendo praticado nos outros programas federais.

A formação foi iniciada em março de 2020, em um formato totalmente online, com o foco na “capacitação” de professores, diretores e coordenadores pedagógicos. O primeiro curso tem duração de 30h e apresenta práticas julgadas “bem-sucedidas” em Portugal. É informado que seu conteúdo é baseado em “evidências científicas”. Em janeiro de 2021, foi lançado um novo curso, com duração de 180 horas, denominado Práticas de Alfabetização – curso ABC.

Alguns artigos foram publicados por pesquisadores brasileiros sobre as concepções que permearam essa Política. Mortatti (2020) realizou uma análise interpretativa, apresentando três pontos para identificar quais pressupostos são seguidos por essa política. O primeiro ponto é – *Sobre o caráter antidemocrático e autoritário da PNA*. A autora cita o artigo 206 da constituição brasileira que, em seu parágrafo II, prevê “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, a arte e o saber”; e o parágrafo III – “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, apontando que a PNA, por ter sido lançada por meio de decreto, não respeitou o diálogo entre os atores que fazem parte da educação (comunidade científica, professores alfabetizadores). É apresentada pelos autores do documento como a única “verdade científica”, desconsiderando-se os demais estudos realizados a partir de outras concepções. Fortalece, assim, um discurso autoritário. O segundo ponto é *sobre as principais premissas e argumentos falaciosos em documentos oficiais e discursos de autoridades do MEC/Sealf*. Um dos argumentos apresentados na PNA parte da concepção de que os problemas da

Alfabetização foram causados pelo “construtivismo”, “letramento” e o “método Paulo Freire”. Para a autora, essa informação é uma *falsa premissa*, que desconsidera todos os estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre as dificuldades na alfabetização no Brasil, pois já foi comprovado que os problemas não decorrem dessas abordagens que, como descrevemos nos tópicos anteriores, não se constituem como métodos. A autora também denuncia que o documento afirma que o “método” fônico/instrução fônica é o caminho para a resolução dos problemas da alfabetização no Brasil, desconsiderando e ocultando evidências científicas que comprovam que as dificuldades da alfabetização no Brasil estão relacionadas a um conjunto ampliado de fatores sociais, econômicos e políticos, “pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988.”(MORTATTI, 2020, p.27). O terceiro ponto é *sobre as relações entre a PNA, outras medidas do MEC e o projeto político-ideológico do governo federal*. Segundo a autora, entre as medidas “indiretas” instituídas pela PNA que infringem a constituição, estão:

- “Priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”;
 - Crianças na primeira infância como parte do “público-alvo” da PNA;
 - Professores da educação infantil, famílias e organizações da sociedade civil como “beneficiários prioritários” da PNA;
 - Dotação orçamentária e “assistência técnica” do MEC para “adesão voluntária” dos entes federativos à PNA;
 - “Orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental”;
 - Intervenção nos currículos de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental;
 - “Difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem”;
 - “Desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização”;
 - “Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal”
- (MORTATTI, 2020, p.28)

Além destes aspectos citados acima, a autora retoma que a tentativa de imposição de um “pensamento único” parte de um contexto de favorecimento de segmentos educacionais empresariais que possuem interesses de administrar políticas públicas, visando seus interesses pessoais de lucro com serviços públicos e não a efetivação do direito a educação previsto na constituição.

Em suma, percebe-se que os programas de formação continuada foram conduzidos a partir de diferentes perspectivas teóricas. O PROFA foi criado a partir da abordagem construtivista e do início de uma concepção de formação continuada nacional que leva em consideração o professor como protagonista de sua prática. O Pró-Letramento introduz

conceitos e discussões oriundas dos estudos do letramento e dos gêneros discursivos, articulando os saberes docentes e os conhecimentos teóricos produzidos em ambientes acadêmicos baseados na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento. O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa sedimentou e ampliou os temas de estudo do Pró-Letramento, também assumindo a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, a partir de uma concepção de professores que valoriza o saber dos professores, a troca de experiência entre os docentes, as estratégias que levam em consideração o cotidiano escolar. A Política Nacional de Alfabetização, diferentemente dos anteriormente citados, parte de uma concepção de formação de professores como treinamento, apresentando uma concepção de alfabetização como código, na perspectiva do método fônico. Concebe o professor como um reproduzidor de métodos.

Esses diferentes programas baseiam-se, como foi dito, em diferentes concepções sobre alfabetização que impactam nos modos como as abordagens de ensino ocorrem. Nesta pesquisa, o foco das análises é o modo como a heterogeneidade dos estudantes é concebida em algumas políticas de alfabetização. Para melhor aprofundamento desta questão, a seguir iniciaremos o capítulo abordando sobre Heterogeneidade e Prática pedagógica.

3. Alfabetização e Heterogeneidade: Reflexões e Práticas

Ao propor uma abordagem acerca das concepções sobre o ensino da leitura e da escrita e os impactos sobre as orientações para lidar com a heterogeneidade nos anos iniciais do ensino fundamental em políticas de alfabetização, faz-se necessário construirmos uma discussão sobre o conceito da heterogeneidade e seu tratamento em sala de aula. Desse modo, pretendemos nesse capítulo discorrer sobre os seguintes temas: (3.1) Heterogeneidade: conceito e problemática; (3.2) Heterogeneidade e prática pedagógica; (3.3) Heterogeneidade e as tendências gerais sobre a alfabetização.

Heterogeneidade: Conceito e Problemática

Heterogeneidade, no dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 1016), diz respeito à ideia de diferença: o radical heterogênês é definido como “de outro gênero, de outra natureza, de diferente raça”. Leal, Sá e Silva (2016, p. 11) alertam que no mesmo dicionário, o sentido figurado da palavra apresenta-se de forma “pejorativa, designando a ausência de uniformidade e coerência, relacionando com falta de harmonia de homogeneidade”. A partir desta definição, encontramos a problemática inicial, o diferente é encarado como algo negativo, que dever ser aniquilado.

A heterogeneidade no campo educativo, por exemplo, tem sido considerada como um “erro” que precisa ser corrigido; há uma incessante busca pela homogeneidade, pela padronização, com definição de modelos a serem alcançados. A heterogeneidade tem sido apontada como causa do fracasso escolar do aluno que não se “enquadra” no que foi posto. No contexto da educação do campo, por exemplo, as turmas multisseriadas sempre foram vistas como empecilho para a aprendizagem dos estudantes. Considerando a relevância dessa discussão, Leal, Sá e Silva (2016) discorrem sobre algumas concepções encontradas sobre o conceito de Heterogeneidade a partir de autores no campo da Filosofia e da Sociologia.

Na filosofia, o autor abordado foi Emmanuel Kant, em sua obra *Crítica da Razão Pura* (1781). Segundo Leal, Sá e Silva (2016), o conceito nesta obra é tratado de modo articulado ao de “Homogeneidade”. No Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1982, pp 209-210), citado pelas autoras, consta que Kant estabeleceu por “Princípio da Homogeneidade” a unificação de elementos distintos, opondo-se à regra da “especificação” ou a da “lei da afinidade”. No mesmo dicionário, segundo as autoras, Hamilton, filósofo Kantiano, define a

“lei da Homogeneidade” a dois conceitos que mesmo diferentes entre si estão subordinados a um conceito mais alto, ou seja, há semelhanças entre as coisas diferentes. Hamilton também define a “lei da heterogeneidade”: todos conceitos envolvem outros conceitos, que divididos chegam a outro conceito, sendo assim as coisas homogêneas ou semelhantes em certos aspectos são heterogêneas ou diferentes.

No campo da Sociologia, dialogando com a perspectiva do materialismo histórico e dialético, a partir de Marx e Engels (2009), Leal, Sá e Silva (2016) abordam que há contradições que compõem os fenômenos subjetivos e objetivos, naturais ou sociais, devido a seus aspectos internos contrários. Porém, ao mesmo tempo, por formarem aspectos de uma mesma contradição, é possível indicar a existência de identidade e unidade entre eles, e a possibilidade de transformação de um aspecto para o outro.

Dessa forma, o homem está sempre a se formar ou se forma através da relação dialética e da contradição. Nessa perspectiva, transformar a realidade, mais do que ela em si mesma, constitui-se a base do pensamento humano. Então, para conhecer determinada realidade educacional:

[...] há que tomar parte efetiva em sua transformação, seja como profissionais da educação, seja como estudantes, funcionários do sistema de ensino ou membros da comunidade circundante à escola. Em relação à heterogeneidade presente em cada sala de aula, cabe, assim, aprender com as estratégias particulares que os professores desenvolvem para lidar com ela, uma vez que entre diferentes turmas e escolas de um mesmo sistema de ensino, por mais distintas que sejam umas das outras, encerrarão aspectos de unidade entre elas, que implicarão a possibilidade de uma experiência específica contribuir com a reflexão e desenvolvimento de outras. (LEAL, SÁ E SILVA 2016, P.16)

No contexto escolar, é necessário levar em consideração a heterogeneidade, reconhecer que não existe um único tipo heterogeneidade, mas vários tipos, e os modos de lidar com eles em sala de aula são específicos. São citados por Leal, Sá e Silva (2016) três grandes blocos de heterogeneidades comumente identificados em sala de aula, são eles: Heterogeneidade referente às diferenças sociais e econômicas, Heterogeneidade referente à inclusão de pessoas com diferentes deficiências e heterogeneidades individuais, assim como heterogeneidades de percurso escolar e organização do sistema, como, por exemplo, nas turmas multisseriadas, heterogeneidade relativa ao nível de escolaridade dos estudantes. No próximo subtópico, aprofundaremos discussões sobre as relações entre heterogeneidade e prática pedagógica, a partir de algumas pesquisas.

Heterogeneidade e Prática pedagógica: O que dizem as pesquisas?

Antes de apresentar os estudos deste subtópico, discorreremos sobre o estudo de Patto (1999), que foi um importante passo para compreensão de discursos neoliberais sobre o fracasso escolar de crianças da escola pública. A autora faz uma análise das origens históricas do fracasso escolar, indicando como os discursos responsabilizavam a família pelas lacunas de aprendizagem dos estudantes ou os próprios estudantes, tidos como incapazes. A partir de iniciativas governamentais, nos anos de 1930, a educação e, em especial, a alfabetização passou a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e a sustentação do desejado desenvolvimento nacional (Mortatti, 2010, p. 330). Considerava-se que a dificuldade de aprendizagem dos alunos de classe popular preservava a situação de desigualdade de acesso à educação. Patto (1999) alertava para a existência de uma concepção organicista, presente em muitos estudos da Psicologia, que alegava, ao investigar as dificuldades de aprendizagem, que tais dificuldades estavam relacionadas à questão de aptidão humana. Patto (1999), ao analisar o fenômeno do “fracasso escolar”, identifica três causas de dificuldades: “as condições de vida da criança, a falta de adequação da escola pública para trabalhar com esses alunos e ainda, em relação à figura do professor” (JESUS, LONDRINA, 2015, p. 16). Assim, dentre os fatores, que são profundamente interligados, foram apontados aspectos ligados à prática pedagógica. Neste subtópico, esse será o tema central.

Iniciaremos por pesquisas que abordam as estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade em turmas multisseriadas, começando pelo estudo realizado por Sá (2015), que teve como foco as seguintes questões: Que estratégias didáticas são desenvolvidas por uma professora em contexto de multisseriação para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças sobre o SEA? Que tipos de agrupamento ela realiza? Que formas de acompanhamento dos alunos são estabelecidas pela docente?

A partir dessas questões, a autora delineia o seguinte objetivo: analisar as estratégias didático-metodológicas de uma professora para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens do Sistema de Escrita Alfabética presente em uma turma multisseriada. Em relação à metodologia, tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, através dos seguintes procedimentos: observações da prática de uma professora de turma multisseriada no contexto do campo, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas após as aulas. Além desses procedimentos, Sá (2015) aplicou diagnose de escrita nos alunos, objetivando identificar os

níveis de escrita da turma, para assim, compreender as estratégias docentes para lidar com os diferentes níveis da turma, sendo este seu foco principal. A autora observou 12 aulas completas, em 3 blocos de 4 dias sequenciados. As aulas foram filmadas e registradas em caderno de campo. Em relação à diagnose, foram vivenciadas quatro atividades: escrita de palavras; leitura de palavras; leitura de textos e produção de texto. As atividades foram de três tipos e aplicadas de acordo com as etapas escolares nas quais as crianças estavam matriculadas.

Em relação ao lócus da pesquisa, foi realizada em uma escola da rede pública de ensino em comunidade camponesa tradicional do município de Lagoa dos Gatos. Segundo Sá (2015), a turma escolhida era composta por 18 alunos, sendo cinco do primeiro ciclo (3 do 1º ano e 2 do 2º ano), dois alunos do 4º ano e 11 alunos da educação infantil (6 do programa de apoio a creche – PAC e 5 do pré II). Suas idades variavam de 3 a 10 anos. No que se refere ao resultado da diagnose sobre a escrita das palavras, 13 crianças foram classificadas como não alfabéticas e cinco alunos apresentaram escritas com relação som-grafia convencionais e tiveram poucas trocas de letras.

Os resultados apresentados por Sá (2015) evidenciam que a docente tinha preocupação com a diversidade dos alunos e desenvolvia estratégias para tratar a heterogeneidade de conhecimento dos alunos em relação ao Sistema de Escrita Alfabética, realizando atividades diferenciadas para cada conjunto de crianças e tarefas de casa de dois a três tipos distintos. Em todas as 12 aulas, ocorreu diversificação de atividades de Língua Portuguesa. Segundo a autora, no total foram encontradas 43 situações de atividades diversificadas, resultando três a quatro momentos com atividades diversificadas em um mesmo dia. Sá (2015) observou que nessas atividades os livros didáticos não se faziam presentes, pois, segundo informação da professora, mesmo o livro entregue às crianças estarem de acordo com o ano em que as crianças estavam matriculadas, muitas vezes não correspondia ao nível de aprendizagem delas. Com isso, a professora copiava as atividades do LD no quadro para que os alunos realizassem em classe ou em casa, o que não seria necessário, caso todos os alunos tivessem recebido o livro, ou mesmo se o critério de recebimento de livros das turmas multisseriadas fosse mais flexível, levando em consideração a participação e a avaliação dos professores.

Sá (2015) aponta que a docente tinha como estruturante no seu fazer pedagógico o planejamento e a vivência de atividades diversificadas, referenciando sua prática para o tratamento da heterogeneidade. Dialogando com Leal (2005) e Cruz (2010), a autora salienta que esse é um elemento importante para uma prática alfabetizadora com o foco na abordagem da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Porém, segundo Sá (2015), a professora,

mesmo diversificando as atividades e buscando atender às necessidades dos alunos em sala através de agrupamentos variados, organizava as cadeiras em fileiras e realizava poucas atividades em duplas. Mesmo assim, segundo a autora, as crianças interagiam bastante entre elas e a docente incentivava que isso acontecesse.

Diante disso, observa-se, a partir da pesquisa de Sá (2015), que mesmo a professora não fazendo de forma consciente, pois buscava em muitos momentos a homogeneidade, suas estratégias eram diversificadas, o que contribuía para o tratamento da heterogeneidade na turma multisseriada que ela lecionava.

No estudo de Silva (2016), o foco foi analisar a prática de duas professoras alfabetizadoras, uma do 2º ano e outra do 3º ano do Ensino Fundamental, quanto ao tratamento dado por elas à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA). Sua metodologia foi qualitativa, a partir de um estudo de casos múltiplos. Para seleção das docentes analisadas, a pesquisadora delimitou os seguintes critérios: professoras alfabetizadoras e participantes do PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa) desde a sua implementação em Pernambuco. Os métodos utilizados foram: entrevista semiestruturada, realização de um diagnóstico de escrita e observações das aulas.

A entrevista semiestruturada foi realizada para traçar o perfil das docentes. A autora identificou que as duas lecionavam há muitos anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também foram participantes da pesquisa, seis alunos das turmas analisadas, sendo divididos em: 2 alunos alfabéticos, 2 alunos alfabéticos não consolidados e 2 alunos não alfabéticos, totalizando 6 alunos de cada turma, que foram selecionados após a aplicação da diagnose.

Silva (2016) inicia analisando a prática da professora do 2º ano denominada de Ana, afirmando que ela levava em consideração em seu planejamento, de forma estruturada, a articulação dos eixos no ensino de Língua portuguesa. Porém, no cotidiano, apresentava algumas concepções tradicionais, como a organização da sala em que todos os alunos ficavam ao lado do outro de forma enfileirada. Das 10 aulas observadas, esse formato de organização só foi alterado em duas aulas: uma aula com atividade de leitura de um livro pela professora e outra com a atividade de produção de texto pelos alunos.

Silva (2016) pontua que é importante refletir sobre como se organiza a sala de aula, pois, é preciso superar a ideia de que existe apenas uma forma de organização. Como vimos na pesquisa citada anteriormente (SÁ, 2015), é possível organizar diferentes formas de agrupamentos, para diversificar e facilitar a aprendizagem dos alunos. No entanto, mesmo a docente utilizando uma única forma de organização da sala, segundo Silva (2016), foi

possível observar algumas dinâmicas utilizadas por ela para facilitar o entendimento dos alunos nas aulas, seja utilizando exemplos dos alunos no momento de explicação de algumas atividades, seja fazendo correção coletiva das atividades, realizando perguntas e repetindo as explicações várias vezes. Essas estratégias foram identificadas como tentativas de que todos os alunos pudessem compreender a atividade e os conteúdos.

Em relação às atividades, Silva (2016) expõe que a professora do 2º ano buscava diversificá-las, porém não fazia adaptações de acordo com os diferentes níveis de conhecimentos dos estudantes, o que não impedia a participação dos alunos de todos os níveis identificados na sala de aula (Alfabéticos, não Alfabéticos e Alfabéticos consolidados) mesmo que de formas diferentes, variando a intensidade de aprendizagem. Por exemplo, os alunos alfabéticos participavam de todas aulas de forma autônoma, sempre que a professora fazia questionamentos, eles respondiam. Os alunos que tinham nível alfabético não consolidado apenas participavam das atividades quando a professora os questionava de forma direta, mais individualizada. A autora pontua que a professora buscava atender ao nível de conhecimento dos alunos porque buscava a participação deles em aula.

Referente à prática da segunda docente analisada, que lecionava no 3º ano do Ensino Fundamental, Silva (2016) constatou que a organização da turma era feita de diferentes formas, segundo as propostas de cada dia, mas com a predominância da sala disposta com cadeiras enfileiradas, com os alunos um à frente do outro ou um ao lado do outro. Apenas em uma aula o centro da sala ficou livre. A autora também afirma que a docente realizava atividades diferenciadas, procurando atender às necessidades dos alunos com níveis de escrita mais elementares. Nesta turma existiam duas professoras, uma titular e uma auxiliar. A circulação entre as bancas dos estudantes durante as atividades era um dos modos que as professoras utilizavam para auxiliar os alunos de forma individual e perceber quais eram suas dúvidas, mesmo que, segundo a autora, sugerisse uma forma de controle ou poder por parte das docentes. Em alguns momentos, Silva (2016) pontua que as professoras passavam sobre as bancas e quando verificavam algum erro, pegavam a borracha do aluno e apagavam o que eles tinham feito, solicitando que fizessem novamente, sem auxiliá-los, de fato, na compreensão do erro. Segundo a autora, poderiam proporcionar um momento coletivo, em que a turma refletisse sobre os próprios erros ou erros de alguns alunos, fazendo com que o tratamento da heterogeneidade fosse contemplado. Mas isso não ocorria.

No que se refere à participação dos alunos nas aulas, os alunos alfabéticos participavam de forma tímida, havendo destaque apenas de uma aluna, que respondia os questionamentos da professora e fazia as leituras em voz alta quando a docente indicava uma

leitura coletiva. A participação dos alunos alfabéticos não consolidados e não alfabéticos não acontecia. Silva (2016) afirma isso explicitando que os alunos apenas copiavam as atividades do quadro, e a professora não confirmava a finalização da atividade de forma coletiva.

A partir da análise de Silva (2016) sobre a prática de duas docentes, uma do 2º ano e outra do 3º ano, pode-se concluir que as duas professoras diversificavam as atividades, porém, uma acompanhava de forma direta todos os alunos, buscando que todos participassem das aulas, mesmo que por vezes não contemplasse as necessidades específicas dos alunos, e a docente do 3º ano, mesmo diversificando as atividades, não fazia uma mediação que, de fato, promovesse as aprendizagens. Conclui-se, a partir desse estudo, que, para o tratamento da heterogeneidade é necessário um trabalho articulado, levando em consideração diferentes nuances da sala de aula.

Na mesma perspectiva do estudo apresentado acima, Santana (2019) buscou analisar as práticas de duas professoras – uma do 1º ano e outra do 3º ano quanto aos modos como articulavam o ensino de produção de texto escrito e do Sistema de Escrita Alfabética, levando em consideração a heterogeneidade de conhecimentos existente na turma em relação ao Sistema de Escrita Alfabética. Para atingir seu objetivo, o autor realizou os seguintes procedimentos metodológicos: 10 observações da prática de cada docente, entrevista semiestruturada e atividades diagnósticas com os estudantes. Os resultados apontaram que as docentes, mesmo buscando tentativas para tratamento da heterogeneidade de níveis de conhecimento das turmas, tinham muita dificuldade na mediação das atividades e pouco favoreciam as interações entre os alunos. Entendendo que a heterogeneidade posta em sala de aula é mais um desafio para as docentes, o autor pontua a importância da discussão sobre como lidar com este aspecto no contexto escolar, refletindo que a discussão sobre a heterogeneidade sempre foi necessária, mas, nunca feita de forma aprofundada com os docentes atuantes em sala de aula.

Diferentemente dos estudos apresentados acima, que discutiram questões relativas às dificuldades das docentes na abordagem da heterogeneidade, Dourado (2017) buscou investigar a prática de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano no município de Camaragibe. Como procedimentos metodológicos realizou 12 observações da jornada completa das aulas do 1º semestre do ano letivo, aplicou pré e pós testes diagnósticos nos alunos, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas durante as observações e realizou análise documental da proposta de Camaragibe, município em que as docentes atuavam.

Os resultados evidenciaram que entre as estratégias mobilizadas pelas docentes para o tratamento da heterogeneidade dos alunos estão: atendimento específico a um aluno com

maior dificuldade na atividade; atividades diversificadas, com objetivo de atender os diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita dos alunos; formação de grupos com critérios de diferenciação de níveis de aprendizagem; atendimento coletivo alternado com atendimento individual a alguns alunos durante as atividades no grande grupo; dentre outras. Com relação à entrevista sobre as concepções e a forma de agir das docentes participantes, ambas pontuaram que as reflexões abordadas nas formações do CEEL –UFPE contribuíram para que elas refletissem sobre suas práticas, tendo havido diferença no modo de atuarem em sala de aula. Em relação à questão de como viam a retenção no 2º ano, para as crianças que não alcançavam a meta da rede de ensino, ambas afirmaram que avaliavam diariamente seus alunos, por meio de atividades diagnósticas produzidos por elas ou por outros professores, além de estarem sempre observando o desempenho de seus alunos durante as atividades. No que se refere à concepção de heterogeneidade, ambas apontam como fenômeno natural e positivo para o contexto escolar, compreendendo que os alunos podem interagir entre eles mesmo com níveis diferenciados de conhecimentos. Em relação à avaliação diagnóstica, a autora afirma que houve avanço dos alunos nas duas turmas.

Na análise da proposta pedagógica do município de Camaragibe sobre o ensino ajustado à heterogeneidade, segundo Dourado (2017), foi identificado que não havia referência de apoio para as professoras em relação ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, deixando a responsabilidade para as docentes, que teriam que realizar por conta própria. Dourado (2017) conclui apontando algumas formas de apoio para contribuir com a abordagem da heterogeneidade, que são:

....o reconhecimento e a consideração da heterogeneidade de aprendizagens pela rede de ensino e, conseqüentemente, condições de trabalho: a redução do número de alunos nas turmas do ciclo de alfabetização, para que os docentes possam oferecer aos alunos um ensino mais individualizado e ajustado, bem como o fornecimento de materiais e espaço adequado para que a realização do trabalho do professor ocorra de forma efetiva; a existência necessária de um profissional (professor auxiliar ou coordenador de escola) que possa atuar mais próximo aos docentes, auxiliando-os tanto no planejamento, na avaliação e também na execução de atividades diversificadas. Acreditamos que o reconhecimento da heterogeneidade aprendizagens, por todos, poderá garantir os tão almejados direitos de aprendizagem. (DOURADO, 2017, p. 260)

Silva (2019) buscou analisar a relação entre as práticas de alfabetização em relação ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de Recife e Lyon e a progressão de atividades dos alunos. A autora realizou o seguinte percurso metodológico: no Brasil, aplicou questionário para delimitar o perfil das professoras participantes, realizou observações de aulas em três turmas

(1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental) na escola do município do Recife (15 dias de observação da aula de cada professora, totalizando 45 dias); na França, realizou entrevistas semiestruturadas, atividades diagnósticas com alunos das turmas participantes, e observação de 5 dias de aula em uma turma do curso preparatório da Lyon. A autora explica que a diferença se deu devido à dificuldade de encontrar escolas aptas a Recebê-la.

De modo geral, os resultados apresentados por Silva (2019) evidenciaram que, enquanto na França, a maioria dos aprendizes iniciava o primeiro ano do ciclo de aprendizagens em hipóteses de escrita silábicas e alfabéticas, relacionando as pautas sonoras à escrita; no Brasil, esse perfil de turma, em muitas situações, só é predominante no 3º ano do Ensino Fundamental. Diante disso, a autora pontua a necessidade de políticas públicas no Brasil que levem em consideração a compreensão do SEA a partir da educação infantil.

Em relação ao atendimento dos diferentes conhecimentos sobre a leitura e escrita dos alunos, houve, por parte de três docentes analisadas, a mobilização de práticas como: diversificação de agrupamentos; ajudas/intervenções durante as atividades; e atividades diferenciadas. Mesmo essas práticas sendo aplicadas de forma repetitiva, as mediações das docentes foram diferentes. Das quatro professoras analisadas, três (duas do Brasil do 2º e 3º ano e uma da França) conheciam seus alunos e sabiam o que eles precisavam aprender para avançar em suas aprendizagens de escrita. A professora do 1º ano tinha dificuldade de agir levando em consideração a heterogeneidade da sua turma. Ela tinha consciência sobre as diferenças, mas tinha dificuldade em realizar ações com esse foco, pois realizava, na maior parte das vezes, atividades coletivas com intuito de não deixar de lado nenhum aluno. Os agrupamentos eram realizados a partir da escolha dos alunos, configurando-se um agrupamento não produtivo.

A autora explicita que a professora do 1º ano era a mais experiente, mas também era a que tinha a formação profissional menos atualizada. Consequentemente, sua formação inicial foi permeada por concepções mais tradicionais, enquanto as outras professoras, como apresentado anteriormente, com a formação mais atualizada, demonstravam manejo na abordagem da heterogeneidade de suas turmas, revelando a inexistência de alguma relação direta entre os usos dos métodos tradicionais e a alfabetização dos alunos. Por fim, Silva (2019) considera que “.... Não é a volta de um método silábico/fônico ou global, de perspectiva homogeneizadora, que propiciará a aprendizagem da língua escrita, mas sim, a valorização da heterogeneidade de saberes sobre a leitura e a escrita que permeiam os alunos da classe” (SILVA, 2019, p. 290)

Apresentamos, neste subtópico, pesquisas que abordam os modos de lidar com a heterogeneidade no ciclo da Alfabetização e dentro do contexto da sala de aula. Foi defendido que a abordagem das diferenças em sala de aula é de suma importância para que todos os alunos aprendam. Para isso, são necessários documentos e formações que ajudem os professores a compreenderem a complexidade da sala de aula quanto à heterogeneidade dos estudantes e possam, assim, criar diferentes estratégias para lidar com esse fenômeno. Por isso, a seguir, discutiremos sobre os dados dessa pesquisa, que teve foco, como anunciado anteriormente, nos documentos oficiais voltados para o processo de alfabetização. No entanto, inicialmente faremos a exposição da metodologia adotada na investigação.

4. METODOLOGIA

.1 Abordagem Metodológica

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa. Segundo Biklen e Bogdan (p. 16, 1994), “A investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em muitos contextos”. Em tal tipo de investigação, os pesquisadores utilizam questões norteadoras para direcionar as análises, mas as questões não são estabelecidas através de variáveis pré-estabelecidas, tal como proposto em abordagens experimentais e mais focadas em metodologias experimentais. Na pesquisa qualitativa, busca-se investigar toda complexidade que cerca o objeto da análise. Para dar suporte à nossa análise, utilizaremos também a abordagem quantitativa que, segundo Richardson (1989), é caracterizada pela quantificação na coleta de dados e do seu tratamento através técnicas quantitativas, que garantem a precisão das pesquisas, reduzindo distorções.

Nesta pesquisa utilizamos como base a análise documental, que se caracteriza pela investigação de materiais que não receberam ainda um tratamento ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Especificamente, analisamos documentos relativos a quatro políticas de educação: (1) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (2) Política Nacional de Alfabetização, (3) Programa Tempo de Aprender e (4) Programa Criança Alfabetizada. São documentos públicos, que, segundo Cellard (p. 297, 2008), compreendem comumente os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.

No próximo tópico, descreveremos os procedimentos de análise de dados, que tiveram como orientação geral a abordagem de análise de conteúdo proposto por Bardin (2006).

4.2. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Como foi dito, os dados foram analisados a partir das proposições de Bardin (2006). Segundo Godoy (1995b), a análise de conteúdo na perspectiva desse autor apoia-se em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo apresenta:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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 (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Triviños (1987) afirma que a análise de conteúdo se constitui em um conjunto de técnicas e para que o pesquisador a desenvolva é necessário “possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias” (1987, p. 160)

De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo deve ser realizada em três fases:

- 1) *Pré-análise*: fase que organiza o material a ser analisado com intuito de torná-lo operativo, sistematizando as ideias iniciais;
- 2) *Exploração do material*: fase da descrição analítica, que diz respeito ao Corpus;
- 3) *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação*: momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

Nesta pesquisa, a *Pré- análise* se deu a partir do mapeamento e a exploração dos documentos. Nesta fase, foram construídas as primeiras categorias e elaborados os quadros de sistematização dos dados.

Na fase de *exploração do material*, foram preenchidos os quadros, com estratégias para validação das categorias construídas.

Na última etapa, foram realizadas as interpretações dos dados, por meio da comparação entre os documentos e diálogos explícitos com as abordagens teóricas.

Caracterização dos documentos e articulação com os objetivos propostos

Nesta pesquisa, as análises foram feitas em quatro etapas, uma para cada grupo de documentos: (1) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2) Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA) (3) Programa Tempo de Aprender a e (4) Programa Criança Alfabetizada. A seguir detalharemos as características dos documentos analisados:

Etapa 1 – Pacto Nacional Pela Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Idade Certa entrou em vigor no dia 23 de fevereiro de 2013, em parceria com Instituições de ensino superior (IES), secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Tinha como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que ministram aulas em turmas multisseriadas e multietapas, no planejamento de suas aulas, na utilização, de modo articulado, de materiais e referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo Ministério da Educação (MEC). O conjunto de documentos lançados em 2013, objeto dessa investigação, é composto por 36 cadernos separados em 1º, 2º e 3º ano do ciclo regular e orientações para educação no campo. Com o foco na melhoria da alfabetização o documento expõe o seguinte:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências graofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento didático possibitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. (BRASIL, 2012, p. 7)

Em articulação com nossos objetivos, nessa etapa analisamos o PNAIC a partir da análise de suas concepções e as estratégias apresentadas para o trabalho da heterogeneidade.

Além dos cadernos gerais analisados: (a) Apresentação; (b) *Formação do professor alfabetizador*, (c) *Avaliação no ciclo de alfabetização: sugestões e reflexões*, (d) *Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva*, analisamos também os demais cadernos de formação, que são organizados de modo que os temas aparecem nas quatro coleções, com focos e subtemas diferenciados, conforme listado no Quadro 01 a seguir.

Quadro 1: Títulos dos cadernos de Formação do PNAIC analisados

Unidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3	Educação do Campo
1	Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios	Currículo no ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do	Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado	Currículo no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação no

		processo de ensino e aprendizagem		campo
2	Planejamento escolar: Alfabetização e ensino de língua portuguesa	A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando conhecimentos	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir a nossa e outras histórias	Vamos brincar de reinventar histórias	Brincando na escola: O lúdico nas escolas do campo
5	Os diferentes textos em salas de alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e Progressão escolar andando juntas	O trabalho com gênero textuais em turmas multisseriadas
6	Planejando a Alfabetização; integrando diferentes áreas de conhecimento Projeto didáticos e sequências didáticas	Planejando a Alfabetização e dialogando com diferentes áreas de conhecimento	Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: A alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
7	Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, direitos iguais	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades	Alfabetização para o campo: Respeito aos diferentes percursos de vida

		ciclo de alfabetização		
8	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: Progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças	Progressão escolar e avaliação: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Autora (2021)

Cada caderno de formação é organizado em quatro seções. Na primeira – “Iniciando a conversa” – é informado o tema e objetivos gerais do caderno”. Na segunda – “Aprofundando o tema”, são disponibilizados três textos com discussão de conceitos relativos ao tema do caderno, produzidos por pesquisadores de diferentes universidades, alguns deles em parceria com estudantes de Pós-Graduação e professores da Educação Básica. A terceira seção – “Compartilhando” é composta por relatos de experiência de professores, sugestões de materiais didáticos e de atividades e, em alguns volumes, por quadros de direitos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares. A quarta seção – “Aprendendo mais” destina-se a sugestões de leitura e de sugestões de atividades para os encontros de formação. Foram analisadas todas as seções de todos os cadernos lançados em 2013.

Nos anos seguintes foram lançados novos materiais que não compõem o corpus desta pesquisa.

Etapas 2: Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização foi lançada no dia 11 de abril de 2019, por meio de um decreto com número 9.765, assinado pelo presidente Jair Bolsonaro. O documento central é composto por 5 tópicos, sendo eles: 1 – Contextualização; 2 – Alfabetização,

Literacia e Numeraria; 3 – Política Nacional de Alfabetização; 4 – Referências; e 5 – Íntegra do Decreto Nº 9.765/2019, totalizando 54 páginas. O documento foi disponibilizado no site do Ministério da Educação. Na apresentação da Política Nacional de Alfabetização é descrito o seguinte objetivo:

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. **(BRASIL,2019)**

Em articulação com nossos objetivos, nessa etapa analisamos a PNA a partir da apreensão de suas concepções e das estratégias apresentadas para o trabalho da heterogeneidade.

Etapla 3: Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender foi instituído por meio da portaria nº 280, de 19 de fevereiro do ano 2020, e implementado a partir de uma Plataforma online no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (doravante AVAMEC). Contém cursos para formação dos professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sobre as práticas de ensino baseadas na Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA). Segundo o documento, o Programa tem como um dos objetivos “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”. O quadro 2, a seguir, apresenta todos os cursos disponibilizados pelo Programa Tempo de Aprender até agosto de 2021:

Cursos do Programa Tempo de Aprender	Carga horária	Eixo – 1. Formação Continuada de profissionais da Alfabetização
Práticas de Alfabetização	30 horas	1.1 Formação de Professores – prática para professores Alfabetizadores
Práticas de Produção de texto	120 horas	
Gestão de Recursos escolares para gestores da Alfabetização;	12 horas	5.2 Formação prática para gestores

Gestão de Pessoas para gestores da Alfabetização	12 horas	educacionais da alfabetização (Certificação Avançada para gestores educacionais da Alfabetização)
Gestão da Informação para gestores de Alfabetização	12 horas	
Gestão organizacional para gestores da Alfabetização	12 horas	
Gestão Pedagógica para gestores da Alfabetização	12 horas	
Gestão de bens e serviços na escola para gestores da Alfabetização	12 horas	
Alfabetização baseada na ciência (ABC)	180 horas	1.3 Intercâmbio de professores Alfabetizadores

Fonte: Autora (2021)

O Programa é composto por 4 eixos: 1- Formação continuada de Profissionais da Alfabetização; 2 – Apoio Pedagógico para Alfabetização; 3 – Aprimoramento das Avaliações da Alfabetização; e 4 – Valorização dos Profissionais de Alfabetização. Porém como podemos observar acima, apenas no eixo 1 são concentrados os cursos para Alfabetização.

Em relação aos materiais de apoio, o quadro 3 a seguir apresenta quais foram disponibilizados por eixo, até agosto de 2021:

Materiais de apoio	Eixos e Subeixos
Alfabetização baseada em ciência (Manual do curso ABC) composto por 557 páginas, disponibilizado em PDF.	1. Formação continuada de profissionais da Educação
ABC na prática – Construindo Alicerces para a Leitura. Composto por 108 páginas e disponibilizado em PDF.	
Graphogame (Jogo disponível o link no site do MEC para download em smartphones e Iphone.)	2. Apoio Pedagógico e gerencial para Alfabetização
Abecedário (composto por 42 vídeos curtos de 3 minutos que reproduz os sons	2.2 Sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia.

das letras do Alfabeto)	
-------------------------	--

*todos dos materiais estão disponíveis em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Fonte: Autora (2021)

Não estão listadas acima as informações relativas aos eixos 3 e 4, pois referem-se a ações voltadas para a valorização dos profissionais da educação e aprimoramento das avaliações de alfabetização. Para esta pesquisa, nossa análise focou nos eixos 1 e 2 apresentados nos quadros, porém foi feito um recorte de modo que nosso foco recairá sobre materiais de formação e recursos didáticos do Programa Tempo de aprender destinados aos professores. Diante disso, analisamos os seguintes cursos, apresentados no quadro 4:

Cursos do Programa Tempo de Aprender analisados
Práticas de Alfabetização – 30 horas Composto por oito módulos: Introdução, Aprendendo a ouvir, conhecimento alfabético, Fluência, Vocabulário, Compreensão, Produção escrita e questionário de finalização.
Alfabetização baseada na Ciência (ABC) – 180 horas Composto por 4 partes: Noções Fundamentais sobre Alfabetização Políticas de Leitura, Literacia Emergente, Aprendizagem da Leitura e da Escrita, Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita.
Curso prática de Produção de texto – 120 horas Composto por 12 módulos: 1- Compreendendo notícias, 2- manipulando notícias, 3- interpretação dos fatos: Causa e efeito, 4- Condição, 5- Concessão, 6-O efeito, 7- Comunicação é atuação, 8- A relação do tempo, 9- Assunto e conclusão, 10- Consideração e verificação, 11- comparação e 12 – Correlação aditiva e alternativa.

Fonte: Autora (2021)

A respeito dos recursos disponíveis no Programa, nosso foco recaiu nos manuais listados no quadro 03, no abecedário e no aplicativo educativo Graphogame, que, segundo o MEC, tem o objetivo de apoiar professores no ensino remoto de crianças na fase pré-escolar e

dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como as famílias no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidade de literacia.

Segundo o MEC, os materiais são “baseados em evidências científicas”. O jogo Graphogame objetiva, segundo informações do site, desenvolver também a ortografia e as habilidades de leitura, sendo eficaz, segundo o documento, para crianças que estão aprendendo a relação entre letras e sons. Na página do MEC também há referências a outros materiais de apoio, mas esses materiais não estão disponíveis no site para acesso.

Em articulação com nossos objetivos, nessa etapa analisamos o Programa tempo de aprender buscando reconhecer suas concepções e as estratégias apresentadas para lidar com a heterogeneidade das turmas.

Etapa 4: Programa Criança Alfabetizada

O programa Criança Alfabetizada é uma iniciativa do governo do estado de Pernambuco, com o foco na alfabetização de todos os alunos que compõem a rede estadual e as redes municipais do estado, até os sete anos de idade, no segundo ano do Ensino Fundamental.

Os materiais relativos ao programa, produzidos pela Universidade Federal de Pernambuco, são dois manuais e dois almanaques. Quanto aos manuais, é afirmado que:

Inicialmente refletiremos sobre um conjunto de fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, que é composto por três anos (1º, 2º e 3º), cada um com suas metas específicas. Embora essas metas sigam os mesmos princípios, visam, no final, à consolidação do processo de alfabetização. Assim, ao longo do manual do 1º Ano, discutiremos sobre aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções. Levantaremos considerações sobre os objetivos didáticos para o 1º Ano, tratando de forma integrada os quatro eixos básicos de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, procurando evidenciar a importância da organização do tempo pedagógico e da rotina para o trabalho escolar. Além disso, discutiremos a integração das Áreas por meio de sequências didáticas (SD) e projetos. (PERNAMBUCO, 2018, INTRODUÇÃO)

Complementando os manuais, foi distribuído para estudantes das redes públicas pernambucanas o Almanaque para os anos 1 e 2, que, segundo o documento:

Apresenta aspectos da cultura pernambucana e cria oportunidades para o professor desenvolver projetos e sequências que tenham como foco a cultura local. Não seria possível falar de todos os 184 municípios, individualmente, mas certamente o professor irá encontrar informações de cidades próximas de sua região e pode tomar o material como ponto de partida para aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que as crianças vivem. Assim, estamos adotando 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, INTRODUÇÃO).

Os documentos estão disponíveis no site da Secretaria da Educação de Pernambuco para acesso (www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101).

O Manual ano 1 é composto por 4 tópicos, sendo eles:

- 1 – Aprendizagem do SEA no 1º ciclo da Alfabetização;
- 2- Reflexão sobre o tempo pedagógico e a Rotina;
- 3- Orientações sobre como integrar as áreas (SD e Projetos);
- 4- Organização do Material do estudante, com três tópicos: 4.1 conversando sobre o ensino de Artes; 4.2 – Discutindo as atividades Matemática do almanaque; e 4.3 As atividades de Geografia do Almanaque

No final do Manual há também uma coletânea de atividades.

O Manual do ano 2 é composto por 9 tópicos:

- 1 – Apropriação do Sistema de Escrita (SEA) pelas crianças;
- 2- Propriedades do SEA e o processo de Alfabetização;
- 3- Psicogênese da escrita e a consolidação da Alfabetização no 2º ano do ciclo de Alfabetização;
- 4- Consolidação da Alfabetização tempo pedagógico e organização da rotina;
- 5- As modalidades das práticas pedagógicas: Aprendizagens interdisciplinares;
- 6- Organização do Material do estudante;
- 7 – Conversando sobre o ensino da Arte;
- 8 – Discutindo as atividades Matemáticas do Almanaque; e
- 9 – As atividades de Geografia no Almanaque.

Há, no final do manual, também uma coletânea de jogos.

Para expor os tópicos apresentados acima, há, no manual, a seguinte explicação:

Inicialmente refletiremos sobre um conjunto de fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, que é composto por três anos (1º, 2º e 3º), cada um com suas metas específicas. Embora essas metas sigam os mesmos princípios, visam, no final, à consolidação do processo de alfabetização. Assim, ao longo do Manual do 1º Ano, discutiremos sobre aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções. Refletiremos sobre os objetivos didáticos para o 1º Ano, tratando de forma integrada os quatro eixos básicos de ensino da língua portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos, procurando evidenciar a importância da organização do tempo pedagógico e da rotina para o trabalho escolar. Além disso, vamos discutir a integração das Áreas por meio de sequências didáticas (SD) e projetos. Ainda é possível encontrar, neste Manual, sugestões de atividades referentes ao material do aluno; e, como orientações para integrar as diversas áreas

de conhecimentos, no processo de consolidação da alfabetização, são apresentadas orientações gerais referentes a Matemática, Arte e Geografia (PERNAMBUCO, 2018, INTRODUÇÃO)

, · A diferença do Manual 2 para o Manual 1 está na formulação, pois:

No 2º Ano do Ciclo de Alfabetização é esperado que os alunos possam refletir e compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Para acompanhar o processo, 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. (PERNAMBUCO, 2018, INTRODUÇÃO)

Os Almanques 1 e 2 são compostos por 244 páginas, com ilustrações sobre atividades de alfabetização. Segundo o documento:

O material destinado aos estudantes apresenta aspectos da cultura pernambucana e cria oportunidades para o professor desenvolver projetos e sequências que tenham como foco a cultura local. Não seria possível falar de todos os 184 municípios, individualmente, mas certamente o professor irá encontrar informações de cidades próximas de sua região e pode tomar o material como ponto de partida para aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que as crianças vivem. Assim, estamos adotando 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)

Em articulação com nossos objetivos, nessa etapa analisamos o Programa Criança Alfabetizada a partir da análise de suas concepções e as estratégias apresentadas para lidar com a heterogeneidade das turmas.

Pré-categorias gerais de análise dos dados

Para exploração do material documental de análise desta pesquisa, foram construídas pré categorias, divididas em dois blocos, alinhados com os objetivos desta dissertação. No primeiro bloco, enfocamos as concepções de *alfabetização identificados nos documentos, buscando apreender os postulados básicos explicitados nos documentos*. No segundo bloco, enfocamos *as orientações relativas a como lidar com a heterogeneidade dos estudantes na escola*. No próximo capítulo, são apresentadas as análises dos dados.

5. Concepções de Alfabetização em documentos oficiais.

Ao longo desta pesquisa, desenvolvemos reflexões sobre as políticas de alfabetização e os modos como a heterogeneidade é abordada nos documentos que as compõem. Sendo a alfabetização um processo complexo e multifacetado, compreendido de diferentes modos, o que gera variadas concepções sobre o que é ser alfabetizado ou o que é alfabetizar, nos propomos a identificar quais são as concepções predominantes nos documentos analisados: Política Nacional de Alfabetização; materiais de formação produzidos no âmbito do programa Tempo de Aprender; materiais de formação produzidos no âmbito do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; materiais de formação produzidos no âmbito do programa Criança Alfabetizada. Abaixo detalharemos, de forma breve, alguns apontamentos iniciais sobre os documentos citados.

A **Política Nacional de Alfabetização** foi lançada por meio de um documento composto por 56 páginas, contendo o Decreto Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019, que o instituiu. Os tópicos apresentados, em sua maioria, apresentam resultados de relatórios usados para argumentar que os resultados de alfabetização no Brasil são muito baixos e que, portanto, é necessário instituir “uma nova política de alfabetização no Brasil”. Apresenta, de forma muito breve, algumas orientações para docentes sobre como ensinar a ler e escrever e no tópico 2.2.4 aborda o conceito de numeracia.

Em relação ao nosso tema central – o modo como os documentos abordam a heterogeneidade no processo pedagógico – há comentários, como será discutido adiante, que induzem à conclusão de que a população pobre não aprende a ler e escrever por causa de seu contexto familiar e social. Não apresenta orientações explícitas de que o professor deva levar em consideração a heterogeneidade na sala de aula. Reduz o processo de alfabetização à aprendizagem de um suposto “código”.

No **Programa Tempo de Aprender**, que se constitui como uma plataforma de formação continuada para alfabetizadores, instituída no ano de 2021, foram analisados materiais relativos a três cursos, além de dois recursos didáticos.

O primeiro conjunto de documentos integra os materiais do curso **Práticas de Alfabetização**, que é composto por 7 módulos. O curso é online, autoinstrucional e caracteriza-se, sobretudo, pela apresentação de estratégias para sala de aula, por meio de vídeos curtos de, no máximo, 30 minutos. As estratégias apresentadas são focadas no ensino de leitura e escrita por meio do método fônico. Há exercícios para pronunciar os fonemas,

treinar a velocidade de leitura, memorizar vocabulário. Nas cenas de sala de aula apresentadas no vídeo, os alunos são silenciosos e apenas reproduzem os comandos solicitados pela professora. Em relação à heterogeneidade, as únicas orientações são sobre o trabalho individual para identificar alguma dificuldade do aluno e a diversidade regional, solicitando que seja explicado aos alunos que há diversos sotaques do Brasil.

O curso **Alfabetização baseada na Ciência – ABC** é composto por quatro partes e um manual, mais dois documentos com orientações para o ensino da leitura no ciclo de alfabetização. O material é todo baseado na neurociência e no método fônico para o ensino da língua escrita. Os vídeos disponibilizados para estudo são autoinstrucionais e constituídos de sínteses do que está escrito no manual, havendo apenas diferenças no módulo “ABC na prática”, que é composto por vídeos que apresentam estratégias do método fônico por duas autoras do manual do curso, por meio do “mascote” nomeado de *cilarico*. O foco do curso é no ensino do “código alfabético” e da leitura, existindo poucas orientações para o ensino de produção de textos. Em relação à heterogeneidade, há referências à diversidade individual e à educação especial, mas apenas uma deficiência é tratada, que é a dislexia. Não há indicação de estratégias para contribuir para o ensino, apenas trata da identificação do aluno com deficiência. De forma geral, o curso é composto por muitas citações que, em sua maioria, não são de autores brasileiros.

O curso **Práticas de Produção de textos**, composto por 7 módulos, constitui uma aglomeração de atividades sobre um único gênero textual, que é denominado de notícia. No entanto as supostas notícias, são, na realidade, frases em que ações são relatadas, distanciando-se, portanto, da forma composicional e estilo comuns em notícias que circulam na sociedade. No curso, não são apresentadas orientações didáticas de como trabalhar a produção textual em sala de aula; é composto apenas por atividades a serem respondidas pelos professores, sobretudo, sobre aspectos linguísticos dos textos. Desconsidera o fator discursivo necessário para o ensino-aprendizagem da produção de textos.

Em relação ao **Programa Tempo de aprender**, como foi dito, também analisamos dois recursos didáticos. Um deles, o **Abecedário**, é composto por quarenta e dois vídeos de, no máximo, um minuto. Em cada vídeo, uma professora emite um fonema, relacionando-o a uma letra e apresenta uma palavra iniciada com a letra treinada. Também há vídeos com os fonemas representados por *ã, ão, ch, ss, nh, lh, gu*. O **Jogo “educativo” Graphogame** é disponível para smartphones e Iphones. O jogo consiste em a criança associar a forma escrita aos fonemas representados pelas letras. Assim, o alfabetizando escuta o fonema e clica na letra correspondente. O jogo é vivenciado em várias fases, mudando as correspondências

grafofônicas abordadas e os cenários. Não há nenhuma explicação sobre o uso do Til, do acento agudo e do acento circunflexo, mas o jogo contempla essas peculiaridades.

Outro programa analisado foi o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, lançado pelo Ministério da Educação em 2012. No caderno de apresentação há uma reflexão sobre o processo de alfabetização à luz de autores renomados que abordam o desenvolvimento da alfabetização no Brasil. No decorrer do documento, há explicitação de quais são os objetivos do PNAIC, bem como seus princípios, e a necessidade de articulação entre os municípios, estados, escolas, professores e universidades para seu desenvolvimento. Explicita que o principal objetivo dos documentos é a formação continuada para professores alfabetizadores. No primeiro ano do programa foram lançados 36 cadernos destinados à formação dos professores; no segundo ano, 12 cadernos; e em 2015, 13 cadernos. Foram analisados, nesta pesquisa, os cadernos lançados em 2012, pois focaram prioritariamente no ensino de leitura e escrita, embora os cadernos lançados em outras edições também tratem sobre esses eixos de ensino da Língua Portuguesa, em articulação com outros componentes curriculares e temáticas mais gerais.

Em 2012, foram produzidos um caderno de Apresentação, um caderno sobre Educação Especial, um caderno sobre Formação de Professores e um caderno sobre Avaliação. Os demais cadernos discutem variados conceitos, como o de alfabetização, letramento, gêneros textuais, Sistema de Escrita Alfabética, interdisciplinaridade, heterogeneidade. Aborda aspectos relativos às estratégias didáticas para o ensino da leitura e escrita, englobando desde o planejamento das aulas à avaliação dos alunos. A questão da heterogeneidade em sala de aula é tratada em vários textos, com indicação de possíveis estratégias para lidar com esse fenômeno. Propõe a vivência de situações em que os professores possam apresentar relatos de suas práticas, aproximando-os das discussões e reflexões sobre a alfabetização. Os cadernos em que são discutidas tais temáticas são organizados em 4 conjuntos, destinados às diferentes etapas da alfabetização (Ano 1, Ano 2, Ano 3) e Educação do Campo. Cada conjunto contempla 8 fascículos, com ementas comuns, embora os textos sejam diferentes, focando em especificidades diversas dos temas tratados. No caderno de Apresentação, são expostas as ementas das unidades:

Figura 01 – Unidades e Ementas dos cadernos do PNAIC

Unidade	Ementa
01 (12 HORAS)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 HORAS)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 HORAS)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 HORAS)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 HORAS)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 HORAS)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 HORAS)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 HORAS)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Caderno de Apresentação, p. 33.

Cada caderno, como foi exposto anteriormente, está estruturado em quatro seções: *Iniciando a conversa*, *Aprofundando o tema*, *Compartilhando* e *Aprendendo mais*. Na seção *Iniciando a conversa*, são apresentadas as reflexões gerais que serão realizadas no decorrer do texto e os objetivos propostos para unidade; na seção *Aprofundando o tema*, diversos autores e professores refletem sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, com reflexões sobre a prática pedagógica relativa ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita; na seção *Compartilhando*, são apresentados, em alguns cadernos, os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização para cada componente curricular. Também são mostrados relatos de experiência de docentes com diferentes materiais didáticos, além de indicações de obras complementares para o ensino da leitura e escrita; na seção *Aprendendo mais*, são expostas

sugestões de leitura para os professores e sugestões de como realizar os encontros de formações presenciais do PNAIC.

Por fim, foi analisado o material do **Programa Criança Alfabetizada**, lançado pelo governo do estado de Pernambuco, em 2018. Neste programa, é proposto que diferentes recursos didáticos sejam utilizados, como os livros didáticos e livros de literatura. Há, também, a distribuição de um material denominado “complementar”, composto por dois manuais para os professores, referentes ao ano 1 e ao ano 2 e dois almanaques (anos 1 e 2), com textos e atividades para os alunos. Foram esses materiais complementares, produzidos para o Programa e distribuído pela Secretaria de educação para as crianças de todos os municípios pernambucanos, que analisamos no âmbito desta pesquisa.

Os manuais do programa Criança Alfabetizada apresentam orientações didáticas para os professores e reflexões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita. Seu conteúdo está alinhado ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual inclui discussões sobre a heterogeneidade em sala de aula. Articula o ensino de Língua Portuguesa com os demais componentes curriculares, fortalece a cultura do estado de Pernambuco, levando em consideração a diversidade de povos, os gêneros que expressam a cultura local, como as lendas, os contos, as parlendas, dentre outros. Propõe que, desde o início da alfabetização, sejam contemplados os quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, e sugere que o professor aborde em sala de aula os quatro eixos de modo articulado e/ou intercalando-os, seja por meio de sequências didáticas e/ou projetos. Também trata da importância do tempo pedagógico.

Os materiais do programa Criança Alfabetizada aborda diversos aspectos necessários no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. Os dois manuais que fazem parte do Programa objetivam apresentar os almanaques aos professores, tratando de como são organizados e os principais temas abordados, assim como ilustrando algumas formas de utilizá-los, já que esses materiais não são prescritivos quanto às atividades a serem realizadas. Também são realizadas reflexões sobre um conjunto de fundamentos teóricos que subsidiam a prática pedagógica no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Nos dois manuais, são discutidos aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), refletindo sobre suas propriedades e convenções, além de sugestões de atividades referentes ao material do aluno; e orientações para integrar as diversas áreas de conhecimento, no processo de consolidação da alfabetização. São apresentadas orientações gerais referentes aos componentes Matemática, Arte e Geografia. Não há, no entanto, textos específicos sobre os

componentes História, Ciências e Educação Física, embora muitos textos que compõem esses materiais mobilizem conhecimentos dessas áreas.

Os almanaques são destinados aos estudantes e são divididos em três partes. A primeira é composta por textos de diferentes gêneros, com predominância de poemas, letras de música, lendas, adivinhas, curiosidades, verbetes, brincadeiras (cruzadinhas, caça-palavras...), dentre outros, organizados no formato de almanaque, que agrega em uma mesma página textos e imagens que têm com eixo principal os aspectos culturais e geográficos do estado de Pernambuco.

A segunda parte dos dois almanaques é composta por textos de variados gêneros, com predomínio de textos literários de autores do estado de Pernambuco. Tanto disponibiliza textos a serem lidos pelo professor quanto textos que incentivam a leitura autônoma ou coletiva das crianças.

A terceira parte de cada almanaque – Coletânea de atividades – é constituída por um conjunto de jogos focados, principalmente, no ensino do Sistema de Escrita Alfabética. São proposições que atendem a necessidades de estudantes que estejam em diferentes níveis de conhecimentos sobre o sistema notacional.

Apresentados os primeiros apontamentos sobre os documentos, seguiremos para a análise das concepções encontradas. Para esta fase, utilizamos como base o estudo realizado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014). Como apresentamos anteriormente, na parte que expõe nosso referencial teórico, as autoras desenvolveram uma investigação de 26 documentos curriculares brasileiros de Língua Portuguesa destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo objetivou refletir sobre as concepções que os currículos apresentam sobre alfabetização, buscando identificar tendências/concepções sobre alfabetização. Foram identificadas três tendências:

Alfabetização por imersão nas práticas de letramento

Alfabetização como aquisição de um código (métodos sintéticos)

Alfabetização na perspectiva do letramento

A seguir iniciaremos a discussão dessas tendências nos documentos analisados nesta pesquisa.

Concepção de Alfabetização na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender

As análises dos documentos evidenciaram que a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender apresentam a concepção da Alfabetização como aquisição de um código. Muitos dados produzidos nas análises conduzem a essa constatação, conforme será exposto neste tópico.

No Decreto que instituiu a Política, são listados seis componentes ditos como essenciais para a alfabetização:

IV – Ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

- a) consciência fonêmica;
- b) instrução fônica sistemática;
- c) fluência em leitura oral;
- d) desenvolvimento de vocabulário;
- e) compreensão de textos; e
- f) produção de escrita.

Uma análise preliminar dos seis componentes mostra que quatro deles dizem respeito a conhecimentos relativos às unidades linguísticas fonema e palavra. Os dois últimos citam o trabalho com textos. No entanto, ao ser analisado o que é dito nesses dois componentes, pode-se concluir que o foco do trabalho não é a interação por meio dos textos. Enquanto a consciência fonêmica e instrução fônica perpassam as discussões sobre a alfabetização em vários tópicos do documento PNA, o componente *compreensão de textos* é tratado no documento em apenas dois parágrafos:

Compreensão de textos é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos. A compreensão não resulta da decodificação. São processos independentes. Por isso é possível compreender sem ler, como também é possível ler sem compreender. 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 (MORAIS, 2013).

Embora seja dito que a compreensão implica no emprego de estratégias de leitura, não há indicação do que se entende por estratégias de leitura e nem há reflexões sobre as finalidades de leitura ou outros assuntos comuns nos debates sobre esse eixo de ensino. Há, por outro

lado, a ênfase na ampliação do vocabulário, decodificação e fluência como fatores centrais da compreensão de textos. Por outro lado, em vários tópicos, como será tratado adiante, há recomendações de uso de textos criados para alfabetizar em que os critérios para elaboração desses materiais são a quantidade de palavras e a presença de palavras formadas por sílabas estruturadas de acordo com uma organização sequencial que vai do que consideram mais simples, em relação às relações grafofônicas, ao que consideram mais complexo.

Em relação ao componente Produção de escrita, também tratada de modo abreviado, é dito que,

Por fim, a produção de escrita diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.

Conforme Silva (2013), Zesiger (1995) e Ajuriaguerra et al. (1979), a produção de escrita abrange diferentes níveis

Nível da letra: caligrafia; envolve a planificação, a programação e a execução de movimentos da escrita.

Nível da palavra: ortografia; envolve operações mentais que permitem saber, por exemplo, que /mãw/ se escreve “mão” (e não “maum”).

Nível da frase: consciência sintática; envolve a ordem das palavras, as combinações entre as palavras e a pontuação.

Nível do texto: escrever e redigir; refere-se à organização do discurso e envolve processos que não são específicos da língua escrita, como a memória episódica (memória de fatos vivenciados por uma pessoa), o processo sintático e semântico.

O trecho transcrito evidencia que há uma progressão rígida em que o que denominam de literacia ocorre após o avanço da alfabetização, havendo a explicitação de que inicialmente o foco é na consciência fonêmica e instrução fônica e só depois na produção de textos (“Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais”). Não há, também, conceituação do que entendem como gêneros textuais.

Enfim, os pressupostos revelam uma consistente aderência dos documentos às abordagens sintéticas de alfabetização já discutidas anteriormente. Essa conclusão foi fortalecida a partir da identificação, nos documentos analisados, de pressupostos sobre alfabetização que estão sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Pressupostos da Alfabetização como código explicitados na PNA e no Programa Tempo de Aprender

Pressupostos da Alfabetização como aquisição de um código	Política Nacional de Alfabetização	Programa Tempo de Aprender
Ênfase no treino da consciência fonológica e da consciência fonêmica	X	X
Ênfase na memorização e no treino das relações letra-som.	X	X
Uso de textos criados para alfabetizar com o foco no treino das correspondências grafofônicas, da fluência de leitura.	X	X
Padronização da didática com o foco na uniformização dos procedimentos em sequências rígidas quanto às unidades linguísticas (letra/fonema; sílabas/palavras; textos de circulação social)	X	X
Concepção de professor como executor de atividades previamente formuladas com o foco na aquisição de conhecimentos.	X	X

Como evidenciado acima, nos documentos relativos à Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançada em 2019 e ao programa Tempo de Aprender, a concepção predominante é a Alfabetização como aquisição de um código (métodos sintéticos), como pode ser evidenciado nos trechos a seguir em que o conceito de alfabetização é tratado:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto considera-se:

I – Alfabetização – ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão (...) (BRASIL, 2019).

Convém aqui explicar o que vem a ser ler e escrever com autonomia. 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).

Os dois trechos explicitam que a alfabetização se restringe ao ensino de um sistema notacional, entendido como um código alfabético. Também deixam claro que o indivíduo que lê palavras, mesmo que não saiba compreender e produzir textos de circulação social, é

considerado alfabetizado. De forma geral, na análise qualitativa dos documentos, identificamos essas concepções em variados extratos:

A aprendizagem da leitura e escrita é complexa e morosa. Não é suficiente aprender o princípio alfabético para ler e escrever. Na maioria dos sistemas de escrita alfabéticos não existe uma relação biunívoca entre grafemas-fonemas, quer no sentido da leitura, quer no sentido da escrita. Isto sucede porque a ortografia representa não só os constituintes fonológicos das palavras, mas expressa também a sua origem e a relação entre elas. É por isso necessário aprender de forma sistemática e progressiva o conjunto de regras e regularidades das relações entre grafemas e fonemas, i.e. o código ortográfico da língua, e aprender a utilizar esse conhecimento na identificação e escrita de palavras. (BRASIL, 2021^a, p.07)

Locutor do vídeo: Numerosas evidências científicas apontam que a consciência dos sons da linguagem é fundamental para o sucesso na Alfabetização (BRASIL, 2021b)

No Manual do curso ABC, é explicitado que para ser alfabetizado não é suficiente “aprender o princípio alfabético”, pois também é necessário aprender a ortografia (“Na maioria dos sistemas de escrita alfabéticos não existe uma relação biunívoca entre grafemas-fonemas... a ortografia representa não só os constituintes fonológicos das palavras, mas expressa também a sua origem e a relação entre elas”). Não há referência à necessidade de compreender e produzir textos de diferentes gêneros. No trecho referente ao curso Práticas de Alfabetização, a ênfase no suposto “código alfabético” reaparece.

Ressalta-se na PNA e no Programa Tempo de Aprender a repetida referência a mecanismos de codificação e decodificação; ao postulado de que o ensino precisa focar na sequência de apresentação das regularidades das relações entre grafemas e fonemas. É dito, por exemplo, que “É por isso necessário aprender de forma sistemática e progressiva o conjunto de regras e regularidades das relações entre grafemas e fonemas” (BRASIL, p. 7, 2021). A ideia de que o aluno precisa aprender basicamente as relações entre letras e fonemas é, portanto, o postulado retomado de modo mais frequente no documento. Desse modo, aprender a ler e a escrever nos documentos citados se reduz ao treino e ao reconhecimento de palavras.

Para evidenciar de forma mais conclusiva os pressupostos apresentados na PNA e no Programa Tempo de Aprender, abordamos de modo específico cada categoria citada no quadro 1.

Ênfase no treino da consciência fonológica e da consciência fonêmica

Para a PNA e o Programa Tempo de Aprender, o treino da consciência fonológica e da consciência fonêmica é a estratégia principal para alfabetização. Está presente no componente “Consciência fonêmica” exposto no Decreto Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 e no caderno da PNA:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

(...)

IV – Consciência fonêmica – conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente (BRASIL, 2019, p.50)

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias. 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 (NATIONAL READING PANEL, 2000; GOMBERT, 2003; ADAMS et al., 2005). (BRASIL, 2019, p.33)

Não há, no documento, explicitação das discussões teóricas relativas às relações entre consciência fonológica e alfabetização e nem sobre a diversidade de habilidades que compõem a consciência fonológica. O foco recai apenas sobre a habilidade de identificar e manipular os fonemas, que é tida como central no processo de alfabetização. Há, no entanto, uma contradição em relação a esse pressuposto identificado no trecho encontrado no Manual do Curso ABC:

Pesquisas revelam que, precocemente, uma instrução sistemática em aspectos fonológicos da língua em sala de aula melhora as habilidades de leitura dos alunos (Bos et al., 2001). As capacidades fonológicas podem ser desenvolvidas por meio de estimulação, garantindo sucesso no aprendizado da leitura e escrita (Ball & Blachman, 1988; Capovilla & Capovilla, 2000; Defior & Tudela, 1994). Apesar das limitações existentes em quantificações sobre a natureza do sistema ortográfico do português do Brasil, tais análises são importantes, pois explicam propriedades linguísticas do português que podem ser explicitadas no ensino da leitura. Apesar de importante para a aprendizagem da leitura e escrita, Lehtonen e Treiman (2007) concluíram que adultos, incluindo professores, possuem lacunas nas suas habilidades fonêmicas. Professores que têm baixa consciência sobre os sons da fala têm dificuldades de ensiná-la às crianças (Bryant et al., 1900). Educadores devem conhecer a eficácia do uso de metodologias que possuem instrução explícita de habilidades fonêmicas no ensino da leitura, especialmente para crianças com dificuldades (Vellutino et al., 1996; Brady & Moats, 1997; Torgesen, 2000, Shaywitz, 2006). Educadores que têm conhecimento sobre o princípio alfabético,

estrutura da linguagem e instrução fônica aplicada na sala de aula influenciam positivamente os resultados dos alunos (Moats, 1994; Bos et al., 1999). (BRASIL, 2021^a, p.99)

No trecho transcrito, há, por um lado, a defesa do treino das habilidades fonêmicas como essencial para a alfabetização e, por outro, o reconhecimento que mesmo adultos alfabetizados, incluindo os professores, podem ter lacunas nessas habilidades. Tal constatação põe em dúvida a importância dessa habilidade no processo de alfabetização, tal como exposto por Leal (2019, p.78):

Em um dos estudos (MORAIS, 2012), o pesquisador mostrou que, ao comparar crianças que dominavam o Sistema de Escrita Alfabética e outras que ainda não dominavam este sistema notacional, apenas 25% das crianças alfabéticas foram capazes de segmentar fonemas e 39% das crianças foram capazes de contar fonemas. Tais dados indicam que essa habilidade específica não é precursora do domínio da leitura e da escrita. Ou seja, há evidências científicas que certas habilidades, ao envolver a reflexão sobre fonemas, tornam-se tão complexas, que não conseguem ser resolvidas por crianças, jovens ou adultos brasileiros *já* alfabetizados (MORAIS, 1989; Morais e Lima, 1989; Morais, 2004; Granja e Morais, 2004, LEITE, 2006).

Os extratos expostos ilustram que o foco dos documentos é no treino de segmentação fonêmica, que caracteriza os métodos fônicos, como foi discutido nos capítulos de referência teórica da pesquisa.

Ênfase na memorização e no treino das relações letra-som.

A ênfase no treino das relações entre letra-som é facilmente reconhecida nos reiterados trechos do documento em que a defesa de que o componente “instrução fônica” é essencial na alfabetização ocorre. No Decreto Nº 9.765, DE 11 de Abril de 2019 é explicitado o conceito de instrução fônica:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

(...)

V – instrução fônica sistemática – ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

No Caderno da PNA o conceito de instrução fônica reaparece:

A instrução fônica sistemática leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo

inglês phonics, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. Não se deve confundir a instrução fônica sistemática com um método de ensino. Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática e as relações previsíveis entre grafemas e fonemas (BRASIL, 2003, 2007; ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, 2011; CHALL, 1967).

Em trechos variados dos documentos que compõem os materiais dos cursos do programa Tempo de Aprender, há referências às estratégias para a aprendizagem das relações letra-som. De modo geral, sugere-se a repetição como estratégia central. Essa recomendação é facilmente inferida pelo formato dos recursos didáticos já descritos. Abecedário e Jogo educativo Graphogame.

O **Abecedário**, como já foi dito, é composto por quarenta e dois vídeos de, no máximo, um minuto, em que um adulto emite um fonema, relacionando-o a uma letra e apresenta uma palavra iniciada com a letra treinada; o **Jogo educativo Graphogame**, disponível para smartphones e Iphones, consiste em a criança associar a forma escrita aos fonemas representados pelas letras. O alfabetizando escuta o fonema e clica na letra correspondente. Os dois recursos disponíveis aos professores têm foco na segmentação fonêmica e relações grafema-fonema. Nos dois, a repetição é a principal característica, como ocorre em outras orientações didáticas expostas nos demais materiais, como exemplificado a seguir:

A automatização das conversões grafema-fonema depende essencialmente de dois fatores: a) da solidez das associações entre grafemas-fonemas que se estabelecem na memória de longo prazo, isto é, da precisão e da especificidade dessas aprendizagens e b) da quantidade de prática, da experiência, da repetição de oportunidades que as crianças devem ter para tornar as aprendizagens robustas. Sem prática diária torna-se muito difícil consolidar em memória e tornar imediatamente acessíveis as relações arbitrárias entre fonemas e grafemas que as crianças têm que aprender. Com exatidão na decodificação e prática constante, as crianças vão criando uma memória ortográfica para palavras e padrões sublexicais, que lhes permite depois o reconhecimento das palavras escritas. A memória ortográfica, que não deve ser confundida com a memória visual (Miles & Ehri, 2019), refere-se a uma memória para uma ordem particular de letras, que é independente das suas características visuais (maiúsculas, minúsculas, tipo de letra, manuscrito, cursivo ou impresso). Por exemplo, na palavra reta nenhuma das letras minúsculas se parece com as letras maiúsculas (reta – RETA); no entanto se a criança aprender a palavra numa das formas, tipicamente reconhece imediatamente a palavra em outros tipos de letra. Portanto, é a ordem das letras, e não o formato do “objeto” que é relevante na memória ortográfica. Com a automatização da decodificação, a leitura torna-se fluente e liberta esforço cognitivo para melhorar os processos de reconhecimento e de compreensão da leitura. Percebe-se, portanto, que as habilidades adquiridas e treinadas durante as fases de início de aprendizagem através dos métodos fônicos

sistemáticos são condições facilitadoras de outros processos envolvidos na leitura como o reconhecimento de palavras e a compreensão. (BRASIL, 2021^a, p. 292)

Regressando à leitura, convém talvez sublinhar que a utilização da prática que apela mais à memorização deve ser controlada e enquadrada em um plano de ensino estruturado, na falta do qual o ensino pode tornar-se uma forma de fazer “um pedacinho de tudo”, criando-se o risco sério de perder a dimensão da sistematização que dá aos métodos fônicos a sua vantagem. (BRASIL, 2021^a, p.293)

Como observado nos trechos transcritos, os documentos não levam em consideração as possíveis hipóteses dos alunos sobre leitura e escrita, apenas reforçam o que é “obrigatório” ser ensinado para que eles aprendam. Palavras como “automatização” e “repetição” são muito utilizadas. O ensino é reduzido à reprodução da relação som-grafia. Moraes (2012) alertou para visão “adultocêntrica” que estes métodos defendem, considerando a criança já detentora de conhecimentos pré-determinados sobre o funcionamento do sistema notacional.

Uso de textos criados para alfabetizar com o foco no treino das correspondências grafofônicas, da fluência de leitura.

Como foi exposto anteriormente, o ensino da leitura e produção de textos não ocupa lugar de destaque nos documentos que expõem a Política Nacional de Alfabetização. Os dois eixos de ensino são citados, mas, no caso da produção escrita é informado que, para as crianças menores, o foco é na instrução fônica, e, em leitura, o foco é na decodificação, ampliação vocabular e treino de fluência. Desse modo, a unidade linguística texto aparece apenas como um recurso para o treino da codificação e decodificação e, portanto, é criado artificialmente com controle da quantidade de palavras e dos padrões silábicos que as compõem. O mesmo ocorre nos documentos que compõem os cursos do programa Tempo de Aprender, embora seja encontrado de modo muito incidental referência ao trabalho com textos, como nos exemplos a seguir:

Um bom leitor pensa ativamente enquanto lê, mobilizando a sua experiência e os seus conhecimentos sobre o mundo, sobre os textos, sobre a língua, sobre as estratégias cognitivas para reconstruir a significação do texto. É um leitor estratégico e adapta os seus objetivos e estratégias ao gênero de texto e às finalidades que estabeleceu para a leitura. Ao ler para as crianças o professor modela os comportamentos leitores, partilhando o texto e as formas e estratégias de leitura. Esta modelação é crucial para ensinar a ler. (BRASIL, 2021^a, p.364)

Assim cabe ao professor envolver e motivar as crianças com os livros e os textos e ensiná-las a ler. Ensinar as crianças e os jovens a pensar – refletir sobre os textos, os seus formatos, organização, estruturas, palavras, metáforas, inferências, isto é, sobre

o explícito e o implícito dos textos. Proporcionar momentos em que a criançareenche78ia de forma prazerosa e com a autopercepção de que é capaz de compreender e de ultrapassar as dificuldades com que se depara. A rotina de ler em voz alta para as crianças, de ler com as crianças diariamente, apresentando a leitura quer como recriação, quer com finalidades ligada ao currículo são momentos de experiência importantes porque, ao pôr em comum textos e pensamento sobre os textos, ajuda a criar uma comunidade letrada. (BRASIL, 2021^a, p.373)

Nos dois trechos acima, há orientações que remetem ao ensino da leitura com foco na compreensão. No entanto, tais postulados são descaracterizados em decorrência dos textos que são propostos para as atividades de leitura. Segundo o Manual do Curso ABC,

Nos primeiros anos de escolaridade os textos devem incluir majoritariamente palavras regulares, ou seja, palavras cujas correspondência letra-som obedecem a regras (por exemplo, a palavra, no PE, a letra O no final lê-se sempre /u/, salvo se acentuado). Estas palavras devem também ser constituídas na sua maioria por grafemas simples (palavras em que cada letra corresponde a um fonema, exemplo) por oposição a complexos (em que pelo menos um grafema da palavra é constituído por duas letras que correspondem a um fonema, exemplo). Além disso, as palavras do texto devem ser frequentes ou familiares para o ano de escolaridade da criança, isto é, palavras que apareçam muitas vezes nos manuais escolares e por isso sejam mais facilmente reconhecidas. Estes aspectos, por um lado, refletirão e exigirão a prática das correspondências grafema-fonema, entretanto aprendidas, tornando o leitor mais independente e, por outro lado, reforçarão a, e conduzirão à aplicação da leitura automatizada (ao nível da palavra). Considera-se (e.g., Keehn, 2003) que os leitores terão oportunidade de desenvolver a leitura fluente quando alcançarem acima de 95% de precisão na leitura. (BRASIL, 2021^a, p.350)

Os exemplos de cenas em sala de aula também reiteram a conclusão de que a compreensão de textos não é favorecida nas orientações dadas:

A par dos métodos fônicos sistemáticos, que trabalham a decodificação e a codificação, é fundamental que os professores ensinem linguagem oral, vocabulário, leiam textos para os seus alunos, permitam aos alunos ler textos de acordo com as suas aprendizagens, exercitem a escrita e trabalhem a compreensão e o gosto pela leitura. Todas estas práticas sustentam a aprendizagem da leitura. Adicionalmente, uma vez que nem mesmo nos sistemas alfabéticos há sempre uma correspondência fixa de um-para-um entre grafemas e fonemas, pode haver a necessidade de, perante palavras que contêm grafemas ou estruturas sublexicais inconsistentes (e.g., respectivamente, táxi, muito) para as quais não há regras definidas, os professores modelarem a leitura e clarificarem que os alunos precisam fixar a forma-pronúncia-significado daquela palavra. Mas na leitura há poucas palavras desta natureza, elas são muito mais numerosas na escrita (e.g., sino é inteiramente consistente na leitura, mas o fonema /s/, neste contexto, pode escrever-se como ou). Regressando à leitura, convém talvez sublinhar que a utilização da prática que apela mais à memorização deve ser controlada e enquadrada em um plano de ensino estruturado, na falta do qual o ensino pode tornar-se uma forma de fazer “um pedacinho de tudo”, criando-se o risco sério de perder a dimensão da sistematização que dá aos métodos fônicos a sua vantagem. (BRASIL, 2021^a, p. 293)

O trecho transcrito do curso ABC, por um lado, diz que os professores devem ensinar linguagem oral, embora não explicitem que dimensões desse ensino devem ser contempladas, e que leiam textos para seus alunos, trabalhando a compreensão e gosto pela leitura. Neste caso, embora isso não seja dito, parece haver uma orientação para atividades de textos variados. No entanto, não há explicitação de que devem ser utilizados textos autênticos, integrais, de gêneros variados, como é encontrado em outros materiais alinhados com outras abordagens sobre alfabetização. Além disso, nesse mesmo trecho é explicitado que os professores “permitam aos alunos ler textos de acordo com as suas aprendizagens”. O uso da palavra permitir indicia uma concepção de ensino excessivamente controladora, o que remete à ideia de que os textos que as crianças “podem ler” são os textos criados para tal propósito: treinar as correspondências entre grafemas e fonemas e treinar a fluência de leitura. Essa conclusão é reforçada pelo trecho que indica que: “a utilização da prática que apela mais à memorização deve ser controlada e enquadrada em um plano de ensino estruturado, na falta do qual o ensino pode tornar-se uma forma de fazer “um pedacinho de tudo”, criando-se o risco sério de perder a dimensão da sistematização que dá aos métodos fônicos a sua vantagem”. Ou seja, mais uma vez, o controle e enquadramento são os termos que traduzem os modos de ensinar propostos nos documentos.

Enfim, na PNA e no Programa Tempo de Aprender há de forma categórica o direcionamento para o uso de textos criados exclusivamente para o fim de alfabetizar os alunos, como é exemplificado nos trechos a seguir:

Professora diz: Agora nós vamos ler frases, prestem atenção, eu vou ler as palavras conhecidas rapidamente, vou ler o som de cada letra das palavras mais difíceis que estão sublinhadas. (Professora aponta para o quadro, onde tem uma frase escrita: o gato é fofo) Ela diz: O G – (som do fonema) A – T (som do fonema) A professora fala a palavra completa: gato. ÉÉ F – (som do fonema) O- F (som do fonema) O; Professora diz: Agora vou ler a frase inteira: O gato é fofo. Vamos lá, nós vamos ler rapidamente as palavras que nós já conhecemos e vamos pronunciar o som de cada letra das palavras mais difíceis e que estão sublinhadas (galo e belo são as palavras sublinhadas) O G – (som do fonema) L – (som do fonema) O, GALO ÉÉ B –(som do fonema) E – L (som do fonema) O, BELO. Professora diz: vamos todos juntos agora ler a frase inteira: O GALO É BELO. Agora vamos ler mais uma frase todos juntos: A V – (som do fonema) A – C (som do fonema) A, VACA. C – (som do fonema) O – M (som do fonema) – E, COME. F (som do fonema) E – N (som do fonema) – O, FENO. Vamos todos juntos ler a frase completa agora: A vaca come feno. Professora diz: Agora é a vez de vocês, vocês vão ler uma frase. Então, leiam rapidamente as palavras que vocês já conhecem e pronunciem o som de cada letra das palavras que estão sublinhadas, ok?! (BRASIL, 2021b)

Locutor do vídeo: Identificar a ideia principal do texto é sinal de compreensão, utilize a estratégia a seguir para ensinar seus alunos a adquirir essa importante habilidade. Professor numa turma de alunos: Crianças, agora nós vamos identificar a ideia principal de um texto. Para descobrir a ideia principal, nós precisamos pensar sobre quem ou sobre o que é a história. A ideia principal é a informação mais importante sobre o texto. É a informação que o autor, a pessoa que escreveu esse texto, quer passar, prestem atenção eu vou ler uma pequena história para vocês, *Guto tem um gato, ele alimenta e dá água ao gato todo dia, ele escova o pêlo do seu gato no quintal de casa.* Eu me pergunto primeiro sobre quem ou sobre o quê é este primeiro parágrafo? Ah, este parágrafo é sobre Guto. Depois eu preciso pensar qual a informação mais importante desse texto... desse trecho de um texto, desse texto pequeno. A informação mais importante que o autor quer passar é que Guto cuida de seu gato, Guto dá água ao seu gato, Guto escova o pêlo do seu gato, então Guto cuida de seu Gato. Essa é a informação mais importante do texto, a informação que a pessoa que escreveu o texto quer passar para nós. (BRASIL, 2021b)

Observa-se nos extratos que os textos lidos são agrupamentos de frases que repetem determinadas sílabas. No primeiro caso, a professora orienta um processo de leitura coletiva com foco na decodificação de cada palavra do texto; no segundo caso, a professora se esforça para focar na compreensão do texto, especificamente na apreensão dos sentidos, identificação da ideia principal, mas o texto não favorece tal modo de abordar os textos, pois sua finalidade é de treino de estruturas silábicas. As cenas mostram que o programa foca na repetição e memorização das relações entre grafemas e fonemas.

Padronização da didática com o foco na uniformização dos procedimentos em sequências rígidas quanto às unidades linguísticas (letra/fonema; sílabas/palavras; textos de circulação social)

Por meio das análises na PNA e no Programa Tempo de Aprender é possível identificar que o professor é considerado um executor de atividades já propostas por especialistas, ou seja, seus saberes não são considerados nas propostas de ensino. Os cursos têm caráter autoinstrucional, que não abrem espaço para diálogos, nem compartilhamento de experiência, como é evidenciado no trecho abaixo, que é um modelo de como os professores devem conduzir o ensino:

Locutor do vídeo: Utilize a estratégia a seguir para trabalhar aliterações em sala de aula.

Professor no vídeo: Crianças, agora nós vamos identificar aliterações. Aliteração acontece quando duas ou mais palavras, elas têm sons parecidos no começo. Por exemplo: Pato, palhaço e pipoca. Essas três palavras formam aliteração porque elas

começam com o mesmo som. O professor faz o som do fonema inicial das palavras citadas.

Professor no vídeo: O mesmo acontece com as palavras bola, banana e boca. Essas três palavrinhas também formam aliteração porque começam com o mesmo som.

O professor faz o som do fonema inicial das palavras citadas. Após a explicação, o professor pratica juntos com os alunos, utilizando as palavras lata, lua, lado e louça e, junto com os alunos, repete os sons dos fonemas iniciais das palavras citadas. (BRASIL, 2021b)

Mortatti (2020) alertou para a explicitação realizada nessas políticas de “pensamento único”, a ideia de que apenas dessa forma se conseguirá que os alunos aprendam a ler e escrever, pautada na aquisição de conhecimento e no procedimento sem o movimento crítico-reflexivo da prática docente. O professor é um executor de atividades propostas em uma ordem fixa, em que os objetos de ensino também são anteriormente definidos. Não há espaço para diferentes modos de organizar o tempo pedagógico. Por exemplo, não é mencionado em nenhum momento o ensino de Língua Portuguesa articulado com as outras disciplinas, reforçando o caráter homogêneo da aprendizagem da leitura e escrita desta concepção. As orientações remetem à criação de textos para alfabetizar totalmente descontextualizados, com ênfase na segmentação fonêmica, memorização de relações entre grafemas e fonemas, de palavras, desconsiderando o caráter enriquecedor das outras disciplinas no processo de alfabetização.

Enfim, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender explicitam a concepção da Alfabetização como código, na qual o professor e o aluno são concebidos apenas como reprodutores. Não há movimento reflexivo, não há a inserção de textos que circulem socialmente, desconsiderando-se os aspectos sócio-históricos das práticas de leitura e escrita.

A seguir discutiremos sobre a concepção de Alfabetização defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelo Programa Criança Alfabetizada.

Concepção de Alfabetização no PNAIC e no Programa Criança Alfabetizada

Por meio das análises, identificamos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada seguem a mesma concepção, que é a abordagem da Alfabetização na Perspectiva do letramento. Os dados apresentados a seguir fomentam essa conclusão.

O caderno de Concepções e Princípios do Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC) apresenta explicitamente a concepção defendida:

Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (BRASIL, 2012(4), p.22)

O Programa Criança Alfabetizada também propõe esta abordagem de alfabetização, como é observado no trecho a seguir:

No 1º Ano do Ciclo de Alfabetização, é esperado que os alunos possam refletir e compreender o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético e refletir sobre ele. Para acompanhar esse processo, adotamos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Compreendemos, assim, que a aprendizagem da escrita alfabética consiste em um processo de apropriação de um sistema de notação (e não de aquisição de um código), em situações de usos sociais da escrita, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de ler e produzir textos escritos. (PERNAMBUCO, 2018, p.08)

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a explicitação da concepção adotada aparece em diferentes trechos, como na delimitação dos objetivos da formação dos professores:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;

7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012(1), p.31)

A análise dos objetivos traçados, além de indicar a concepção assumida no programa: alfabetização na perspectiva do letramento (objetivo 1), fornece pistas para alguns princípios defendidos:

- Importância da literatura na alfabetização (objetivo 10)
- Diversidade de estratégias e materiais didáticos (objetivos 5, 6, 8, 9, 11 e 12)
- Avaliação formativa (objetivo 3)
- Interdisciplinaridade (objetivos 2 e 12)
- Heterogeneidade (objetivos 4, 7)

Nos objetivos do curso também há sinalização dos eixos de ensino a serem contemplados desde o início da alfabetização: leitura de textos, produção de textos, oralidade, análise linguística (objetivo 12). Tais eixos são também sinalizados na seção *compartilhando*, nos cadernos da Unidade 1 (anos 1, 2, 3 e Educação do Campo).

São descritos direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos. (BRASIL, 2012 (29), p. 44)

Na seção *Compartilhando* dos cadernos de formação da Unidade 1, são apresentados alguns objetivos de aprendizagem a serem contemplados na alfabetização na perspectiva do letramento, denominados “Direitos de aprendizagem”. Inicialmente, são propostos alguns direitos gerais:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012 (29), p. 44)

Os trechos anteriormente transcritos explicitam que diferentes eixos de ensino compõem o currículo da alfabetização e que gêneros textuais diversos são propostos no processo de alfabetização, para atender aos variados contextos de interação. Sinaliza também o compromisso com a formação humana dos estudantes, integrando diferentes componentes curriculares, o que é reafirmado no Caderno de Apresentação do conjunto publicado em 2015, p. 08:

Observamos que tanto os Cadernos de 2013 como os de 2014, cada material a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as Universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas.

A seção *compartilhando*, que aparece nos cadernos de todas as coleções, portanto, destaca as multifacetadas da alfabetização contempladas, as quais também reforçam alguns

princípios que são mobilizados nos objetivos do curso expostos no caderno de Apresentação (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Apresentação, 2013, p. 31). Enfim, defende-se que o aluno tenha vivência de leitura e produção de textos que circulam na sociedade, atividades reflexivas sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética articulado aos quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade. Além de levar em consideração o processo complexo da alfabetização, valoriza o aluno como sujeito ativo da aprendizagem e o papel do ensino da leitura e da escrita na formação humana crítica dos estudantes, como exposto abaixo:

Ao tratarmos do processo de alfabetização, entendemos que ele é permeado por sua natureza complexa, pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais. Discordamos, portanto, da ideia de que aprender a ler e a escrever signifique apenas adquirir um “instrumento” para futura “obtenção de conhecimentos”; podemos pensar que a escrita também é instrumento de poder. No processo pedagógico não se pode ensinar a escrita como se houvesse neutralidade. A escolha dos textos, das situações vivenciadas, pode ser feita de modo a considerar os temas que podem ajudar as crianças a desenvolverem atitudes críticas. A alfabetização, desse modo, pode possibilitar o engajamento das crianças em processos de interação variados em que elas sejam protagonistas e possam agir para transformação de suas próprias vidas. (BRASIL, 2012(13), p. 13)

A alfabetização na perspectiva do letramento inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. Tal dimensão é que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais. (BRASIL, 2012(29) p. 21)

No Programa Criança Alfabetizada também há evidências de que é importante abordar essas diferentes dimensões da alfabetização e a formação humana dos estudantes. Os materiais contemplam textos a serem lidos por professores em voz alta e por estudantes, de variados gêneros, assim como jogos com foco em reflexões sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. O compromisso com a formação humana é facilmente reconhecido por meio da análise dos textos que implicam na valorização da identidade pernambucana. São inseridos poemas, ilustrações, adivinhas, sobre os aspectos culturais do estado de Pernambuco, contribuindo para a inserção do aluno no seu contexto sócio-histórico.

A interdisciplinaridade faz-se presente porque o documento, além de fazer referência a outros componentes curriculares, como Artes, Geografia, Matemática, os articula com o ensino de leitura e escrita no ciclo de alfabetização, aproximando diferentes temáticas, refletindo sobre elas, conduzindo os alunos para vivência de diversas atividades lúdicas.

Orienta o docente que, por meio de sequências e projetos didáticos, pode ocorrer a integração de diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa e de componentes curriculares diversos.

Como citado anteriormente, os almanaques são constituídos de três partes: *Almanaque ilustrado de alfabetização*, *Coletânea de textos*, *Coletânea de atividades*.

A primeira parte tem como eixo central alguns aspectos culturais e geográficos do estado de Pernambuco, por meio de textos de vários gêneros e sugestões de temas para reflexão, como identidade. Também são encontrados jogos e brincadeiras com foco em diversos componentes curriculares. Os temas tratados são muito variados, podendo-se destacar a diversidade cultural. Como pode ser observado no poema abaixo extraído do almanaque do Ano 1:

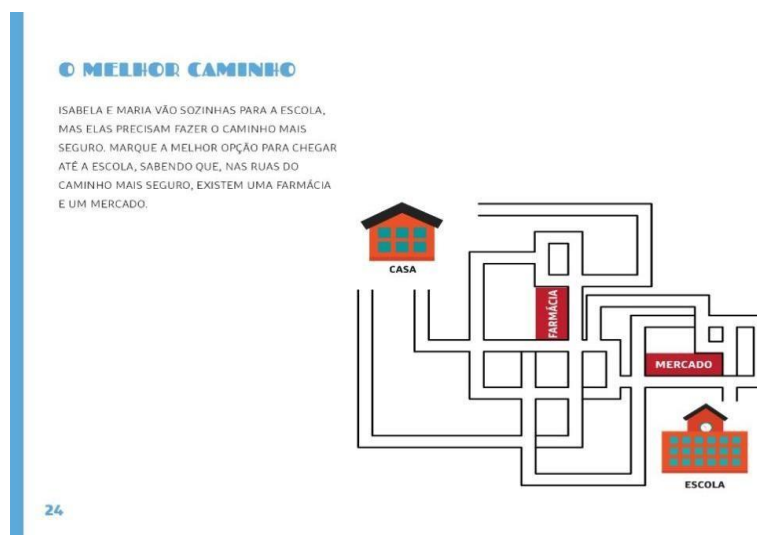
Figura 2 – Poema Identidade



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque do Ano 1, 2018, p.09

Abaixo, segue um exemplo de brincadeira apresentada pelo Almanaque Ilustrado de Alfabetização do ano 1:

Figura 3 – Atividade de labirinto do melhor caminho para chegar a escola



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque do ano 1, 2018, p.24

Ainda na parte 1, várias atividades facilitam a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, sendo possível serem realizadas em casa ou em sala de aula, com a mediação do docente. Outras atividades podem favorecer que os estudantes possam se apropriar das relações letra- som, possam refletir sobre sequência de letras que serão utilizadas, como, por exemplo, o caça palavras.

Figura 04 – Atividade de caça-palavras

O QUE É, O QUE É? UMA PANELA SEM TAMPA E SEM FUNDO COM CARNE DENTRO. DICA: COMEÇA COM A LETRA A.

NOSSO JEITO DE FALAR

===== **MACAXEIRA** =====

MACAXEIRA - VARIEDADE COMESTÍVEL DE MANDIOCA

MALOQUEIRO - MENINO DE RUA, PIVETE

MAMULENGOS - BONECOS DE ESPETÁCULOS PARA DIVERTIR AS CRIANÇAS

MANEIRO - COISA LEVE, QUE NÃO TEM MUITO PESO

MARREJAR - FURTAR COISAS DE POUCO VALOR

MATUTO - CAPIRA, PESSOA DO INTERIOR

MORINGA - VASO DE BARRO ONDE SE ARMAZENA ÁGUA

MURIÇOCA - PERNILONGO

=====

CAÇA-PALAVRAS

MATUTO - MANEIRO - MACAXEIRA - MURIÇOCA

M	A	X	I	X	E	M	A	C	A	E
O	S	M	P	E	G	U	E	N	T	O
R	M	A	N	E	I	R	O	É	O	X
M	A	C	A	X	E	I	R	A	A	H
O	B	C	T	N	R	Ç	L	H	E	D
P	I	R	E	N	G	O	E	I	R	O
M	A	T	U	T	O	C	I	R	O	E
E	E	I	O	X	E	A	T	E	A	W

Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p.55

Como visto no exemplo acima, os aprendizes podem também, a partir da primeira parte do almanaque, descobrir formas de falar do estado de Pernambuco. São apresentadas expressões linguísticas regionais e palavras, como: maneiro, que significa “coisa leve, que não tem muito peso”, Muriçoca, nome dado ao “pernilongo”, dentre outras.

A segunda parte, denominada de *Coletânea de textos*, é estruturada por materiais de diversos gêneros, predominando o gênero literário. Os textos apresentados são de autoria coletiva ou individual, e todos autores são do estado de Pernambuco. O material favorece a leitura autônoma e coletiva dos textos. Sendo assim, a forma para realizar as atividades com os textos fica a critério do professor, considerando o desenvolvimento e nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, os textos são mostrados de forma lúdica e com características da diversidade cultural pernambucana. São expostas lendas urbanas, textos sobre maracatu, toada de cavalo marinho, dentre outros. A coletânea é um convite para aprender e criar diversos textos de diferentes marcas culturais do Estado, como vemos nas imagens abaixo, no texto: *O boi menino de Peixinhos*.

Figura 05 – Apresentação do texto “O boi menino de Peixinhos”



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p.90

Por fim, a terceira parte refere-se à *Coletânea de atividades*, composta por sugestões de atividades permanentes (atividades habituais em sala de aula), apresentadas de forma lúdica, compostas por brincadeiras que perpassam gerações como: Seu rei mandou, bingo dos números, jogo da memória, mas de forma adaptada para o trabalho de reflexão e apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). A imagem abaixo retirada da coletânea de atividades apresenta a explicação para realizar a atividade, *seu rei mandou achar*:

Figura 6 – Atividade seu rei mandou achar



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, p. 123

Em suma, os documentos dos dois programas apresentam o estudante como sujeito ativo e defende o ensino contextualizado às vivências sociais dos estudantes, em uma abordagem interdisciplinar. O Sistema de Escrita Alfabética é considerado um sistema notacional e são defendidas práticas em que o aprendiz possa entender e refletir sobre seu funcionamento. Assim, leva-se em consideração o contexto social dos estudantes, propondo a utilização de textos que circulem na sociedade, sem minimizar a importância do ensino do sistema notacional de modo sistemático, problematizador e lúdico.

Em relação à concepção ampliada de alfabetização, Soares (2020) lança mão da metáfora de que há três camadas diferentes que, segundo a autora, são interdependentes e necessárias no processo de apropriação da língua escrita: ler e escrever: os usos da escrita; os contextos sociais e culturais dos usos da escrita; e aprender o sistema de escrita alfabética. Leal (2022), a esse respeito, aponta que:

Em estudos anteriores, temos participado deste debate (LEAL, 2015; LEAL et al., 2020), defendendo que a alfabetização na perspectiva do letramento é uma abordagem que considera diferentes dimensões do processo de alfabetização: 1)

apropriação de um sistema de escrita alfabética; 2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e da oralidade e conhecimentos sobre os gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais.

Neste sentido, a alfabetização inclui o ensino explícito do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, mas não se restringe a ele. Temos defendido que as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico. (p. 165-166)

Para evidenciarmos de modo aprofundado as conclusões acima expostas, construímos o Quadro 6, exposto a seguir, com os princípios desta concepção constatados nas políticas referenciadas neste tópico.

Quadro 6 – Princípios da Alfabetização na Perspectiva do letramento

Princípios da Alfabetização na Perspectiva do letramento	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada
Ensino simultâneo ou articulado dos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística).	X	X
Uso de textos de autênticos com a utilização de diferentes gêneros textuais na alfabetização.	X	X
Ensino do Sistema de Escrita Alfabética de modo problematizador e reflexivo.	X	X
Diversificação das estratégias didáticas, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o perfil das turmas.	X	X
Concepção de aluno com o papel ativo no processo de aprendizagem.	X	X
Concepção de professor como profissional autônomo em permanente formação.	X	X

A seguir destrincharemos as categorias listadas no quadro acima, para fomentar nossa análise.

Ensino simultâneo ou articulado dos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística).

Como dito anteriormente, os documentos relativos aos dois programas em destaque defendem a articulação e a simultaneidade dos diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa. O professor tem o papel ativo na condução de situações didáticas voltadas para a reflexão e a construção de estratégias que contribuam para a aprendizagem da língua escrita.

Nos cadernos de formação do PNAIC, na primeira unidade, são inseridos, como já foi ressaltado, quadros contendo os direitos de aprendizagem propostos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. No conjunto, há indicação de conhecimentos / habilidades relativos a todos os eixos de ensino.

Em relação ao ensino da leitura, no PNAIC é pontuado o trabalho de diversos gêneros textuais, focando nos textos de circulação social. Segundo o documento, a leitura envolve diferentes habilidades inter-relacionadas e não podem ser pensadas de forma hierárquica. Então, quanto mais os alunos ouvirem e lerem textos, mais elaborada será a construção de sentido por parte deles. Dessa forma, o eixo da leitura tem a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura. Para que isso aconteça, é ressaltado no documento que é necessário reconhecer a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, pressupondo a interação entre autor e leitor, entre leitores, entre texto e leitor. O quadro abaixo com os direitos de aprendizagem da leitura evidencia o que foi explicitado acima:

Figura 7 – Direitos de Aprendizagem da leitura

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Pacto Nacional pela Idade Certa, unidade 1, 2012, p. 33

No Programa Criança Alfabetizada, também é defendido o trabalho com gêneros variados que circulam no meio social, orientando o docente para que as atividades de leitura sejam realizadas de forma coletiva, em agrupamentos diversos ou individuais, em uma perspectiva sociodiscursiva e interdisciplinar, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, como observa-se no trecho abaixo:

Em relação à leitura, esta poderá ser vivenciada em diversos momentos. Se pensarmos na rotina, esse eixo poderá ser explorado, por exemplo, no momento da leitura deleite. No 1º Ano do Ensino Fundamental, o professor deve fazer a mediação, quando a criança está no processo inicial da apropriação do SEA; paulatinamente, a criança desenvolve habilidades de leitura, elabora hipóteses e faz inferências, seja nos textos lidos por outra pessoa ou naqueles lidos por ela mesma, quando já domina o SEA. (PERNAMBUCO, 2018, p. 22)

Em relação à produção de textos, os documentos propõem a escrita em situações variadas, com diversificação dos gêneros textuais, em que os textos assumem formas e estilos marcados pela cultura e pela história, ressaltando a importância de seu aspecto sociodiscursivo. O objetivo é que o aluno compreenda e produza textos em situações semelhantes às que ocorrem fora da escola, além de vivenciarem momentos de socialização

dos conhecimentos apropriados na escola. O quadro com direitos de aprendizagem relativos ao eixo de produção de textos evidencia tal destaque.

Figura 8- Direitos de Aprendizagem eixo Produção de Textos

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Pacto Nacional pela Idade Certa, Unidade 1, 2012, p. 34

Em outros textos que compõem o material do PNAIC também são explicitadas várias dimensões do ensino da produção de textos, como está ilustrado a seguir:

O desenvolvimento das estratégias de produção de textos engloba desde as estratégias de planejamento global dos textos, quanto as de planejamento em processo, revisão em processo, avaliação e revisão posterior do texto. Nos anos iniciais do ensino fundamental, pode ser muito produtivo ajudar as crianças a desenvolver o monitoramento durante a escrita (desenvolvimento da capacidade de afastamento do texto para revisá-lo). No processo de planejamento global do texto uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito. Por exemplo, na situação descrita no parágrafo anterior, as crianças precisavam de informações sobre a temática tratada. Muitas atividades poderiam ser realizadas com vistas a levantar dados sobre a cidade, sobre a ocupação de espaços urbanos, sobre as causas da existência de crianças em situação de rua, sobre a quantidade e o perfil dessas crianças. Em relação às outras temáticas citadas, pode ser necessário também estabelecer estratégias para sistematizar informações sobre o trabalho infantil no campo, sobre o desmatamento, ou sobre outros assuntos de interesse. (BRASIL, 2012 (30), p. 27 -28)

Sobre o ensino de Produção de textos no Programa Criança Alfabetizada, é destacada a importância do professor promover situações de escrita com diferentes finalidades,

contribuindo para que o estudante produza textos de diferentes gêneros, envolvendo a diversidade de reflexões sobre os usos da língua.

Em relação à produção de textos escritos, em muitos momentos esta acontece coletivamente. Nesse caso, em geral, o professor atua como escriba. É fundamental que ele realize essa atividade resgatando conhecimentos prévios dos estudantes, sempre de forma contextualizada e significativa. Nas situações em dupla ou individuais, sobretudo no 1º Ano, o professor deve respeitar a escrita espontânea das crianças. Em se tratando da apropriação do SEA, o professor pode criar uma situação comunicativa para a produção de um texto escrito que contemple textos conhecidos pelas crianças, como um provérbio ou a letra de uma cantiga, por exemplo. Nesse caso, espera-se que, ao escrever, a criança reflita sobre o SEA a partir das várias hipóteses que levantar. (PERNAMBUCO, 2018, p. 22)

No que se refere ao eixo oralidade, também há, no material do PNAIC, quadro de indicação de conhecimentos e habilidades:

Figura 9- Direitos de Aprendizagem do eixo oralidade

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, unidade 1, 2012, p. 35

Em outros trechos, a oralidade também se faz presente, ressaltando a valorização das práticas orais, seja nos gêneros orais ou nas relações entre a fala e escrita. O objetivo é que este eixo seja abordado de forma articulada com a realidade social, como está ilustrado a seguir:

No eixo da oralidade, quatro dimensões principais podem ser contempladas, como foi discutido por Leal, Brandão e Lima (2011) ao analisarem livros didáticos. Nesta pesquisa, as atividades destinadas ao ensino do oral foram agrupadas em quatro tipos: valorização dos textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

A dimensão valorização dos textos de tradição oral engloba a reflexão sobre a importância da oralidade nas diferentes instâncias de participação social e a valorização de textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral, como os contos orais, as lendas, as parlendas, os trava-línguas, as canções infantis, dentre outros.

A dimensão oralização do texto escrito diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros. (BRASIL, 2012(30), p. 28)

Em relação à oralidade, o Programa Criança Alfabetizada defende que as diversas reflexões realizadas sobre este eixo em sala de aula possibilitam a construção da relação da fala e da escrita que são importantes para a exploração de usos da língua e facilitadoras da apropriação de conhecimentos sobre propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O trabalho com a oralidade é de suma importância nos anos iniciais, sobretudo no Ciclo de Alfabetização. O professor poderá propor atividades de rotina sistemáticas que envolvam a competência comunicativa das crianças, como: participação em entrevista dentro e fora do espaço escolar, contação de histórias, estabelecimento, por exemplo, da hora do conto, dentre outras. Tais atividades poderão auxiliar as crianças no processo de letramento, tornando-as capazes de narrar um acontecimento, argumentar, expor suas ideias ou mesmo compreender e respeitar os turnos de fala. (PERNAMBUCO, 2018, p.22)

O eixo de análise linguística também é contemplado no PNAIC. Como já foi dito, há dois quadros de direitos de aprendizagem relativos a este eixo. O primeiro destaca as especificidades do Sistema de Escrita Alfabética; quanto ao segundo, aborda outros aspectos importantes da análise linguística como: discursividade, textualidade e normatividade.

Figura 10 – Direitos de Aprendizagem do eixo análise linguística

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

Fonte: Pacto Nacional pela Idade Certa, Unidade 1, 2012, p. 36

Figura 11 – Direitos de Aprendizagem do eixo análise linguística (Discursividade, textualidade e normatividade)

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

Fonte: Pacto Nacional pela Idade Certa, Unidade 1, 2012, p. 37

As análises dos cadernos de modo geral evidenciam que a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética é uma das prioridades, ocupando uma unidade dentre as oito que compõem os cadernos. Dentre outras discussões, é dito que:

É importante destacarmos que a reflexão sobre o SEA não pode estar distanciada das atividades de leitura e produção de texto. Nesse sentido, um bom recurso didático para conciliar os diferentes eixos de ensino, relativo ao componente curricular Língua Portuguesa são as obras complementares. Tais obras são disponibilizadas às escolas pelo MEC organizadas por acervos. Nesses acervos, podemos encontrar uma variedade de livros que contribuem para aprendizagem:

- sobre as letras do alfabeto e reflexão sobre as correspondências som/grafia, como, por exemplo, a obra “Adedonha”, “Alfabeto de Histórias”, “ABC doido”, o “Jogo das palavras” que possibilitam aos alunos aprenderem as letras do alfabeto;
- da reflexão sobre as semelhanças sonoras das palavras, a partir de textos que exploram rimas, aliterações, repetições de palavras, como por exemplo, a obra “Bicho que te quero livre” e o “Jogo da parlenda” e “Um sapo dentro de um saco”, que apresentam vários textos de tradição oral;
- sobre o vocabulário (formação de palavras, reflexão sobre significados de palavras ou expressões) como, por exemplo, a obra “Falando pelos cotovelos”, “Zig Zag” e “As paredes têm ouvidos”;
- de recursos linguísticos utilizados para a construção da textualidade (onomatopeias, repetição de frases e expressão ao longo do texto e presença de textos cumulativos) como, por exemplo, a obra “PLOC” e “Choro e Choradeira: risos e risadas”. (BRASIL, 2012 (23), p. 16)

Em relação a outros aspectos do eixo análise linguística, o documento orienta que deve-se levar em consideração a exploração da norma ortográfica, pois ao atingir a hipótese alfabética é necessário que a criança reflita e compreenda as convenções regulares e memorize as irregularidades ortográficas, para que escreva convencionalmente as palavras. Para isso, segundo o documento, deve-se planejar as atividades de reflexão sobre as convenções ortográficas, favorecendo a compreensão do princípio gerativo subjacente à escrita das palavras, ou seja, buscou-se que os estudantes percebessem que quando conhecemos uma regra podemos aplicá-la a todas as palavras cuja escrita dependa dessa regra. Por exemplo, a regra de que o som /k/ antes de A, O e U pode ser representado por C ou K e antes de E e I, por QU ou K, quando aprendida, pode ser aplicada em muitas palavras. Evidencia-se que a preocupação do professor não deve ser com a memorização das regras, mas a compreensão.

No Programa Criança Alfabetizada, o ensino do Sistema Escrita Alfabética é proposto de forma articulada com a leitura, a produção de textos e a oralidade. Ressalta-se que ocorre a construção gradativa de conhecimentos sobre o SEA, a partir de atividades com textos escritos nos processos de interação entre os estudantes e com adultos experientes. Nessas situações, há construção de hipóteses e conflitos que levam à aprendizagem do SEA no ciclo de alfabetização. Também é destacada a necessidade de refletir sobre a norma ortográfica.

A análise linguística está intimamente relacionada com as reflexões acerca das hipóteses que o estudante faz sobre a língua e o seu funcionamento. Certamente as atividades metacognitivas desse eixo ficarão muito mais interessantes se o professor planejar atividades de apropriação do SEA a partir do uso de jogos e de atividades lúdicas que envolvam a consciência fonológica, por exemplo. Sem dúvida, é importante que tais atividades sejam pensadas e planejadas de forma sistemática, tendo-se como referência o perfil da turma, delineado a partir de uma avaliação diagnóstica a ser feita logo no início do ano ou do semestre. (PERNAMBUCO, 2018, p. 22)

A simultaneidade desses eixos de ensino nos dois programas citados também é evidenciada pelo fato de que, no caso do PNAIC, são inseridos muitos exemplos de situações didáticas, por meio de relatos de professores e sugestões de atividades contemplando esses diferentes eixos, isso é evidenciado na seção *Compartilhando* dos documentos de algumas unidades do PNAIC. No caso do Programa Criança Alfabetizada, os Almanques contemplam muitos textos que são inseridos para serem usados em atividades de leitura, havendo também propostas de atividades de produção de textos orais e escritos e muitas brincadeiras que

envolvem conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética e ortografia, isso é evidenciado nas páginas do *Almanaque Ilustrado de Alfabetização*.

Uso de textos de autênticos de diferentes gêneros textuais na alfabetização.

A análise dos materiais relativos ao PNAIC e ao Programa Criança Alfabetizada evidenciou que eles ressaltam a importância de utilizar textos de gêneros diversificados, pois eles contribuem para que os alunos se familiarizem com os textos de circulação social que fazem parte do meio em que convivem e possam interagir por meio deles. Ou seja, partindo da compreensão de que a alfabetização se dá em eventos de letramento e da necessidade de colaborar para que os estudantes possam lidar com a língua em diferentes contextos sociais, sugere-se que sejam selecionados textos representativos de diversos gêneros textuais, articulando o ensino da leitura, produção textual e do Sistema de Escrita Alfabética, tal como ilustrado no trecho de um dos cadernos do PNAIC:

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. (BRASIL, 2012 (21), p. 07)

Nos cadernos relativos à Unidade 2 do PNAIC há reflexões sobre o planejamento do ensino na alfabetização com discussão sobre a importância do uso de diferentes recursos didáticos: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros. Desse modo, sugere-se que variados textos circulem e sejam objeto de reflexão na alfabetização. Na Unidade 5, são abordados os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral, os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia, os textos do jornal, as cartas e os textos dos gibis. Dentre outros trechos que explicitam a necessidade de utilizar textos que circulam em diferentes espaços sociais, pode-se destacar as recomendações a seguir:

1 – Escolher os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo (o que é dito), em relação aos temas trabalhados. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam por meio da leitura e da escrita.

2 – Propor situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais. (BRASIL, 2012(33) p. 39- 40).

Conforme é visto no trecho transcrito acima, segundo o documento, o uso de textos autênticos é um requisito para processo de alfabetização na perspectiva do letramento, pois auxilia na dimensão sociocultural, considerando a diversidade dos aprendizes em sala de aula. Considera-se, portanto, que os diversos gêneros textuais emergem em função de diferentes propósitos comunicativos, como afirma Mendonça (2007, p. 41):

Como apresentam um caráter de relativa estabilidade, conforme postula Bakhtin (2000), os gêneros apresentam plasticidade, ou seja, são maleáveis, mudam de forma para se adaptar às necessidades humanas, aos diversos eventos de letramento que vivenciamos a cada dia. A forma dos gêneros é, portanto, resultado das suas condições de produção: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo.

Os documentos dos dois programas apresentam de forma explícita a defesa de uso de textos autênticos para alfabetizar. Os gêneros textuais são consideravelmente variados, e nos materiais é recorrente a defesa de que cada um possui suas características, seus aspectos composicionais e seus recursos linguísticos de acordo com as finalidades e os espaços onde circula. As diferentes finalidades que envolvem os textos escritos são ressaltadas em vários trechos dos cadernos de formação, como ilustrado a seguir:

Considerando as concepções até este momento defendidas, propomos que, na escola, os alunos aprendam a lidar com textos escolares e não-escolares. A diversidade, portanto, deve abarcar diferentes contextos de interlocução social. Aprender a ler e produzir textos literários, jornalísticos, epistolares, instrucionais, dentre outros, é fundamental. No entanto, não devemos esquecer que a escola é, também, uma instituição social, que precisa ser reconhecida como tal. Ensinar a ler e escrever é indispensável, tanto porque ajuda o aluno a participar de várias situações sociais, como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização. (BRASIL, 2012(30), p. 32)

A leitura proporciona ao aluno a intensificação de contatos com diferentes gêneros textuais, em situações as mais diversas, favorecendo a compreensão de significados, o interesse por assuntos diversos e a aquisição de conhecimentos. Para que isso ocorra precisam ser criadas situações de leitura as mais diversas: leitura feita pelo professor para toda a classe, leitura em dupla, leitura individual. Essas situações de leitura levam o aluno a ter o contato com a linguagem específica de cada gênero, o que proporciona reflexões e explorações (buscando a compreensão), pelos alunos,

dos conteúdos lidos, através de estratégias de ensino planejadas: de antecipação de sentidos, ativação de conhecimentos prévios, significados do material lido e identificação da relação entre o leitor e os conteúdos específicos do texto lido. (PERNAMBUCO, 2018, p.18)

Como dito anteriormente, nos cadernos do PNAIC são inseridos relatos de professores e sugestões de atividades envolvendo textos de circulação social, como exemplificado a seguir em um relato de um projeto didático intitulado: “Meu bairro, quantos lugares!

As experiências foram realizadas no primeiro semestre de 2012, pelas professoras Severina Erika Silva Moraes Guerra e Patrícia Batista Bezerra Ramos. Ambas ensinavam turmas do 1º ano, localizadas no município de Recife-PE. As professoras planejaram conjuntamente o Projeto Didático intitulado “Meu bairro, quantos lugares! ”, na intenção de refletir com os alunos sobre os elementos que compõem o bairro onde moram. Com esse trabalho, elas conseguiram integrar diversos componentes curriculares: Língua Portuguesa, História e Geografia. A escolha do tema bairro possibilita o trabalho com a categoria lugar, uma das três categorias essenciais para a compreensão do espaço geográfico. As categorias paisagem, território e lugar devem ser abordadas nos anos iniciais. A categoria lugar “traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino; a janela de onde se vê a rua; o alto de uma colina, de onde se avista a cidade” (BRASIL, 1997, pág.76). O lugar é onde estão as referências pessoais que estruturam as diferentes formas de perceber e compreender o espaço geográfico. A intervenção pedagógica foi desenvolvida em sete aulas e culminou com uma panfletagem no entorno da escola, com a finalidade de conscientizar a comunidade sobre os cuidados que devemos ter com o lugar onde moramos. Também neste dia, as crianças enviaram uma carta de reclamação para o Prefeito cobrando melhores condições para as pessoas que moram no bairro. Essa proposta está dentro do contexto de leitura crítica do espaço geográfico que pode ser construída a partir da reflexão sobre o lugar em que vivemos como uma expressão concreta das desigualdades de nossa sociedade. Para introduzir a proposta, na primeira aula, as professoras resgataram os conhecimentos prévios das crianças sobre o lugar onde moram por meio das seguintes perguntas: Alguém da turma mora perto de algum colega da sala? O que tem de mais interessante na rua em que você mora? O que você mais gosta de fazer? Vocês participam de alguma festa importante no bairro? As docentes ressaltaram para as crianças que cada um mora em uma rua e que tais ruas possuem elementos comuns e elementos diferentes. Após essa conversa inicial, as professoras incentivaram a construção coletiva de uma lista dos locais mais comuns dos bairros em que os alunos moram. Ao trabalhar os elementos comuns e diferentes nas ruas, as professoras iniciaram o processo de construção dos elementos que constituem um bairro, como praças, casas, comércio etc. É importante ressaltar que os elementos citados são aqueles de observação mais simples, mas outros elementos também poderiam ser incorporados através de questionamentos junto aos alunos: a casa de vocês tem água encanada da rua ou é água de poço? A rua é asfaltada e tem calçadas? Todas as pessoas têm luz elétrica? O ponto de ônibus é próximo da casa de vocês? Essas questões dizem respeito aos equipamentos urbanos de uma cidade e também são elementos que compõem um bairro. A lista foi escrita em um cartaz e com a ajuda das professoras, que atuaram como escribas das turmas. A professora Patrícia nos relata como foi esse momento: “*Nesse momento, eu tive como objetivo*

ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre a rua onde moram. As mesmas mostraram muito conhecimento sobre o nome do local onde moram (Pina e Bode) e descreveram os elementos que compõem esses bairros. Comecei perguntando: 'O que vocês encontram na rua onde moram?' E os alunos responderam: 'PADARIA, tia! ' Busquei deles a escrita das palavras: 'Como eu escrevo padaria? Vamos escrever todos juntos o que se pode encontrar na rua onde moram? ' Os alunos foram ditando letra por letra com o meu auxílio, refletindo sobre as letras que compõem cada palavra listada: CASA, AVENIDA, PRAÇA, PRAIA, RIO. Após a escrita destes nomes, pedi que as crianças completassem um quadro com a quantidade de letras e sílabas de cada uma destas palavras. Neste momento, também fiz uma exploração coletiva das palavras, perguntando às crianças: 'Que palavras começam com a mesma letra? Que palavras terminam com a mesma letra? Qual a palavra menor? Qual a palavra Maior? ' Por fim, ainda solicitei a escrita de duas palavras que comessem com as letras iniciais das palavras que escrevemos. ' (P, R, C, A) (BRASIL, 2012, p. 15-17)

Em relação ao Almanaque do Programa Criança Alfabetizada, são apresentados textos de gêneros diversos, oriundos de diferentes suportes que proporcionam diversas formas de mobilização de capacidade da linguagem. São apresentados: parlendas, adivinhas, textos literários, textos sobre expressões usadas em Pernambuco, ressaltando os aspectos culturais do estado de Pernambuco, como é evidenciado na imagem extraída do almanaque ano 2, 2018, p. 31:

Figura 12 – Atividade nosso jeito de falar

NOSSO JEITO DE FALAR...

EXPRESSÕES USADAS EM PERNAMBUCO

RATO – liso, quebrado, sem dinheiro (Ex: "Cara, tou no rato.")

RELAR – arranhar (Ex: "Desceu no tobogã e relou a bunda.")

RESENHA – resumo, história

RISADAGEM – riso de perder o fôlego

ROCHEDO – gente boa, de confiança (Ex: "O cara é rochedo!")

Fonte: www.pernambucoonline.com.br/dicionario-de-pernambuco/

Vamos ver quem consegue criar mais enunciados usando palavras do "pernambuquês"? Você pode "filar" nos outros meses do Almanaque!

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

31

Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 2, 2018, p.

Ensino do Sistema de Escrita Alfabética de modo problematizador e reflexivo.

Tanto nos materiais do PNAIC, quanto do Programa Criança Alfabetizada, o Sistema de Escrita Alfabética é uma das prioridades. Ressalta-se a importância de o aluno refletir sobre como funciona este sistema, sobre as relações grafofônicas, construção e desconstrução das palavras, as convenções ortográficas, como apresenta o trecho transcrito:

No eixo da análise linguística, é preciso considerar as atividades voltadas para o que queremos ensinar sobre o Sistema de Escrita Alfabética (como se organiza esse sistema), considerando quais conhecimentos foram construídos pelos estudantes e como eles se apropriam desses conhecimentos. Todo o processo pode ser desenvolvido de forma lúdica, por meio de jogos e atividades que promovam a reflexão sobre o funcionamento das palavras escritas (ordem, estabilidade e repetição das letras, quantidade de partes faladas e escritas, semelhanças sonoras). É importante pensar em atividades que envolvam ações de comparar, montar e desmontar palavras para observar e discutir os princípios do Sistema de Escrita Alfabética, promovendo a apropriação e a consolidação da alfabetização. Nessa fase, o foco deve ser o domínio do sistema e o uso adequado das palavras nos textos, por meio da reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos. **(BRASIL, 2012 (14), p. 09)**

Defende-se, no PNAIC, que o ensino do SEA seja problematizador e lúdico. Desse modo, sugere-se o uso de jogos para esse ensino, pois, segundo o documento, tais práticas levam os aprendizes a pensar nas palavras em sua dimensão não só semântica, mas também sonoro-escrita. Refletir sobre a relação entre a escrita e a pauta sonora ajuda os estudantes a estabelecer e sistematizar as relações entre letras ou grupos de letras e os fonemas com mais eficiência, princípio fundamental para a alfabetização.

Tais recomendações são justificadas porque, de acordo com os documentos, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional que envolve questões conceituais. Nesta concepção, é necessário que o aluno não memorize, mas compreenda suas notações, como é observado no trecho transcrito:

Atividades nas quais a quantidade de letras seja dada, como nos jogos de cruzadinha e forca, por exemplo, são interessantes, porque ao registrar apenas uma letra para cada sílaba, a criança verá que “sobraram quadradinhos ou espaços”, e ficará em conflito diante da necessidade de preenche-los com mais letras. Realizar estes jogos em duplas ou trios, formados por crianças que se encontrem em diferentes hipóteses de escrita, pode ser uma estratégia que promova a cooperação e o coensino entre elas.

O trabalho de reflexão sobre palavras já conhecidas pode levar as crianças a perceberem que palavras com o mesmo número de sílabas (ou “pedacinhos”) podem ter número de letras variado e que, portanto, pode haver sílabas com números de letras diferentes. Ao refletirem acerca de palavras como RIO e COBRA, por exemplo, em que, apesar de terem ambas duas sílabas (o que para uma criança no período silábico estrito implicaria serem grafadas com apenas duas letras) possuem número de letras diferentes, as crianças serão levadas a perceberem que as sílabas, ou “pedaços” das palavras podem ter números variados de letras (no exemplo há sílabas com uma, duas e três letras). (BRASIL, 2012 (31), p. 17)

No trecho acima, são apresentadas atividades para o ensino do SEA; o foco é que o aluno reflita sobre a formação de palavras. É descrito que a atividade pode ser realizada de forma lúdica e partilhada (trios ou duplas), contribuindo para a cooperação entre os alunos e a facilitação da aprendizagem entre os pares. O documento também faz referência ao trabalho de consciência fonológica na apropriação do Sistema de escrita Alfabética:

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. Para esse último grupo, foco deste caderno, sugerimos as seguintes atividades, envolvendo a consciência fonológica:

- jogos que desenvolvem a consciência fonológica. Esse tipo de recurso didático permite aos alunos compreenderem as relações entre as partes orais e escritas das palavras;
 - atividades que trabalhem diferentes habilidades em diferentes níveis das palavras, como por exemplo, identificar, adicionar, subtrair e produzir unidades similares de diferentes palavras. Como exemplo de uma atividade de identificação, os alunos poderiam ser solicitados a identificar, no trava-língua a seguir, as palavras que começam com a mesma sílaba: “Olha o sapo dentro do saco/O saco com o sapo dentro/ O sapo batendo papo/ e o papo do sapo soltando vento”.
 - atividades de exploração de textos que trabalham o extrato sonoro da língua (cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, textos poéticos) permitem aos alunos explorarem palavras que apresentam sons parecidos, bem como sobre algumas letras e seus valores sonoros. Além de serem de fácil memorização, muitos desses textos já fazem parte do dia a dia das crianças nos momentos recreativos, o que os tornam mais atrativos e permitem que os alunos avancem no processo de compreensão do SEA por meio de atividades lúdicas e significativas. (BRASIL, 2012(23), p. 11-12)
- 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

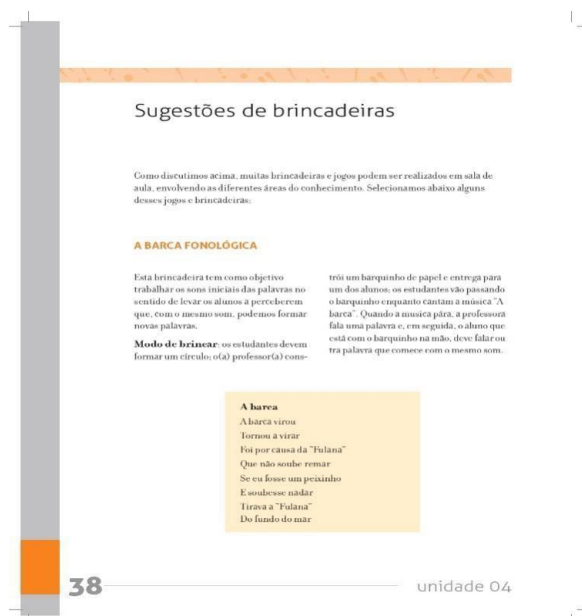
envolvem operações lógicas de relações das partes constitutivas das palavras. (PERNAMBUCO, 2018, p. 17)

São apresentados jogos e atividades lúdicas reflexivas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética que favorecem comparações entre as palavras, substituições das letras em palavras para a composição de outras palavras, produção de novas palavras, além da articulação com a exploração de textos de circulação social, caracterizando um trabalho reflexivo e problematizador, como aponta Moraes (2005, p.45):

Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções.

Ainda no âmbito do PNAIC, foram sugeridos jogos e brincadeiras voltados para o ensino do SEA.

Figura 13 - Sugestões de brincadeiras



Fonte: caderno do Pacto Nacional Pela Alfabetização na idade certa , unidade 4, 2012, p. 38

O material do Programa Criança Alfabetizada também considera que na alfabetização não ocorre a “aquisição de um código”, mas sim a apropriação de um sistema notacional que contém regras próprias e princípios abstratos, o que demanda do aprendiz compreensão da relação da escrita com o que ela representa, sendo necessário um ensino sistemático e

articulado. Diante disso, o documento defende um ensino mais problematizador e reflexivo do Sistema de Escrita Alfabética, como pode ser observado na sugestão que aparece no trecho abaixo:

Ainda pensando em favorecer a reflexão sobre os princípios do SEA, uma atividade importante é levar as crianças a perceberem que as palavras compartilham uma mesma sequência sonora e, geralmente, essa sequência é composta pelas mesmas letras. Segue um exemplo:

- 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 (PERNAMBUCO, 2018, p. 30)

Também há, nos almanaques, brincadeiras tradicionais, como cruzadinhas, caça-palavras, advinhas, textos abordados de forma interdisciplinar e lúdica sobre o estado de Pernambuco, como pode-se observar na imagem abaixo:

Figura 14 – Curiosidades Pernambuco afora

O QUE É? O QUE É?
TEM NA ÁRVORE, NO FUTEBOL E NA CASA
DICA: COMEÇA COM A LETRA C
www.alphaletras.com

VOCÊ SABIA?
CURIOSIDADES PERNAMBUCO AFORA...
SÃO VICENTE FÉRRER, NO INTERIOR DE PERNAMBUCO, TEM ALGUMAS COMPETIÇÕES BEM DIFERENTES, COMO O MAIOR COMEDOR DE BANANAS, A CORRIDA DE 21 QUILOMETROS DE COSTAS (QUEM OLHAR PARA TRÁS É DESCLASSIFICADO) E A MULHER MAIS FEIA DO MUNDO. EM SÃO BENTO DO UNA, HÁ UMA CORRIDA DE GALINHAS, ENQUANTO EM GARANHUNS SE ESCOLHE O HOMEM MAIS FEIO DO MUNDO.
E SUA CIDADE? TEM ALGUMA CURIOSIDADE?
QUE TAL PESQUISAR COM SEUS PAIS, TIOS, AVÓS...?
Fonte: <http://guiaeducacao.com.br/categoria/229/7/18/curiosidades-sobre-pernambuco.html>

NOSSO JEITO DE FALAR...
EXPRESSÕES USADAS EM PERNAMBUCO
FILAR: OLHAR A PROVA DOS OUTROS
FRISO: ENFEITE CROMADO EM UM CARRO
FULEIRO: DE MÁ QUALIDADE (OBJETOS), SEM VERGONHA (PESSOAS)
Fonte: <http://www.alphaletras.com.br/2018/05/18/curiosidades-sobre-pernambuco.html>

ENCONTRE ESSAS PALAVRAS NO CAÇA-PALAVRAS. ALÉM DELAS TEM MAIS DUAS PALAVRAS QUE TAMBÉM SÃO USADAS EM PERNAMBUCO. DESCUBRA QUAIS SÃO. ELAS COMEÇAM COM A LETRA B.
Fonte: Tabela Mônica. Mônica: O grande livro das variações. Diaper 470 por 47. Belo Horizonte: Editora Cultura, 2018

F	X	O	T	P	V	Ô	B	C	P
I	L	A	L	A	C	M	S	E	A
L	R	B	M	T	F	R	I	S	O
A	E	O	I	E	A	M	A	A	A
R	D	R	F	U	L	E	I	R	O
R	I	R	L	T	D	T	S	P	I
E	O	A	U	O	B	U	L	I	R
E	D	O	F	I	C	I	O	D	A

19

Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p.19

Há também, como já foi dito, uma parte do material que é um conjunto de jogos a serem utilizados em sala de aula. Tais jogos abordam o sistema de escrita de forma lúdica e reflexiva.

As proposições presentes nos materiais do PNAIC e do Programa Criança Alfabetizada, como foi evidenciado, partem de uma perspectiva problematizadora, contribuindo para um trabalho reflexivo e contextualizado, e este aspecto é defendido de forma clara nos documentos.

Diversificação das estratégias didáticas, considerando as necessidades de aprendizagem dos estudantes e o perfil das turmas.

A diversificação de estratégias didáticas para alfabetizar é uma recomendação que aparece em diferentes cadernos de formação produzidos no âmbito do PNAIC. Embora no PNAIC sejam identificados trechos que mobilizam a ideia de manter rotinas escolares, não há prescrição de atividades a comporem tais rotinas. Há, na realidade, reflexões sobre a importância de contemplar no tempo escolar as diferentes dimensões da alfabetização, pois elas, de forma articulada, compõem um ensino voltado para alfabetização na perspectiva do letramento. Defende-se, portanto, que a rotina escolar seja atrelada à vida dos estudantes. Defende-se que o professor precisa selecionar textos que fazem parte da rotina dos alunos, com atividades reflexivas e desafiadoras para os aprendizes, para, assim, os estudantes interagirem com diferentes textos e, ao mesmo tempo, serem levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética, como é observado nos trechos transcritos:

Planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática social, considerando uma boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados das bases das ciências é o que propõem os novos estudos sobre ensinar e aprender. Como desenvolver práticas de alfabetização em tal perspectiva e no que elas efetivamente se diferenciariam das outras? Vivemos, em pleno século XXI, um momento de grande defesa à volta dos “tradicionais” métodos de alfabetização, em virtude da polarização existente entre as duas correntes já citadas anteriormente: “a tradicional e a construtivista”. Sabemos, no entanto, que, no que se refere ao ensino da língua materna, alfabetizar não deve se resumir a trabalhar o sistema de escrita de forma repetida e com ênfase na memória, dentro de uma rotina desprovida dos encantamentos dos textos que estão presentes na vida cotidiana das pessoas e de atividades reflexivas e desafiadoras para os alunos. Professores de diferentes partes do país, na construção de rotinas de alfabetização, têm mostrado que é possível desenvolver e diversificar atividades, no cotidiano escolar, para que os alunos possam interagir com diferentes textos ao mesmo tempo em que eles são levados a refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, 2012(13), p.20)

Outro elemento a ser considerado na elaboração de quadros de rotinas é a importância da diversificação do ensino, das formas de intervenções e dos tipos de atividades na rotina, sendo necessário graduá-los, de acordo com o desenvolvimento de cada criança e da turma, na realização das tarefas propostas. Nesse ponto da discussão, perguntamo-nos: qual a importância da organização das rotinas de trabalho nas turmas de alfabetização? A delimitação clara dos direitos de aprendizagem das crianças, em cada etapa de escolarização e em cada eixo do ensino, é necessária para uma ação consistente, mas há aprendizagens que são realizadas durante toda a escolarização e os alunos precisam ser estimulados a construí-las em situações diversificadas, planejadas e sistemáticas. (BRASIL, 2012 (14), p.18)

Ao elaborar um planejamento, é imprescindível que o professor faça as escolhas dos temas a serem desenvolvidos, trace os objetivos que ele deseja atingir, conheça os estudantes, bem como elabore a rotina a ser seguida. ‘Rotina’, aqui, não deve ser confundida com mera repetição mecânica de algo, mas é uma estratégia de uso do tempo pedagógico de forma que as crianças possam se organizar para a sequência de atividades previstas. O professor deve estar consciente de que todo planejamento é flexível, portanto, a depender das circunstâncias, poderá sofrer alterações ou ajustes. A esse respeito, Meirieu (2005) diz que, quando a criança toma conhecimento do que será trabalhado ao longo da semana, ou mesmo do dia, ela poderá participar mais ativamente do processo pedagógico. Além disso, a rotina também serve para que o professor organize e diversifique as atividades a serem desenvolvidas, já que ela propicia a otimização do tempo pedagógico. Assim, para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, é importante pensar nesse tempo a partir dos quatro eixos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos. (PERNAMBUCO, 2018, p.21)

Os trechos acima ressaltam que para diversificar as atividades é necessário considerar outros aspectos do trabalho docente, como o tempo pedagógico, o planejamento, que precisa ser flexível, com objetivos de aprendizagem bem definidos. Sobre estes aspectos Pessoa, Berford e Conceição (2022, p. 207) afirmam:

A heterogeneidade está presente em qualquer sala de aula, seja ela uni ou multisseriada, entretanto, nessa segunda organização escolar, a heterogeneidade é ainda mais perceptível com o acréscimo da diversidade de escolaridade em um mesmo espaço físico. Toda a comunidade escolar deve estar consciente de que o atendimento à heterogeneidade é também parte da democratização do ensino. Cabe aos docentes, independente da organização escolar, a construção de estratégias didáticas para lidar com as necessidades de aprendizagens apresentadas por cada estudante em particular e pela turma como um todo.

A defesa da diversificação de atividades também é evidenciada pela grande quantidade de relatos de professores, contemplando variados tipos de atividades em variados modos de organização do trabalho pedagógico: atividades permanentes, sequências e projetos didáticos,

contemplando todos os eixos de ensino, como podemos observar em um dos relatos encontrado no documento:

Ao formular perguntas sobre como foram feitas essas fontes e por quem, como foram ou são usadas e o que significavam, os estudantes elaboram a compreensão de que existem várias formas de contar as histórias do passado e de entrelaçá-las com o presente. Vejamos o relato da atividade desenvolvida pela professora Priscila, no projeto “Vamos brincar! Brinquedos e brincadeiras”: “Após o trabalho de leitura e interpretação do texto “Amarelinha”, de Hardy Guedes (1992), realizamos as atividades que possibilitam a reflexão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), estudamos os conteúdos propostos pelo livro didático de história “Projeto prosa”, em que os alunos foram levados a realizar uma pesquisa, com um adulto, sobre os brinquedos que faziam sucesso quando eram crianças e que não existem mais. A pesquisa possibilitou que os estudantes conhecessem alguns brinquedos antigos, comparando com aqueles que usam hoje. Realizamos ainda a leitura de um quadro de Pieter Brueghel, de 1560, chamado “Jogos infantis”. As crianças identificaram as diversas brincadeiras explícitas na imagem, algumas delas presentes até hoje. Nesse momento, estudamos um pouco sobre as brincadeiras indígenas por meio da leitura coletiva de uma parte do livro “Coisas de índio”, de Daniel Munduruku. Refletimos como os índios brincam e constroem seus brinquedos.” (BRASIL, 2012(14), p.21)

Em relação ao Programa Criança Alfabetizada, é defendido que a rotina escolar seja planejada para atender às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, cabe ao professor definir um tempo pedagógico que garanta as aprendizagens dos alunos referentes a cada eixo de ensino, e também que as atividades considerem o que os alunos já sabem e o que ainda estão em processo de apropriação, sendo assim, as atividades precisam ser diversificadas.

Sendo a heterogeneidade intrínseca à sala de aula, diversificar atividades é imprescindível para que todos os alunos tenham direito à aprendizagem da leitura e escrita. Esta é a perspectiva adotada nos documentos.

Concepção de aluno com o papel ativo no processo de aprendizagem

Nos documentos analisados foi reconhecida a aproximação com a perspectiva de que os alunos necessitam participar ativamente das situações didáticas no processo de alfabetização. Consideram-no, portanto, aprendizes dotados de conhecimentos prévios e capacidade de pensar e elaborar hipóteses, como pode ser observado nos trechos transcritos dos cadernos de formação do PNAIC:

A perspectiva assumida, portanto, é de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo, agindo socialmente: ler e escrever para interlocutores que assumem diferentes papéis sociais, e não apenas para o

professor, para atender a diferentes propósitos, contextualmente situados. (BRASIL, 2012(29), p.12)

O ciclo de alfabetização propõe, portanto, a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento. (BRASIL, 2012(28) p. 09)

Ferreiro e Teberosky (1980) tinham pontuado a importância de considerar as diversas hipóteses construídas pelos estudantes. Conceber o aluno como sujeito ativo no processo de alfabetização é dar autonomia para aprendizagem crítica e reflexiva. Nesse mesmo sentido, SÁ (2018, p. 75) pontua:

O papel ativo que a criança desempenha para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é destacado por Ferreiro (1985;1989), que demonstra a importância do confronto e da desestabilização das hipóteses já consolidadas, para que o aprendiz avance em suas formulações. A heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita pode ser utilizada favorável e intencionalmente nesse confronto e desestabilização das hipóteses infantis, na medida em que crianças de níveis diferentes de escrita interagem na realização das atividades.

No Programa Criança Alfabetizada, é defendido que os alunos constroem hipóteses no processo de apropriação da escrita, como citado anteriormente. Nesse contexto, o aluno participa ativamente de seu processo de aprendizagem. Nos almanaques, as proposições de atividades demandam atitude ativa dos estudantes, promovendo situações que levam em consideração o contexto social vivenciado por eles, auxiliando na reflexão e criticidade na construção de conhecimentos, como é evidenciado no trecho abaixo:

Em relação ao eixo da oralidade, dentre as várias possibilidades de trabalho no material, sugere-se o desenvolvimento de uma sequência didática ou de um projeto, com base na parte chamada “Nosso jeito de falar”, que pode ser encontrada ao longo de todo o material. 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. (PERNAMBUCO, 2018, p. 31)

Nos documentos, considera-se, de fato, a diversidade de conhecimentos em sala de aula, concebendo-se o aluno como sujeito ativo e induzindo o uso de estratégias de interação entre os estudantes. Tal aspecto é característico dos materiais do PNAIC e do Criança Alfabetizada analisados.

5.2.5 Concepção de professor como profissional autônomo em permanente formação.

No PNAIC, a leitura e escrita são partes da construção da cidadania. Dessa forma, é preciso que o docente entenda as práticas culturais e contribua para que o aluno participe de modo ativo de diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. Diante disso, o documento apresenta quatro princípios centrais que precisam ser considerados ao longo do trabalho pedagógico, são eles:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em decorrência das múltiplas facetas do processo de alfabetização e dos variados saberes exigidos, no documento é afirmado que a formação de docentes é uma tarefa complexa que necessita contar com diferentes segmentos da sociedade. Não há prescrições de atividades a serem seguidas, pois desde o caderno de apresentação dos fundamentos sobre formação de professores é dito que o docente é autônomo e é capaz de gerir seu processo de ensino, como é evidenciado no trecho abaixo:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de

discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa. (BRASIL, 2012, p.27)

No decorrer de todo texto do Programa Criança Alfabetizada, o professor também é tratado como profissional autônomo e em constante formação. Os documentos não trazem prescrições de atividades, mas sugestões construídas a partir de vivências em sala de aula, sendo o professor um dos produtores destas atividades, como é evidenciado no trecho a seguir:

O material do estudante que acompanha este Manual 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. A primeira parte do material do aluno é composta pelo Almanaque. Ele tem como eixo central, na sua organização, aspectos culturais e geográficos do estado de Pernambuco. Apresenta jogos e brincadeiras com foco em diversos componentes curriculares, além de diversos gêneros textuais que podem, em seu conjunto, favorecer um trabalho interdisciplinar. Apesar da divisão do material em seções, não é necessário que todas as crianças realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, não se tem que seguir, necessariamente, a ordem dessas seções. As atividades que compõem o Almanaque podem, também, favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Elas podem ser realizadas de forma autônoma (em sala de aula ou em casa), ou, ainda, com a mediação do professor. (PERNAMBUCO, 2018, p. 27)

Dessa forma, no PNAIC e no Programa Criança Alfabetizada há evidências de defesa sobre a concepção de professor como profissional reflexivo, autônomo e crítico de sua prática e de sua formação. Os documentos tratam o profissional como produtor de conhecimentos. As estratégias explicitadas não são imposições. São apresentadas como exemplos, recomendações, sem haver nenhuma estratégia no programa de controle do que é vivenciado pelos professores em sala de aula, como observa-se no trecho abaixo:

Vários tipos de recursos podem ser utilizados como forma de registro, dentre eles: planejamentos, portfólios com atividades das crianças e modelos de tarefas, diários de classe, registro de conquistas das crianças, registros de ações a serem desenvolvidas para resolver problemas detectados. Ao registrar as atividades cotidianas, o professor se envolve em seu próprio processo de aprendizagem e

formação docente, construindo saberes, enfrentando os problemas reais do cotidiano das salas de alfabetização e viabilizando soluções. Para desenvolvimento dessa atividade, sugerimos registrar a prática docente tendo em vista proporcionar reflexões sobre:

1. Como organizo a sala de aula para o momento de ensino?
2. Como os materiais pedagógicos são elaborados/ aplicados/ socializados?
3. Como relaciono a multiplicidade de atividades com a sua sequenciação e duração? Como aplico essas atividades?
4. Quais intervenções realizo durante a realização das atividades?
5. Como os conhecimentos das crianças são socializados?
6. Em quais momentos as crianças realizam trocas de experiências?
7. Como foi desenvolvido o meu trabalho com leitura, linguagem oral, produção textual e apropriação?
8. Qual a regularidade das atividades?
9. Em relação ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como recebi as crianças no começo do ano?
10. Quais os critérios/instrumentos utilizo para avaliar se a criança atingiu os objetivos durante o ano quanto à aprendizagem da leitura e da escrita?
11. Utilizo o livro didático do componente curricular Língua Portuguesa? Como?
12. Como trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética? Com base nas questões elencadas, salientamos que o registro da prática de alfabetização deve apresentar como o professor explora os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e qual a frequência e profundidade em que são trabalhados. Desta forma, poderemos monitorar se estamos de fato trabalhando os direitos de aprendizagens propostos para cada ano do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012(29), p. 24)

Refletir sobre a prática é um dos pontos primordiais para que haja mudanças. Quando os documentos assumem essa perspectiva, favorecem o processo de ensino-aprendizagem e a mudança de perspectiva docente diante dos desafios encontrados em sala de aula. Caetano (2020, p. 234), ao descrever a mudança que ocorreu nas salas de aulas com a aderência no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Capoeiras-PE, afirma:

Os profissionais da educação do município realizaram estudos, análises, intervenções e socializações de experiências pedagógicas vivenciadas em suas diferentes realidades de ensino-aprendizagem. Os momentos de socialização de experiências serviram de reflexão, estudo e valorização pessoal e profissional, fazendo com que seja repensada a prática pedagógica no seu dia a dia, o que tem sido contemplado no PNAIC. Consequentemente, nosso educando é favorecido em primeira instância, pois quando o professor qualifica-se, certamente apresenta suas aulas com mais segurança, qualidade e motivação, estimulando o educando a aprender e formar novos conceitos, referentes a diversas áreas do conhecimento.

Há, de fato, a consideração do professor como produtor dos conhecimentos, capaz de realizar mudanças necessárias para facilitar a aprendizagem, de forma autônoma, e contribuir para que todos os alunos aprendam. Isso é considerado nos dois manuais do Programa

Criança Alfabetizada. Há diálogo com o professor; são indicadas sugestões para a prática docente, não há prescrições; e há reflexões sobre as diversas estratégias que podem favorecer o ensino e a aprendizagem, além de socialização de trabalhos pedagógicos exitosos realizados pelos próprios docentes.

Enfim, as políticas PNAIC e Programa Criança Alfabetizada assumem a concepção da Alfabetização da perspectiva do letramento, considerando as diversas facetas que envolvem a aprendizagem de leitura e escrita, enfatizando a utilização de textos que circulam na sociedade, concebendo o aluno como sujeito ativo, que constrói e valida hipóteses, e o professor como autônomo na sua formação profissional. Defende, portanto, a alfabetização na perspectiva de direitos de aprendizagem, favorecendo, por meio de seus escritos, que a aprendizagem seja vista em sua dimensão integral, não apenas como acúmulo de conteúdos.

6. Tratamento da Heterogeneidade nos documentos

No Capítulo anterior, discutimos sobre as concepções de alfabetização explicitadas nos documentos, evidenciando que a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender adotam uma concepção sintética de alfabetização, com ênfase na segmentação fonêmica e treino de correspondências grafofônicas, seguindo um padrão sequencial linear, com controle rígido da metodologia empregada pelos professores. Nesse contexto, o professor é um mero reproduzidor de atividades pré-determinadas por estas políticas. De forma totalmente contrária a esta concepção, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada concebem a alfabetização como um processo que ocorre em práticas de letramento que contemplam o ensino do Sistema de Escrita Alfabética de forma articulada com o ensino da leitura, da produção de textos e da oralidade, por meio de atividades lúdicas e reflexivas, por meio de textos de diferentes gêneros discursivos. Nesses dois últimos programas citados, o aluno é concebido como parte ativa do processo de ensino-aprendizagem e o professor, mediador e produtor de conhecimentos. Os documentos orientam, por meio de sugestões, diversos caminhos para que aconteça a aprendizagem da escrita e da oralidade.

No decorrer desta pesquisa, também realizamos reflexões sobre os modos como a heterogeneidade nas salas de aula é abordada nos documentos. Para essa discussão, nos baseamos em diversos autores (SÁ, 2015; LEAL, 2016; SILVA 2019) que desenvolveram estudos em que defenderam a relevância de estratégias didáticas para o tratamento da diversidade no ambiente escolar, seja ela social, individual, de percursos escolar ou relativa à educação especial. Dessa forma, um de nossos objetivos específicos foi investigar se os documentos levam em consideração a heterogeneidade das crianças e mapear as estratégias explicitadas para lidar com as diferenças em sala de aula.

Alguns apontamentos iniciais sobre como as políticas consideram a heterogeneidade se fazem necessários. Na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender encontramos os seguintes fragmentos que abordam a heterogeneidade de forma indireta:

Inspirada ainda pela preocupação social, e a fim de assegurar o direito de todos à alfabetização, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país (art. 4º, III), a PNA não deixa de considerar com particular atenção as modalidades especializadas de educação. Dadas as particularidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação do campo e da educação especial

no âmbito da alfabetização, é preciso promover a formação específica de professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino de leitura e escrita segundo essas particularidades, bem como estimular a elaboração de material didático e paradidático que atenda às necessidades desse público (art. 5º, VI). **(BRASIL, 2019, p. 42)**

Implementar programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar tem sido uma estratégia empregada em diversos países. Esses programas e ações, em geral, objetivam encorajar pais ou cuidadores a desempenharem um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia das crianças em idade pré-escolar. Os principais beneficiários são as famílias de nível socioeconômico mais baixo, cujas crianças se encontram em desvantagem com relação às demais (TUNMER, 2013; SÉNÉCHAL, 2008). Até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados (CARPENTIERI et al., 2011). **(BRASIL, 2019, p. 23)**

Observa-se que a PNA aborda, de forma muito pontual, algumas heterogeneidades sociais encontradas no ambiente escolar. No primeiro trecho transcrito acima, o documento cita a necessidade de promover uma formação específica para professores, para lidar com diferentes grupos sociais, mas não explica como isso seria realizado e não detalha os princípios pedagógicos assumidos em relação a eles. No segundo trecho, expõe de forma excludente a heterogeneidade socioeconômica, afirmando que crianças de nível socioeconômico mais baixo se encontram em desvantagem aos demais, sem discutir quais seriam tais desvantagens. É possível inferir uma responsabilização da família, que, por meio de um treinamento, teria um papel na vida escolar dos estudantes. Não há, nos documentos, discussão sobre como pode ser realizado o trabalho da heterogeneidade em sala de aula, pelo próprio professor.

As referências ao fenômeno da heterogeneidade, no Programa Tempo de Aprender remetem às diferenças individuais. A única orientação é para que o professor no final da aula realize a atividade de forma individual para verificar se o aluno aprendeu o conteúdo, como é observado no trecho a seguir:

Locutor do vídeo: Quando os alunos contarem consistentemente o número completo de sílabas da palavra, repita individualmente utilizando palavras que contenham menos ou mais sílabas. **Lembrete apresentado no vídeo:** A prática individual deve acontecer em ordem aleatória. Pratique mais vezes com alunos que apresentarem dificuldade ou cometeram mais erros. **(BRASIL, 2021b)**

Diante disso, é possível perceber que nos documentos da PNA e no Programa Tempo de Aprender não há reflexão sobre a diversidade humana. As análises evidenciam que as

atividades são propostas de modo repetitivo e padronizado, sem consideração da diversidade de modos de aprender, ritmos das crianças e níveis de aprendizagem, uniformizando os aprendizes. Este dado evidencia o que afirma Leal (2019) sobre estas políticas implantadas pelo Ministério da Educação da gestão de Jair Bolsonaro, em 2019:

O MEC valida apenas uma perspectiva de alfabetização, baseada nas orientações do Método Fônico, que não tinha hegemonia nos documentos curriculares brasileiros, tal como constatamos em pesquisa realizada anteriormente. Na investigação que conduzimos, apontamos que os métodos sintéticos, dentre eles os métodos fônicos, não eram defendidos em nenhum documento curricular que compôs o corpus do estudo. Analisamos (LEAL e outros, 2014) 26 documentos curriculares de estados e municípios das regiões brasileiras que tinham sido elaborados ou reformulados entre 2000 e 2010 e verificamos que predominavam perspectivas de alfabetização que concebem ser necessário realizar um trabalho problematizador de apropriação do SEA e simultaneamente um trabalho voltado para a aprendizagem da leitura e produção de textos. Como já foi dito, nenhum defendia o Método Fônico (LEAL, 2019, p. 76).

Diferentemente do que foi apresentado na PNA e no Programa Tempo de Aprender, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada apresentam, nos materiais analisados, reflexões acerca das diversas heterogeneidades em sala de aula. Diferentes documentos lançados no PNAIC asseveram a importância de considerar a heterogeneidade nas práticas educativas, como é observado nos trechos a seguir:

Assim, defender a educação como ato político implica termos uma intencionalidade clara no sentido de que o processo educativo contribua com a emancipação humana, a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, reflexivos, que valorizem suas raízes culturais, fortalecendo os laços identitários das crianças com sua comunidade. Significa, ao mesmo tempo, combater as desigualdades sociais e a situação de pobreza da maioria das famílias do campo, com ações educativas que desnaturalizem a condição de exploração e cerceamento de direitos em que vivem e apontem para formas coletivas de sua superação. **(BRASIL, 2012(29), p.15)**

Nessa direção, um currículo multicultural implica em propostas curriculares inclusivas que compreendem as diferenças e valorizam os alunos em suas especificidades, seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, o que amplia o acesso à alfabetização a um maior número de crianças, além de respeitar os seus direitos de aprendizagem. **(BRASIL, 2012(5), p. 14)**

No PNAIC, para além da reflexão sobre as diferenças no ambiente escolar, propõe-se a discussão sobre a construção de laços identitários das crianças com suas comunidades, assim como sobre a necessidade de combater as desigualdades sociais e a situação de pobreza

da maioria das famílias do campo. Desse modo, dá visibilidade às diferenças culturais e de contextos de vida. Ao propor situações didáticas que inserem os alunos em situações que representam diferentes práticas sociais também defende implicitamente que as práticas culturais de diferentes grupos sociais sejam consideradas no planejamento das situações didáticas. Desse modo, concebe que a heterogeneidade é intrínseca à sociedade e, conseqüentemente, à escola, podendo enriquecer a formação dos estudantes. Nos documentos do PNAIC também são apresentadas situações de reflexão acerca de como o professor pode lidar com a diversidade, como observa-se no trecho abaixo:

Quem são as crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida, luta, trabalho? As brincadeiras de que gostam? Como se relacionam com a natureza? Que significado atribuem à escola? Quem são (como vivem, em que trabalham) suas famílias? Estes e outros possíveis questionamentos são cruciais para que possamos desenvolver práticas educativas contextualizadas. E mais ainda, para que possa haver não apenas “diálogo”, mas uma relação efetiva entre as experiências de vida das crianças e as situações de aprendizagem propostas pela escola. Em última instância, para que haja identidade e comunicação entre professores, estudantes e comunidade. **(BRASIL, 2012 (29), p. 26)**

Enfim, os documentos consideram a heterogeneidade como fenômeno intrínseco ao ambiente escolar e refletem sobre as estratégias no cotidiano da sala de aula que favorecem as aprendizagens de todos os alunos, concebendo a heterogeneidade em sua complexidade, tanto coletiva como individual, pois somos únicos, mas fazemos parte de grupos sociais que também nos fazem semelhantes. Como afirmam Leal, Sá e Silva (2018, p. 8), “há experiências comuns, trajetórias de vida coletivas, que implicam conhecimentos agregados semelhantes, experiências que se cruzam e que definem necessidades e valores que configuram identidades sociais”.

A fim de detalhar melhor como o tema da heterogeneidade foi abordado nos documentos citados, optamos por utilizar as categorias que tinham sido criadas no âmbito de um Projeto de Pesquisa ao qual esta dissertação se vinculou.

Na pesquisa “Heterogeneidades e Alfabetização: Concepções e Práticas”, coordenada por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa, foram identificadas as seguintes categorias de heterogeneidade em um estudo bibliográfico em que foram analisadas teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos e prática docente:

Quadro 7: Categorias relativas aos tipos de heterogeneidades

Categoria	Subcategoria
Heterogeneidades sociais	Etnicorracial
	Gênero
	Orientação sexual
	Classe social
	Religiosa
	Região
	Geracional
Heterogeneidades individuais	Ritmos de aprendizagem
	Traços de personalidade e comportamentais individuais
	Experiências, trajetórias e valores familiares e individuais
	Características físicas
	Tipos de interesses
Heterogeneidade relativa a educação especial	Deficiência Intelectual
	Deficiência Física
	Deficiência Visual
	Deficiência Auditiva
	Deficiência Múltipla
	Transtorno Global do Desenvolvimento
	Altas Habilidades

Segundo é apontado na pesquisa citada, a construção de categorias que indicam tipos de heterogeneidade favorece uma melhor análise de especificidades relativas às diferenças entre os estudantes, no entanto, é afirmado que muitos tipos de heterogeneidade têm interfaces entre si, que remetem a uma grande complexidade no trato deste fenômeno. É dito também que todos esses tipos impactam na aprendizagem e culminam nas heterogeneidades dos níveis de conhecimento dos alunos, como salienta Pessoa, Castro e Nascimento (2022, p. 20):

Por isso, a necessidade de enxergar não apenas as heterogeneidades no campo do ensino, como também as próprias de cada aluno. Com isso, é importante que o docente compreenda e respeite o lugar social de cada estudante, seu lugar cultural, se ele tem ou não alguma deficiência e como esse aspecto pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, sua situação socioeconômica, dentre outras. Quando os aspectos citados anteriormente são considerados, o estudante se identificará com o que está sendo ensinado, tornando esse ensino significativo. Assim, devem-se buscar estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que favoreçam discussões importantes sobre as diversidades, de modo a combater o preconceito e a discriminação.

Na referida pesquisa é ressaltado que as heterogeneidades sociais demandam situações didáticas que promovem a valorização das identidades, aumento de autoestima e combate aos preconceitos. Assim, são necessárias estratégias para esses fins, tais como: conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade); realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais; valorizar as diferentes religiões. Além desses tipos de estratégias, também são discutidos modos de agir em sala de aula que favorecem condições de propiciar condições de aprendizagem a todos os estudantes. Enfim, é defendido que diversas estratégias são necessárias. Diante disso, nos basearemos na pesquisa supracitada neste tópico e analisaremos se as seguintes estratégias estão presentes nos documentos: (1) Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes; (2) Estratégias de agrupamentos dos estudantes; (3) Mediação dos professores e atitudes; (4) Diversificação das atividades; e (5) Ações relativas as diferenças sociais e culturais.

Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes

Essa categoria diz respeito ao planejamento e à avaliação voltados para o atendimento das necessidades dos alunos, em uma perspectiva da avaliação formativa e do reconhecimento da importância de valorizar e mobilizar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes para a sala de aula.

Para realizar a análise de como esta categoria é abordada nos documentos, baseado na pesquisa Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas, construímos o quadro 8 a seguir com as subdivisões da categoria e indicação de quais políticas fazem referências a este aspecto.

Quadro 8: Referências às estratégias de Avaliação e consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes encontradas nas políticas

Subdivisões da categoria: Avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes	PNA	Programa Tempo de Aprender	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada

Fazer diagnóstico dos conhecimentos das crianças			X	X
Considerar conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades			X	X
Considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem)			X	X

Fonte: A autora (2022)

Como é sinalizado no quadro 08, no Programa Tempo de Aprender e na Política Nacional de Alfabetização não foram encontradas orientações de estratégias que considerem os diferentes conhecimentos dos estudantes. Na PNA é apenas citado que as crianças possuem experiências de vida, de ambiente e de condições socioeconômicas variadas e que isso implica em diferenças quanto aos conhecimentos construídos antes do ingresso na escola, como é evidenciado no trecho a seguir:

Embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização. A entrada nessa etapa da escolarização, no entanto, pode mostrar-se muito diversa para a criança, a depender da sua experiência de vida, do ambiente e das condições socioeconômicas. Pode-se dizer que algumas largam na frente e outras saem em desvantagem. (BRASIL, 2019, p. 32)

Não há desdobramento dessa afirmação no decorrer do documento. No Programa Tempo de Aprender, no curso Práticas de Alfabetização, a única orientação apresentada para o professor é que ele repita a atividade mais vezes com o aluno que ele perceber que não conseguiu memorizar o que está sendo ensinado, sugerindo apenas a uniformização do conhecimento, como é observado no trecho a seguir:

Locutor do vídeo: Quando os alunos contarem consistentemente o número completo de sílabas da palavra, repita individualmente utilizando palavras que contenham menos ou mais sílabas.

Lembrete apresentado no vídeo: A prática individual deve acontecer em ordem aleatória. Pratique mais vezes com alunos que apresentarem dificuldade ou cometeram mais erros. (BRASIL, 2021b)

O trecho acima evidencia que a estratégia proposta para as crianças que não estejam, na perspectiva da proposta, atendendo às expectativas, é a repetição. Nogueira e Lapuente (2022, p. 123) afirmam que: “Essa concepção de prontidão para a alfabetização que tínhamos como superada, envolve a preparação das crianças com treinos, repetições e exercícios monótonos. Segundo Brandão e Leal (2018), nessa abordagem a ênfase está no

desenvolvimento das habilidades perceptuais e motoras e na memorização das associações fonema/grafema. ”

No curso ABC, novamente aparece a perspectiva de que “sempre” vai existir aluno com rendimento pior que o outro, afirmando-se, neste caso, que alguns alunos não conseguirão alcançar o nível dos demais, como observa-se no trecho abaixo:

De fato, a investigação tem demonstrado a existência de muita variabilidade nas competências de literacia das crianças à entrada da educação formal assim como no que se refere à taxa de crescimento destas competências no percurso escolar (Sénéchal, 2012). Estima-se que quase 40% dos alunos que ingressam no jardim de infância estejam um ano ou mais atrasados no que diz respeito ao nível das competências emergentes de literacia e prontidão para a leitura, comparativamente aos seus colegas (Baillet et al., 2009). Por outro lado, alguns estudos referem ainda a existência de um número crescente de crianças que experimentam dificuldades consideráveis na aprendizagem da leitura (Lafferty et al., 2005). A American Psychiatric Association, em um estudo em 2013, indicou que a prevalência das dificuldades de leitura nos domínios da leitura, ortografia e compreensão da leitura era de 5 a 15% entre crianças em idade escolar de diferentes culturas e idiomas. Ora, acresce que as diferenças individuais nestas competências tendem a ser consideravelmente estáveis desde o ensino pré-escolar até níveis de ensino mais elevados (Butler et al., 1985; Lonigan et al., 2000), ou seja, crianças que apresentem dificuldades nas competências-chave de literacia, irão muito provavelmente ser leitores com pior desempenho no final do 1.º ciclo (Juel, 1988). (BRASIL, 2021a, p. 156, 2021)

Apesar da ausência de orientações acerca de como lidar com a heterogeneidade e da predominância de proposições didáticas uniformizadas para toda a turma, há uma referência pontual à necessidade de adequar a “instrução” às necessidades individuais das crianças:

Em síntese, considerando que a promoção das habilidades de reconhecimento de palavras e das habilidades de compreensão da linguagem exigem estratégias de ensino diferentes, a avaliação do nível de compreensão leitora das crianças adquire um papel central. É a partir da determinação do que os leitores aprendizes sabem e do que precisam de saber para se tornarem leitores hábeis, que será possível ao professor tomar decisões em matéria de instrução, que melhor e mais diretamente respondam às suas necessidades individuais. (BRASIL, 2021a, p.281)

No trecho acima há, como pode ser verificado, afirmação de que é necessário avaliar para decidir acerca do ensino, denominado no documento como “instrução”. No entanto, nos demais documentos e no próprio Manual do Curso ABC não aparecem orientações acerca dessa avaliação e seus desdobramentos. Há, contrariamente, instrução uniformizada para todas as escolas brasileiras, para todos os professores e suas turmas, no formato de prescrições rígidas e sequencialmente padronizadas. Nesses aspectos citados acima Monteiro (2019, p. 42) aponta:

[...] uma política desalinhada do movimento histórico no campo educacional do país e baseada em evidências não consolidadas – portanto, apoiada apenas em uma visão ingênua da aprendizagem da linguagem escrita – pode trazer à tona ideias e problemas educacionais, predominantes nas décadas de 1960 e 1970, gerados pela crença de que o fracasso na alfabetização das crianças que frequentam as escolas públicas está associado à estrutura e ao desinteresse de suas famílias.

Ao contrário do que foi apresentado pelas políticas acima, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada apresentam, de forma explícita, orientações para avaliação e consideração dos conhecimentos dos estudantes, no que diz respeito a fazer o diagnóstico do conhecimento das crianças. São evidenciadas muitas orientações, dentre elas estão:

Com a avaliação diagnóstica é possível acompanhar se os objetivos foram atingidos, possibilitando regulações interativas e integradoras. É necessário criar instrumentos de avaliação variados para níveis de conhecimentos diversos e saber lidar com a heterogeneidade das aprendizagens, respeitando os percursos distintos e diferenciando o atendimento, instrumentos e encaminhamentos. Para isso, é imprescindível pensar: O que os meus alunos já sabem sobre a escrita? O que ainda não sabem? O que devo ensinar? De que ponto meu trabalho deve partir? Que metas de ensino e aprendizagem devo almejar? Como avaliar cada habilidade/competência/conteúdo? (BRASIL, 2012(13), p. 21)

Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano é fundamental. Conhecer a turma com a qual vamos trabalhar é essencial para delimitarmos nossos objetivos, e termos um ponto de partida (leia-se um plano anual) que sirva de referência para nosso trabalho é imprescindível. Quando planejamos as atividades a serem realizadas para cada dia, sem tomarmos como referencial o ano letivo, perdemos de vista o processo mais amplo e corremos o risco de negligenciarmos conteúdos que são direitos de aprendizagem de nossos alunos e, com isso, muitas vezes nos surpreendemos com os resultados obtidos. (BRASIL, 2012 (6), p. 13)

A realização de uma avaliação diagnóstica, no início do ano letivo, ajudará o professor a perceber o que seus alunos já sabem sobre a escrita e o que ainda precisam saber. 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, 2018, p. 27)

Como é evidenciado nos trechos transcritos acima, tanto o PNAIC quanto o Programa Criança Alfabetizada defendem a importância do professor realizar a avaliação diagnóstica para fazer o planejamento a partir do perfil das turmas, considerando a diversidade encontrada na sala de aula. Silva e Albuquerque (2020, p.132) afirmam que:

O ato de avaliar, portanto, deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação transitória de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. A escola alfabetizadora, nesse contexto, seria um espaço com amplas possibilidades de construção do conhecimento, de forma contínua e aprofundada ao longo dos três anos, sem retenção escolar. (SILVA, ALBUQUERQUE, 2020, p. 132)

De fato, os documentos partem da concepção de que a avaliação diagnóstica contribui para a identificação dos tipos e níveis de conhecimentos dos alunos em sala de aula, facilitando o ensino-aprendizagem da leitura e escrita para todos os aprendizes.

No que diz respeito a considerar os conhecimentos prévios dos alunos na realização das atividades, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada, dentre várias orientações sobre este aspecto, destacam que:

Numa perspectiva construtivista, para ser mais eficiente, o ensino deve, como já dito, levar em conta o que os alunos já sabem e o que precisam ser ajudados a aprender. Esse princípio de “ensino ajustado” (ONRUBIA, 1996) pressupõe, então, que os professores diagnostiquem os conhecimentos prévios dos alunos e formulem atividades que constituam desafios adequados. Isto é, no caso da alfabetização, para poder avançar no domínio da língua escrita ou de suas convenções, uma atividade não deve ser “fácil”, ao ponto de o aluno poder resolvê-la, sem ter que reconstruir seus saberes prévios. Por outro lado, não pode ser tão complexa que se torne um desafio impossível. (BRASIL, 2012(27), p. 12 – 13)

Uma forma de o educador potencializar esse saber pode partir do levantamento dos jogos, que fazem parte do repertório dessas crianças. Jogar com as palavras no universo infantil, das crianças do campo, pode partir de cantigas de rodas, adivinhações, pequenos livretos da literatura de cordel, caça-palavras, pesca-letras, dentre outros. Nos termos de Brandão (2009), os educadores devem utilizar os jogos que os educandos já trazem na sua bagagem de conhecimentos prévios, introduzindo outros, que inovem, visando à transformação da língua em objeto de atenção e reflexão constantes. (BRASIL, 2012 (34), p. 22)

Em relação à produção de textos escritos, em muitos momentos esta acontece coletivamente. Nesse caso, em geral, o professor atua como escriba. É fundamental que ele realize essa atividade resgatando conhecimentos prévios dos estudantes, sempre de forma contextualizada e significativa. Nas situações em dupla ou individuais, sobretudo no 1º Ano, o professor deve respeitar a escrita espontânea das crianças. Em se tratando da apropriação do SEA, o professor pode criar uma situação comunicativa para a produção de um texto escrito que contemple textos conhecidos pelas crianças, como um provérbio ou a letra de uma cantiga, por

exemplo. Nesse caso, espera-se que, ao escrever, a criança reflita sobre o SEA a partir das várias hipóteses que levantar. (PERNAMBUCO, 2018, p. 22)

É evidenciado que a consideração dos conhecimentos prévios é de suma importância na mediação docente durante as atividades, como pontuam Brandão e Leal (2020, p. 180):

Quando as crianças não reconhecem que as atividades no espaço escolar têm semelhanças com as atividades que realiza fora deste elas têm dificuldades para mobilizar seus conhecimentos prévios e criam respostas artificiais às demandas da escola. Por outro lado, se têm consciência de que seus saberes e experiências podem servir de referência para as aprendizagens escolares, elas começam a ter mais segurança e a articular o que sabem ao que estão aprendendo.

No que se refere a considerar os processos/percursos individuais de aprendizagem (progressão de aprendizagem), os documentos evidenciam as seguintes orientações:

O atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata como iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando suas necessidades específicas. A proposta de ensino organizado em ciclos, em seus princípios, visa a superar esse perverso processo de exclusão. O grande mote é o respeito à diversidade de percursos de vida e estilos de aprendizagem como compromisso que a escola precisa assumir para evitar os mecanismos de exclusão que sempre praticou, ao longo dos séculos. (BRASIL, 2012(27), p. 07- 08)

É fundamental compreender que cada aluno tem uma maneira diferente para superar os diferentes obstáculos apresentados em sala de aula, sendo necessário observar os processos que cada aluno segue, de forma a obter o máximo rendimento das suas potencialidades. Este panorama evidencia que é complicado conceber um único processo de aprendizagem, pois o ato de aprender é uma situação singular, onde cada indivíduo vai progredir seguindo seu próprio caminho. Ou seja, a pluralidade de indivíduos gera a necessidade da diversidade nos processos de aprendizagem e quanto maior o número de métodos e quanto mais atento estiver o professor, maior também será a chance de estimular os alunos e favorecer o aprendizado. Consequentemente, o processo de avaliação aparece como um caminho reflexivo a ser construído. (BRASIL, 2012 (12), p. 30)

A partir desse posicionamento, temos claros os princípios norteadores (ou “suleadores”, como diria Freire (1999)) desse fazer docente. O primeiro: o papel do aluno no percurso é de um ser humano que pensa, age e sente. Tem que ser papel ativo, construtor de sua aprendizagem e, rapidamente, senhor de suas decisões. 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; a opção do caminho pretendido é por analisar o resultado conseguido, avaliando cada etapa, refletindo com os alunos sobre aspectos da linguagem – linguagens – e aspectos da expressividade. Para isso, o professor precisará compreender bem o objeto de estudo e saber quais “fatos” são básicos para serem apresentados aos alunos – ‘básicos’ significa que, sem eles, o aluno não poderia compreender os conteúdos estudados. (PERNAMBUCO, 2018, p. 38)

Nos trechos acima, são evidenciadas orientações nos documentos que valorizam, no ambiente escolar, os diferentes percursos e as experiências dos alunos, considerando-se que a diversidade é parte do processo, induzindo atitudes de colaboração. Não propõe a valorização de competição quanto a qual aluno tem “mais experiência” e sim o reconhecimento de diferentes conhecimentos e da construção realizada pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esses importantes aspectos supracitados, Leal (2019, p. 40) aponta que “a alfabetização é um processo em que as crianças aprendem a ler, a escrever, a falar, a escutar, mas se apropriam, por meio da leitura, da escrita, da fala, da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida.”

Estratégias de agrupamentos dos estudantes

Essa categoria diz respeito às orientações das ações de agrupamento dos estudantes, considerando-se que existem diversas formas de agrupar os alunos nos momentos de atividades didáticas. Para realizar a análise de como essa categoria é abordada nos documentos, baseado na pesquisa Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas, construímos o quadro a seguir com as subdivisões dessa categoria e sinalizando em quais políticas encontramos referências a estes aspectos.

Quadro 9: Relação das estratégias de agrupamentos dos estudantes encontradas nas políticas

Subdivisões da Categoria: Agrupamentos dos estudantes	PNA	Programa Tempo de Aprender	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada
Variar os tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma			X	X
Considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos			X	X
Formar duplas ou trios com crianças de mesmo nível de conhecimento			X	X
Formar grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimento, mas aproximados (agrupamentos produtivos)			X	X
Fazer atividades em grande grupo			X	X

(coletiva) com situações que possibilitam a participação por todos				
Fazer atividade individual que possibilite a realização por todos			X	X

Fonte: A autora (2022)

Como é observado no quadro acima, a PNA e o Programa Tempo de Aprender não abordam nenhuma subcategoria de agrupamentos. Nos documentos dificilmente são encontradas orientações de estratégias para o professor sobre este aspecto, apenas são apresentadas de forma superficial as seguintes prescrições:

O objetivo da leitura é a compreensão. Mas ler não é compreender. Para tanto, é necessário desenvolver diferentes habilidades e capacidades relacionadas ao código alfabético e à compreensão da linguagem. As crianças não desenvolvem a fluência naturalmente. O ensino dessa habilidade exige modelo, orientação, análise e resposta. Por isso, esta estratégia é importante. As crianças verão concretamente como está a própria leitura, e os amigos poderão ajudá-las, caso precisem. Dependendo da idade de seus alunos, você pode explicar por que está lendo de determinada maneira, dizendo, por exemplo: “Vocês perceberam como minha voz ficou mais alta e animada aqui? Isso aconteceu porque, no texto, há esse ponto de exclamação. Ele serve para mostrar que o autor estava empolgado ou entusiasmado, ao dizer isso.” Nesta estratégia, em pares, os alunos leem em voz alta um para o outro. Assim, os mais fluentes podem formar duplas com os menos fluentes. O leitor mais hábil lê primeiro, fornecendo um modelo de leitura, depois o leitor menos fluente lê o mesmo texto para o colega. Então todos os alunos preenchem a ficha de apreciação. Dessa forma, as crianças terão *feedback* e incentivo uns dos outros. **(BRASIL, 2021b)**

Professora diz: 3,2,1 todos juntos e a professora e os alunos fazem movimentos no ar como se estivessem escrevendo a letra A. Professora diz: crianças agora eu vou escolher uma de vocês para escrever a letra A no quadro. Professora chama a aluna chamada Isabela, e Isabela escreve a letra A no quadro, professora agradece e a aluna volta para seu lugar. Novamente a professora segura a imagem da abelha que tem ao lado a letra A de forma e cursiva. E pergunta novamente que letra é essa? Alunos respondem: AA, professora pergunta e qual o som dessa letra? Alunos respondem: A professora confirma: A e diz: muito bem, com essa letra escrevemos... abelha. Professora pergunta às crianças: e qual é o nome desse personagem (mostrando a outra imagem de abelha) crianças respondem: Abelha amarela, professora pergunta: e com qual letra o nome da abelha amarela começa? Com a letra... Professora e crianças falam juntas: AA. Novamente, a professora pede para a criança escrever a letra A no ar e conta 1,2,3, as crianças desenharam a letra A no ar. Professora chama outro aluno para escrever a letra A no ar o nome dele é Luís. Luís pega o piloto e escreve a letra A no quadro com letra de forma. **Locutor do vídeo:** Pratique a estratégia com cada uma das letras, utilizando as fichas de cada um dos personagens. Para variar, você pode pedir para que os alunos se dividam em duplas e enquanto um aluno escreve a letra no ar e o outro adivinha. Peça para que a criança escreva a letra em um recipiente com areia, peça aos alunos sugestões de palavras que comecem com a letra ensinada ou faça a letra com massa de modelar **(BRASIL, 2021b)**

Nos dois extratos encontrados no material do Programa Tempo de Aprender há referência ao trabalho em duplas e no primeiro é explicitado que as crianças podem se ajudar. No entanto, no extenso material do Programa apenas esses extratos foram encontrados. É possível, ainda, verificar que a formação das duplas parece ser justificada pela necessidade de variar a atividade. Não há recomendação de que realizem alguma atividade desafiadora em que tenham que trocar informações ou encontrar conjuntamente respostas às demandas feitas. Além disso, orienta o docente a realizar a atividade em duplas, mas não discorre sobre as estratégias de mediação. Pessoa, Castro e Nascimento (2022, p. 36) apontam que:

A organização da turma por meio de agrupamentos diversos para realização de atividades, pode facilitar a mediação do professor, pois ele poderá circular nos grupos acompanhando as atividades que estão sendo realizadas e promovendo intervenções direcionadas para cada grupo ou para cada criança individualmente.

Diferentemente das políticas supracitadas, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada explicitam que alunos de uma mesma sala, apesar de terem geralmente a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e nem ao mesmo tempo. Cada aluno é um ser diferente do outro, único, com experiências extraescolares diversas. Nesse contexto, é impossível existir uma turma escolar homogênea. As heterogeneidades sociais, individuais, relativas à educação especial e ao percurso escolar, portanto são naturais e inevitáveis, devendo ser vista como algo positivo e que pode fortalecer o ensino-aprendizagem. Há, também, como é exposto no trecho abaixo, a defesa de que a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento pode favorecer aprendizagens:

Os alunos agrupados em uma mesma sala de aula, apesar de terem, geralmente, a mesma idade ou idades próximas, não aprendem as mesmas coisas, da mesma maneira e no mesmo momento. Como cada aluno é um indivíduo diferente do outro, um ser único, que vivencia experiências extraescolares distintas, é impossível existir uma sala de aula homogênea. A heterogeneidade de conhecimentos dos alunos de uma mesma turma ou de turmas diferentes é, portanto, natural e inevitável, não devendo ser vista de maneira negativa. Na contramão da ideia de rotular os alunos e organizá-los em classes supostamente homogêneas, consideramos que a interação entre crianças com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas. (BRASIL, 2012, Unidade 7 – Ano 2, p. 06)

No trecho transcrito já há sinalização da necessidade de considerar os diferentes grupos de estudantes quanto às necessidades de aprendizagem. Diante disso, no PNAIC e no Programa Criança Alfabetizada são dadas sugestões de variar os agrupamentos em sala de aula. Por exemplo, na discussão sobre a articulação entre o ensino de produção de textos e o

ensino do Sistema de Escrita Alfabética, há indicação de estratégias de agrupamentos para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, considerando os vários tipos de agrupamento, dependendo dos objetivos didáticos e do perfil da turma:

Em relação à produção de textos escritos, em muitos momentos esta acontece coletivamente. Nesse caso, em geral, o professor atua como escriba. É fundamental que ele realize essa atividade resgatando conhecimentos prévios dos estudantes, sempre de forma contextualizada e significativa. Nas situações em dupla ou individuais, sobretudo no 1º Ano, o professor deve respeitar a escrita espontânea das crianças. Em se tratando da apropriação do SEA, o professor pode criar uma situação comunicativa para a produção de um texto escrito que contemple textos conhecidos pelas crianças, como um provérbio ou a letra de uma cantiga, por exemplo. Nesse caso, espera-se que, ao escrever, a criança reflita sobre o SEA a partir das várias hipóteses que levantar. (PERNAMBUCO, 2018, p.22)

A produção de textos, na escola, pode se dar de diferentes formas: coletivamente, por meio de um escriba que geralmente é o professor; em dupla; ou individualmente. Quando o professor atua como escriba, ensina às crianças as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização das ideias, a importância de sempre revisar o que foi produzido, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores. O trabalho em dupla é um recurso metodológico interessante porque permite às crianças interagirem, trocarem informações e resolverem conflitos, o que favorece a participação mais efetiva. Ao produzirem o texto, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à organização do texto. (BRASIL, 2012, p. 14)

Como é exemplificado nos trechos acima, além da diversificação de atividades, os documentos ressaltam a importância de estratégias de diversificação dos agrupamentos dos alunos, pois defendem a concepção do professor protagonista no ensino-aprendizagem, que deve considerar as especificidades dos alunos. Em relação a considerar as características comportamentais e afinidades entre as crianças na composição dos grupos, é evidenciada a seguinte indicação no PNAIC, baseada no relato da professora Cyntia:

Mas, se as interações favorecem a construção individual de saberes sobre a escrita e sobre sua notação, não basta colocar para trabalhar juntos alunos com níveis diferentes. Esta é uma ideia simplista e distorcida que se divulgou nos últimos anos e que esquece o papel da professora como mediadora também das interações entre os aprendizes. A esse respeito, a professora Cynthia nos conta cuidados que adotava com sua turma de terceiro ano:

“Primeiro eu tenho que administrar as relações interpessoais dentro da sala, né? Porque tem aquele menino que não pode ficar junto do outro. É o caso, por exemplo, de Raylan e Paulo. São muito amigos, mas quando ficam juntos, é pra brincar, não é pra estudar, né? Eles tão num nível bom, mas... é justamente por isso. Eu também penso em juntar, por exemplo, o Raylan com Salete. Salete está silábico-alfabética. E o Raylan, não. Sozinho, ele não consegue ler. Aí junto os dois pra fazer uma atividade... por exemplo, de escrever palavras com determinada relação letra-

som. Eu faço isso com várias duplas. Eu junto Jamerson com Jadson. Jadson tá apresentando um avançozinho de parar e refletir... sobre as palavras e dizer: “Ah, não!” e revê o que escreveu. Antes se eu ditasse a palavra cavalo, ele (es)tava naquela hipótese: /ka/ era o K mesmo do alfabeto. Trabalhando com Jamerson ele avançou. Em algumas situações não vale mesmo a pena colocar juntos alunos do mesmo nível... Jamerson e Guilherme, como eu disse, eles têm uma leitura fluente. Muitas vezes eles não têm a paciência de fazer junto, de dar oportunidade ao outro e... esperar, mesmo, uma resposta do outro. “Né assim não! Eu fiz assim!”.

Nada como aprender refletindo sobre a prática de quem, no cotidiano, está analisando as soluções que adota e os seus porquês. A partir do relato agora apresentado, recordamos que os agrupamentos não podem se basear apenas em critérios cognitivos (como os níveis de hipótese de escrita), mas precisam levar em conta afinidades (e desavenças) entre as crianças, de modo a ver que arranjos (de duplas, grupos) tendem a ser mais produtivos. (BRASIL, 2012 (27), p.16)

Em relação a formar duplas e trios com alunos do mesmo nível, o PNAIC apresenta o relato de uma professora que em um dos momentos da atividade dividiu os alunos em duplas de acordo com o nível deles, como é apresentado a seguir no extrato do relato da professora Sheila:

[...]O terceiro momento foi um dos momentos mais proveitosos da sequência, pois trabalhamos em duplas de acordo com o nível dos alunos. Para os que ainda não estavam no nível alfabético foi proposta uma atividade na qual os mesmos realizaram um grande esforço para escreverem frases sobre os personagens da Turma da Mônica, com o auxílio do alfabeto móvel. Com os alunos alfabéticos, trabalhamos mais as questões ortográficas. A socialização desse momento também foi muito apreciada pelos alunos[...] (BRASIL, 2012, p. 18-19)

No documento acerca desse relato são apresentadas as seguintes reflexões:

Escrever os nomes e as características também é uma boa atividade para o ensino do sistema alfabético, pois as crianças precisam mobilizar o que já sabem e tentar registrar as palavras. Estando em duplas, podem socializar conhecimentos. Obviamente, as escritas serão diferentes, porque as duplas têm conhecimentos diferentes sobre o sistema de escrita. O professor, nessa situação, é um mediador que pode ajudar as duplas, problematizando, dando informações, estimulando a reflexão. O uso das letras móveis também é uma boa estratégia, pois dá maior mobilidade às crianças que estão em níveis iniciais de escrita, uma vez que elas podem fazer várias tentativas, sem precisar ficar apagando as letras. (BRASIL, 2012, p. 19)

No Programa Criança Alfabetizada, no que se refere a formar duplas ou trios com crianças do mesmo nível, são apresentados jogos que podem ser realizados com essa composição, um dos jogos é “Com que letra c começa?”:

Com que letra começa?

TIPO DE JOGO

Atividade de identificar o fonema e a letra iniciais de palavras.

FREQUÊNCIA DE REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A atividade pode ser realizada uma vez por semana, enquanto as crianças não tiverem compreendido o Sistema de Escrita Alfabética.

OBJETIVOS DIDÁTICOS

- identificar o fonema e letra iniciais de palavras, estabelecendo correspondências grafofônicas.
- consolidar correspondências grafofônicas (no caso dos estudantes alfabéticos).

ORIENTAÇÕES

- A professora ou o professor deverá ser a mediadora ou o mediador do jogo.
- Antes do jogo, é importante checar se todos conhecem todas as imagens, sobretudo das palavras pouco usuais que estão nas fichas.
- durante a atividade, é importante circular entre os grupos, estimulando para que todos os integrantes das duplas participem.
- ao final, deve-se fazer a correção, para identificar a dupla ganhadora.

PEÇAS DO JOGO

- quatro fichas com quadros contendo imagem e palavra escrita faltando a letra inicial;
- um alfabetário completo. (PERNAMBUCO, 2018, p. 115)

O uso das letras móveis pode ser um facilitador na realização das atividades, e o professor pode entregar para cada grupo/dupla as letras exatas para a formação de uma determinada palavra. 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. (PERNAMBUCO, 2018, p. 32)

No que se refere a formar grupos com crianças de diferentes níveis de conhecimentos, o PNAIC, dentre outras reflexões, apresenta a importância de considerar os grupos produtivos, nos quais os alunos colaboram entre si para a realização da atividade proposta:

Quando a opção for pela realização de atividades em pequenos grupos ou em duplas, para organizar os agrupamentos, é preciso considerar não apenas os objetivos da atividade proposta, mas, também, os conhecimentos de que os alunos dispõem naquele momento. É preciso, portanto, planejar os agrupamentos, de modo a evitar a resolução da atividade por um único aluno, o que é muito comum quando se colocam crianças com níveis de conhecimento muito distintos, para realizarem uma mesma atividade juntos. A interação cooperativa entre alunos é, de fato, muito produtiva para a aprendizagem, porque pode ser, segundo Onrubia (1996), sob certas condições, uma fonte potencial de criação e avanço de zonas de desenvolvimento proximal. Segundo esse autor, algumas características da interação entre alunos que parecem ser especialmente relevantes são: o contraste de pontos de vista moderadamente divergentes em relação a uma atividade ou conteúdo; a explicitação do próprio ponto de vista para os outros; a coordenação de papéis, a regulação mútua do trabalho e o oferecimento e a recepção de ajuda. (BRASIL, 2012, p. 12-13)

No Programa Criança Alfabetizada, no Almanaque, são apresentadas atividades que podem levar em consideração os diferentes níveis de conhecimento agrupados, como é observado nos trechos abaixo:

Assim, 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). 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 “pernamburuês”. Esse tipo de atividade permitirá que os alunos compreendam que a ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada, que as letras notam a pauta sonora das palavras que falamos, que as letras notam unidades menores que as sílabas, e que as letras têm valores sonoros fixos (apesar de algumas representarem mais de um som). 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. Cabe ao professor mediar as reflexões do grupo e diversificar as atividades, facilitando a realização das mesmas. (PERNAMBUCO, 2018, p. 32)

Em relação a realizar atividades coletivas com situações que possibilitam a participação de todos, o PNAIC apresenta estratégias para que a participação seja efetiva, como a escrita coletiva de palavras no quadro, onde os alunos refletem sobre a organização das palavras, como é apresentado no trecho abaixo:

Em relação às atividades coletivas, que são aquelas nas quais o professor propõe uma mesma atividade para todos os alunos e a realiza, ao mesmo tempo, com toda a turma, podemos citar como exemplo a escrita coletiva de palavras na lousa, situação na qual os aprendizes mais principiantes poderão ser estimulados a refletir sobre quantas e quais letras irão usar para escrever e em que ordem essas letras devem ser colocadas, ao passo que os mais avançados estarão refletindo sobre a ortografia das palavras. Tal atividade poderá, portanto, propiciar diferentes reflexões para alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre o SEA. (BRASIL, UNIDADE 7 – ANO 1, 2012, p. 12)

A leitura de comandos de atividades, a produção de textos coletiva, a resolução de questões de compreensão textual, a problematização acerca da escrita de uma palavra (alfabeticamente ou ortograficamente), a revisão de um texto que será enviado a outros espaços, a correção de tarefas no quadro ou mesmo a proposição de jogos (como o jogo da forca, ou os diferentes tipos de bingo) são situações adequadas para a exploração no grande grupo. (BRASIL, UNIDADE 7, ANO 1, 2012, p. 18)

No Almanaque do Programa Criança Alfabetizada são encontradas diversas atividades que podem ser realizadas em grande grupo e possibilitam a participação de todos os alunos, utilizando, por exemplo, trava-línguas e parlendas, como está exemplificado a seguir

Ao longo do Almanaque, apresenta-se várias vezes a seção intitulada “Brincadeiras com palavras”, que traz parlendas e trava-línguas. Os alunos podem ser convidados a brincar com esses textos, e esse tipo de atividade pode ser inserida na rotina da sala de aula. O trabalho com esses gêneros em sala de aula permite a valorização das tradições orais, além de auxiliar no avanço dos conhecimentos sobre leitura e escrita. A seguir, damos uma sugestão de atividade:

- 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 desafiarem os alunos de outras turmas a brincar com as palavras. (PERNAMBUCO, 2018, p. 33-34)

Também são sugeridos vários jogos que podem ser vivenciados em grande grupo, como “Seu rei mandou achar”, transcrito a seguir:

Seu rei mandou achar

FINALIDADE

ENCONTRAR DUAS PALAVRAS QUE ATENDAM À ORDEM DO SEU REI
JOGADORES

TODAS AS CRIANÇAS DA TURMA

REGRAS

1 » CADA JOGADORA OU JOGADOR DEVERÁ RECEBER UMA FICHA CONTENDO UMA PALAVRA ESCRITA E A FIGURA CORRESPONDENTE A ESSA PALAVRA.

2 » O JUIZ (A PROFESSORA OU O PROFESSOR) DITARÁ UMA ORDEM E CADA JOGADORA OU JOGADOR DEVERÁ ANALISAR SUA PALAVRA E PROCURAR OUTRO QUE ESTEJA COM OUTRA PALAVRA PARA QUE POSSAM FORMAR UM PAR.

3 » O JUIZ DEVERÁ MARCAR UM PONTO PARA CADA JOGADORA OU JOGADOR DA DUPLA QUE ATENDA À ORDEM DADA. POR EXEMPLO, SE A ORDEM FOI ENCONTRAR PALAVRAS QUE COMECEM COM A MESMA LETRA, A JOGADORA OU O JOGADOR QUE TENHA UMA FICHA CUJA PALAVRA COMECE COM A LETRA “A” DEVERÁ ENCONTRAR UMA OU UM COLEGA QUE TAMBÉM TENHA UMA PALAVRA QUE COMECE COM A LETRA “A”.

4 » EM CADA RODADA, A JOGADORA OU O JOGADOR SÓ PODERÁ FAZER PAR COM UMA OU UM COLEGA.

5 » CADA JOGADORA OU JOGADOR DEVERÁ PERMANECER COM A MESMA FICHA E, NA RODADA SEGUINTE, TERÁ QUE BUSCAR OUTRA OU OUTRO COLEGA PARA FAZER PAR.

6 » VENCERÁ A JOGADORA OU O JOGADOR QUE FIZER MAIS PONTOS. (PERNAMBUCO, 2018, p. 123)

O PNAIC também apresenta diversas atividades que podem ser realizadas individualmente, conforme explicitação a seguir:

Algumas atividades, a serem realizadas individualmente, são particularmente interessantes para aqueles alunos que já se encontram em níveis maiores de compreensão da escrita alfabética. A escrita de palavras, a organização de sílabas para formar palavras, a leitura de pequenos textos são exemplos de algumas dessas iniciativas. Há, entretanto, diversas estratégias que possibilitam aos demais alunos, que ainda não atingiram a hipótese alfabética, a realização de tarefas individualmente.

A construção de cruzadinhas com banco de palavras, atividades de associar o nome ao objeto utilizando pistas gráficas, a ordenação de frases de textos que se sabe de cor, a construção de palavras com sílabas móveis em quantidade determinada, a formação de palavras com as letras, utilizando o alfabeto móvel, dentre outras propostas, colaboram com a produção autônoma de alunos ainda em processo de reconhecimento dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética ou que ainda não dominam bem as convenções som-grafia. O relevante, para se pensar nas atividades a serem realizadas individualmente, é que essas impulsionem a reflexões e iniciativas autônomas dos alunos, frente a diferentes conhecimentos que possam estar sendo construídos. (BRASIL, 2012(11), p. 24)

As estratégias de variar os agrupamentos são importantes, mas, como é descrito por Leal e Silva (2022, p. 260), ao analisarem como 10 docentes de turmas dos anos iniciais e multisseriadas de três municípios de Pernambuco agrupam seus alunos em sala de aula, é preciso “considerar os diferentes fatores que potencializam ou minimizam os efeitos dessas estratégias para as aprendizagens das crianças”.

É defendido no Programa Criança Alfabetizada o ensino numa perspectiva interdisciplinar, na qual o docente considere em seu planejamento as diversidades intrínsecas à sala de aula, organizando o tempo pedagógico de forma sistemática e reflexiva, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem. Em vista disso, a necessidade de considerar os agrupamentos no trabalho em sala de aula apresentada pelos documentos é

adequada, considerando todas as subdivisões propostas no quadro 08, facilitando que todos os alunos tenham a garantia de seus direitos de aprendizagem.

Pode-se evidenciar na análise desse subtópico que a perspectiva de alfabetização vista no capítulo anterior das políticas influenciam diretamente nas orientações didáticas para o tratamento da heterogeneidade, enquanto a PNA e o Programa Tempo de Aprender defendem a aquisição de língua escrita como código, considerando que o aluno necessita treinar de forma individual os fonemas, uniformizando o processo de alfabetização, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada, quando defendem a alfabetização na perspectiva do letramento, consideram o sujeito sócio-histórico, ressaltando a importância dos agrupamentos para o processo de ensino-aprendizagem.

Mediação dos Professores e Atitudes

Outro bloco de estratégias relativas aos modos como lidar com a heterogeneidade diz respeito à mediação do professor. Para realizar a análise de como esta categoria é abordada nos documentos, baseado na pesquisa “Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas”, construímos o quadro a seguir com as subdivisões da categoria e indicação das políticas que fazem referências a este aspecto.

Quadro 10: Relação das orientações de mediação dos professores e atitudes encontradas nas políticas

Subdivisões da categoria Mediação dos professores e atitudes	PNA	Programa Tempo de Aprender	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada
Fazer atendimento individualizado			X	X
Fazer atendimento específico aos grupos ou trios			X	X
Estimular a interação colaborativa entre as crianças			X	X
Respeitar os ritmos e			X	X

tempos dos estudantes				
-----------------------	--	--	--	--

Observa-se no quadro acima que não foram encontradas orientações sobre mediação e atitudes para que os docentes tenham modos de mediação voltados para a diversidade de necessidades dos estudantes na PNA e no Programa Tempo de Aprender. Como posto no capítulo anterior, os documentos assumem a perspectiva de um docente que segue prescrições que uniformizam o atendimento a todos os estudantes, linearmente organizadas, como ilustrado a seguir:

Locutor do vídeo: Utilize a estratégia a seguir para trabalhar aliterações em sala de aula. Professor no vídeo: crianças agora nós vamos identificar aliterações. Aliteração acontece quando duas ou mais palavras elas têm sons parecidos no começo por exemplo: Pato, palhaço e pipoca. Essas três palavras formam aliteração porque elas começam com o mesmo som(professor faz o som do fonema inicial das palavras citadas) o mesmo acontece com as palavras bola, banana e boca essas três palavrinhas também formam aliteração porque começam com o mesmo som(professor faz o som do fonema inicial das palavras citadas) após a explicação professor pratica junto com os alunos, utilizando as palavras lata, lua, lado e louça e junto com os alunos repete os sons dos fonemas iniciais das palavras citadas. (BRASIL, 2021b)

Trava-línguas são ótimos recursos para apresentar como funciona a aliteração às crianças. Mas lembre-se, a aliteração é caracterizada pela repetição de sons consonantais. Veja alguns exemplos: A babá bebeu a bebida do bebê. Quem quer caqui? Chove chuva. Maria-mole é molenga. O padre pintou a porta. O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar. (BRASIL, 2021b)

Diferentemente das políticas supracitadas, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada apresentam, de forma explícita, inúmeras orientações de mediação e atitudes dos professores que podem contribuir para a abordagem da heterogeneidade em sala de aula. No que se refere a fazer atendimento individualizado, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada apresentam, dentre outras, as seguintes orientações:

O atendimento individualizado propicia a aproximação daqueles aprendizes com características mais específicas, encontrando-se em percurso formativo mais lento ou mais avançado que a turma. Nesses casos, é importante destacar que, embora esse tipo de atendimento seja necessário, ele não deve ser prestado na perspectiva do isolamento do aprendiz que dele necessita. Deve-se então mesclar atividades individualizadas com aquelas mais coletivas, permitindo a socialização das aprendizagens. (BRASIL, 2012, Unidade 7 – Educação do campo, p. 25)

Por outro lado, algumas crianças ainda chegam ao ano 2 em etapas iniciais de hipótese de escrita. Assim, é importante que o professor tenha um conhecimento do perfil de entrada de seus alunos no ano 2, para que as atividades possam ser

desenvolvidas de acordo com a necessidade das crianças, facilitando seu avanço. Esse material destinado ao estudante ajudará, também, essas crianças que apresentam dificuldades, desde que o professor proponha variações nas atividades, diversifique os agrupamentos de trabalho e faça acompanhamentos individualizados. (PERNAMBUCO. 2018, p. 32)

Os dois extratos ilustram o modo como nesses documentos as mediações individualizadas são abordadas. Elas aparecem como estratégia para auxiliar as crianças em aprendizagens específicas, alertando para a necessidade de não isolar a criança da dinâmica geral da turma.

Em relação a fazer atendimento a grupos e trios, os documentos apresentam, dentre várias, as seguintes orientações:

Ademais, a organização da turma (individualmente, em duplas/grupos ou no coletivo) precisa garantir os espaços de aprendizagem daquelas crianças que necessitam de intervenções e tarefas mais específicas de aprendizagem da escrita alfabética. Essas formas de organização, ao mesmo tempo que “liberam” o professor da demanda da turma como um todo, precisam garantir os momentos de intervenções específicas, adequadas a cada aluno/grupo de alunos, especialmente aos que apresentem maiores dificuldades de aprendizagem na alfabetização. (BRASIL, 2012, Unidade 7 – Ano 2, p. 26)

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. Cabe ao professor mediar as reflexões do grupo e diversificar as atividades, facilitando a realização das mesmas. (PERNAMBUCO, 2018, p. 32)

Os extratos acima exemplificam que, nos dois programas, há ênfase na importância de realizar atividades em grupos, com indicação da relevância de realizar mediações específicas. No primeiro exemplo, relativo ao PNAIC, é ressaltado que quando as crianças estão trabalhando em grupos, o professor ou a professora pode circular mais livremente pela sala, fazendo intervenções específicas. No exemplo retirado do Manual do Programa Criança Alfabetizada, além de explicitar a importância de haver a mediação específica do professor em cada grupo, também ressalta a relevância da colaboração entre as crianças durante a atividade, que diz respeito à subcategoria citada a seguir.

No que se refere a estimular a interação colaborativa entre as crianças, destacamos, além do exemplo anterior, as seguintes orientações previstas nos documentos:

Os jogos didáticos, para propiciarem uma reflexão sobre os princípios do SEA, precisam ser realizados em duplas, pequenos grupos e/ou grande grupo, oportunizando as trocas de saberes entre os alunos. Trata-se de uma aprendizagem

colaborativa que modifica as relações entre professor/aluno e aluno/aluno. Leal et al. (2012), refletindo sobre os diferentes tipos de conhecimentos e habilidades mobilizados numa situação de produção coletiva de textos, destacam que:

As atividades e grupos podem promover momentos ricos de socialização de saberes, o que, sem dúvida, ajuda bastante as crianças. Ao explicitar um saber, as crianças não apenas reconstroem seus próprios conhecimentos, como auxiliam seus colegas a se apropriar do que elas sabem. Quando o professor problematiza um conhecimento, com questões pertinentes, ele desafia as crianças a elaborar hipóteses e mobilizar saberes necessários à participação das atividades propostas. (p.102) (BRASIL, 2012, brincando na escola: O lúdico na educação do campo, 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, 2018, p.27)

No que se refere a respeitar os ritmos e os tempos dos estudantes, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada apresentam reflexões sobre o planejamento do docente que precisa ser flexível, considerando as diferentes experiências e ritmos que são encontradas em sala de aula, como é evidenciado nos trechos abaixo:

[...] os argumentos para a adoção do regime ciclado são muitos. Um deles repousa na ideia de que essa estrutura curricular favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando-se os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes). Outro aspecto a destacar é a mudança da perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” para uma perspectiva multicultural, que respeita a diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo. Há, ainda, uma rejeição da busca de homogeneização e uma valorização da heterogeneidade e da diversidade. (BRASIL, 2012(5), p. 28-29)

Apesar da divisão do material em seções, não é necessário que todas as crianças realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, não se tem que seguir, necessariamente, a ordem dessas seções.

As atividades que compõem o Almanaque podem, também, favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Elas podem ser realizadas de forma autônoma (em sala de aula ou em casa), ou, ainda, com a mediação do professor (PERNAMBUCO, 2018, p. 27)

No primeiro exemplo, extraído de um caderno de formação do PNAIC, há argumentos de defesa do regime ciclado, com destaque para o respeito aos ritmos, combatendo a lógica competitiva que se instalou historicamente no sistema educacional. No exemplo extraído do Manual do Programa Criança Alfabetizada é ressaltado que o material utilizado não precisa ser utilizado por todas as crianças ao mesmo tempo e que é possível que algumas crianças estejam realizando atividades com algum texto e outras com outros textos. Assim, as crianças podem participar de diferentes formas, em ritmos diversos.

Todos os exemplos ilustram que os documentos do Programa Criança Alfabetizada e do PNAIC reforçam a importância da mediação, de o professor provocar interesse dos alunos, seja por meio de diversos materiais ou trocas entre alunos ou entre professor/aluno. Sobre tais questões, Leal, Sá e Silva (2016, p. 44) afirmam que:

Conforme pesquisa realizada por Freitas (2010, p.392) em turma multisseriada do município de Urubuoca/ PA, a interação aluno-professor-conhecimento era favorecida pelas diversas mediações realizadas entre os sujeitos quando vivenciam e trocam coletivamente experiências. Numa perspectiva vigostkiana, a pesquisadora defende que “vivenciar uma situação de aprendizagem é mobilizar ação e comunicação, pensamento e linguagem, é assim que as crianças atribuem significado àquilo que aprendem”.

As autoras defendem que a mediação docente contribui para a construção de sentidos dos conhecimentos pelos estudantes. Em relação a mediação nos agrupamentos os documentos apontam:

Um primeiro aspecto a ser salientado é que os agrupamentos formados pelas crianças em sala de aula podem ser realizados com base em diferentes critérios, a depender das intenções do professor. Uma forma de agrupamento pode ser, em algumas atividades, organizar as crianças que têm conhecimentos aproximados em relação a um determinado conteúdo, para não possibilitar que as respostas sejam fornecidas pela criança que já o dominam; outra forma de agrupamento é por meio do critério da heterogeneidade quanto aos conhecimentos já adquiridos. Neste caso, quando uma avança, contribui para o desenvolvimento das outras. Assim como o professor, a criança também servirá de mediador entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. (BRASIL, 2012, unidade 4, ano 1, p.15)

Como as crianças geralmente estão em hipóteses distintas de escrita no 2º Ano, as atividades e os agrupamentos devem ser diversificados, de modo que sejam desafiadores, mas não a ponto de impossibilitar a execução pela turma. O desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos não ocorre espontaneamente. Como o ensino formal ajuda nesse processo, é imprescindível que o docente ofereça aos alunos muitos e variados textos. Todos os alunos, independentemente do nível de aprendizagem em que se encontrem, podem se beneficiar com atividades de leitura e de produção de textos. (PERNAMBUCO, 2018, p.38)

Como é evidenciado nos trechos acima, os documentos referenciados apresentam diversas orientações sobre mediação e atitudes docentes que contribuem para o ensino-aprendizagem, considerando a heterogeneidade em sala de aula. Leal, Sá e Silva (2018, p. 56) afirmam que:

Em se tratando das atividades em que a turma é organizada em duplas ou pequenos grupos, além de promover benefícios diretamente aos alunos, também ajuda o professor a realizar sua mediação de modo mais eficaz, na medida em que terá mais mobilidade na sala de aula. Isso porque, ao separar os alunos por níveis de aprendizagem semelhantes, por exemplo, o professor poderá delimitar as necessidades específicas de cada grupo e providenciar intervenções adequadas a cada um deles. Durante a condução dessas atividades diferenciadas, devido ao agrupamento das bancas, o professor terá a sala mais livre e terá condições de circular entre as bancas, de modo a observar os alunos e intervir em suas atividades.

Assim, conceber que todas as crianças têm o direito de aprender faz parte da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, como defendem o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada, pois nesta abordagem considera-se a diversidade entre os alunos, orientando o docente para mediação colaborativa que intervêm de forma planejada nas situações diversas apresentadas em sala de aula.

Diversificação de atividades

Essa categoria refere-se às orientações didáticas para a diversificação das atividades. A diversificação pode ser considerada tanto em relação à organização geral da rotina de alfabetização, em que pode-se vivenciar situações repetitivas ao longo do período letivo ou situações diversas, com atividades variadas considerando-se a complexidade dos conhecimentos e motivação da turma, quanto em relação à diversificação considerando os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes.

Como observado desde o capítulo anterior sobre as concepções de Alfabetização apresentadas na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender, não foram identificadas orientações de como diversificar as atividades. Nesta perspectiva, há uniformização de práticas pedagógicas prescritas. São atividades repetitivas, extremamente cansativas e padronizadas, com o foco apenas na memorização das correspondências entre letras e fonemas. As orientações sugerem atividades muito parecidas ao longo do período letivo:

Professora fictícia em vídeo: Nós vamos identificar o único som das palavras, vejam mmmola, o primeiro som da palavra mola é (professora faz o som do fonema inicial da palavra) e o último som da palavra mola é AAA. Professora pratica junto com os alunos usando a palavra: foca, pedindo para que as crianças reproduzam o primeiro som (fonema) e o último som. (BRASIL, 2021b)

Locutor do vídeo: Descobrir que novas palavras podem ser formadas com substituição de sons, pode ser fascinante para as crianças. Siga as etapas a seguir para guiá-las nessa descoberta. Professora fictícia: Hoje nós vamos aprender que a trocar o som de uma palavra nós podemos formar uma nova palavra, ouçam e observe: M – A – L -A (usa o som dos fonemas) mala a palavra é Mala, agora eu vou trocar o primeiro som da palavra Mala por F (usa o som do fonema) observem F- A- L-A (fala) primeiro eu tinha Mala então troquei o primeiro som da palavra mala por F e formei fala. (BRASIL, 2021b)

Nos trechos transcritos há indicação de alguns recursos didáticos e orientação de um ensino explícito, em que um mesmo procedimento é repetido com diferentes letras/fonemas. As análises dos documentos e materiais evidenciam a repetitividade dos mesmos tipos de atividades, sinalizando uma concepção de que é pela memorização e treino que as aprendizagens ocorrem. As atividades recorrentes são:

- Analisar sequências de fonemas na ordem em que se organizam nas palavras.
- Produzir um fonema, demonstrando com gestos, e pedir à criança que repita.
- Apresentar uma letra que o represente, pedindo depois que escreva essa letra.

Inversamente ao que ocorre na PNA e Tempo de Aprender, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada buscam atender às especificidades, apresentando, de forma aprofundada, diversas orientações e reflexões sobre a importância da diversificação de atividades no ensino, como pode-se observar nos trechos abaixo:

Entretanto, para levar os alunos à apropriação da escrita alfabética e das práticas sociais de leitura e produção de textos de diferentes gêneros, é necessário reconhecer a pertinência de gerar espaços de aprendizagem sobre a notação alfabética e a linguagem escrita. Nos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se relevante, portanto, propor atividades diversificadas que possam favorecer a análise da escrita alfabética e a participação em diferentes práticas de leitura e produção de textos. (BRASIL, Unidade 3, ano 2, 2012, p. 21)

Ao elaborar um planejamento, é imprescindível que o professor faça as escolhas dos temas a serem desenvolvidos, trace os objetivos que ele deseja atingir, conheça os estudantes, bem como elabore a rotina a ser seguida. ‘Rotina’, aqui, não deve ser confundida com mera repetição mecânica de algo, mas é uma estratégia de uso do tempo pedagógico de forma que as crianças possam se organizar para a sequência de atividades previstas. O professor deve estar consciente de que todo planejamento é flexível, portanto, a depender das circunstâncias, poderá sofrer alterações ou ajustes. A esse respeito, Meirieu (2005) diz que, quando a criança toma conhecimento do que será trabalhado ao longo da semana, ou mesmo do dia, ela poderá participar mais ativamente do processo pedagógico. Além disso, a rotina também serve para que o professor organize e diversifique as atividades a serem desenvolvidas, já que ela propicia a otimização do tempo pedagógico. Assim, para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos, é importante pensar nesse tempo a partir dos quatro

eixos que envolvem o ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos. (PERNAMBUCO, 2018, p.21)

No PNAIC, além das orientações, são apresentados vários relatos de docentes que utilizam a diversificação de atividades em suas aulas, ou seja, os professores compartilham suas experiências exitosas e contribuem para formação dos companheiros de profissão. Segue abaixo um dos relatos mostrados no documento:

O tema do projeto foi “O centenário de Luiz Gonzaga”. O objetivo era reconhecer a importância de Luiz Gonzaga e de sua obra para o enriquecimento cultural da região Nordeste, bem como as características sócio dialetais e o perfil histórico e geográfico da região. O projeto, então, abrange diversas áreas do conhecimento, possibilitando um trabalho diversificado com diferentes.

O projeto foi iniciado com a apresentação do mesmo aos alunos, a partir da exposição do tema, do contrato didático e exploração inicial sobre Luiz Gonzaga. A professora Vivian Michelle relata esse trabalho da seguinte forma:

“A primeira etapa do projeto consistiu do levantamento de conhecimentos prévios sobre o cantor Luiz Gonzaga, sua vida e obra. Muitos alunos o referenciaram apenas como o Rei do Baião, mas poucos sabiam sua origem e conheciam suas músicas. A imagem do cantor foi mostrada para que os alunos fizessem a leitura da mesma. Muitos destacaram a roupa típica usada, mas não sabiam do que se tratava. Foi explicado que aquelas roupas eram a indumentária tradicional do vaqueiro nordestino, que era de couro, pra encarar os galhos secos e espinhosos da vegetação sertaneja quando eles tocavam os rebanhos de boi e bodes pela mata seca e árida. Em seguida foi feita a audição da música “Abc do sertão”, e os alunos se interessaram pelo modo diferente de falar as letras. Cantaram e fizeram uma interpretação oral, comparando o abc do sertão com o alfabeto convencional e a nomenclatura das vogais e consoantes. Nesse momento, os alunos perceberam que, em cada região do Brasil, há uma característica peculiar no falar de seu povo, pois mostramos a eles os trejeitos de cada lugar como, por exemplo: a fala dos mineiros, dos gaúchos, dos cariocas e comparamos tudo isso com o nosso jeito de falar.”

Em outro momento do desenvolvimento do projeto, a professora relata o seguinte:

“Os alunos foram convidados a escrever um texto pequeno sobre o que entenderam sobre a vida e obra de Luiz Gonzaga, o que rendeu textos curtos, mas com certa coerência. Os alunos silábico-alfabéticos, silábicos e pré-silábicos, em sua maioria, se negaram a fazer, então lhes foi pedido que escrevessem palavras que remetessem ao tema da aula. Os alfabéticos produziram textos e leram em voz alta para a classe e assim puderam notar inconsistências argumentativas e dificuldades ortográficas.”

Todavia, a professora Vivian Michelle organizou outra atividade para que essas crianças pudessem produzir outro tipo de texto e apresentá-lo, conforme relata abaixo:

“Foi realizado um ditado com palavras referentes ao contexto das músicas de Luiz Gonzaga e sua vida. As palavras utilizadas foram: sertão, gibão, forró, xaxado, xote, baião, sanfona, couro, seca, mandacaru, rei, caboclo, palma e vaqueiro. Os alunos pré-silábicos, os silábicos e silábico-alfabéticos tiveram certas dificuldades próprias dos níveis em que se encontram. A correção do ditado foi coletiva no quadro para que todos observassem as discrepâncias entre o que foi falado e o que

foi escrito. Após isso, os alunos foram convidados a fazer um texto não-verbal (desenho) para construção de um mural a partir da leitura que fizeram de tudo que foi visto em sala, sobre a vida do cantor e o ambiente compartilhado pelo mesmo em suas músicas. “ (BRASIL, unidade 6 – Ano 2,2012, p. 16-18)

Como é observado no relato acima, a variedade de atividades possibilita a participação de todos os alunos e contribui para a apropriação de diferentes conhecimentos, considerando-se as necessidades específicas de cada aluno ou grupo de alunos..

No Programa Criança Alfabetizada, nos materiais complementares dos estudantes, que são os Almanques 1 e 2, são apresentados diversos tipos de atividades que podem ser vivenciados de forma simultânea, favorecendo a aprendizagem de todos os estudantes. São elas:

A escrita de palavras também é uma ótima atividade para que a criança reflita sobre a relação letra-som. Como exemplo dessa atividade, podemos encontrar a escrita de palavras, na página 26 do Almanaque. Nessa atividade, é solicitada a escrita de uma lista de sentimentos diferentes que podem ser expressos no rosto. Antes de executarem essa atividade, as crianças podem ser convidadas a conversar um pouco sobre o tema nela proposto. A escrita da lista de palavras, solicitada na atividade, pode ser realizada em duplas, de modo que os alunos com hipóteses de escrita diferentes poderão dialogar durante essa construção. 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. O uso de letras móveis, que geralmente acompanham os encartes dos livros didáticos, ajuda a criança a perceber os formatos das letras. 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. (PERNAMBUCO, 2018, p. 28)

Para ampliar o trabalho do professor em relação à reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético, uma boa dica é o uso dos Jogos de Alfabetização, que também já estão disponíveis na escola. O professor pode lançar mão dos jogos de análise fonológica, como, por exemplo, os jogos Caça-Rimas, Bingo dos Sons Iniciais, dentre outros; de jogos que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, como, por exemplo, Palavra Dentro de Palavra e Mais Uma, dentre outros; e, finalmente, daqueles jogos que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas, como, por exemplo, o jogo Quem Escreve Sou Eu. (PERNAMBUCO, 2018, p. 29)

Diante disso, embasados na pesquisa “Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas”, construímos o quadro 11 para realizar as análises relativas à diversificação de atividades na condução da alfabetização.

Quadro 11: Relação das orientações de diversificação de atividades encontradas nas políticas

Subdivisão da categoria diversificação de atividades	PNA	Programa Tempo de Aprender	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada
Diversificar atividades no percurso da alfabetização, garantindo que diferentes conhecimentos sejam abordados de diferentes modos.			X	X
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação			X	X
Fazer atividades individuais ou coletivas que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens			X	X
Fazer atividades em grupos ou duplas: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas			X	X
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades			X	X

Como já foi exposto, na PNA e no Programa Tempo de Aprender há pouca diversificação de atividades e não há variação, considerando-se a heterogeneidade de conhecimentos das crianças. O PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada, ao contrário, orientam diferentes modos de variação de atividades.

Em relação às atividades individuais para casos específicos, com mediação docente, são apresentadas as seguintes considerações no PNAIC:

A favor de um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade, Perrenoud (1995) aposta nas atividades promotoras de interações que desafiem os educandos a construir novos conhecimentos. Essa alternativa, segundo o autor, é alcançada por meio de uma prática que considere os percursos individuais de cada aprendiz, sem confundir esse caminho com a elaboração de programas especiais, vinculados às necessidades educativas de cada aluno, por um lado, ou a adesão de um ensino em que todos, sempre e ao mesmo tempo, estejam expostos às mesmas atividades e conteúdos.

Para tal, propomos que não só existam diferentes estratégias didáticas para cada um dos alunos em sala de aula, mas também momentos em que diferentes atividades estejam sendo conduzidas pelos professores de forma paralela. Podemos pensar em modos diferentes de organização das atividades: (1) situações didáticas em grande grupo; (2) situações didáticas em pequenos grupos e em duplas; (3) situações didáticas em que as atividades são realizadas individualmente. (BRASIL, 2012, Unidade 7 – Ano 3, p. 14)

Na formação desses diferentes grupamentos e na realização de atividades diversas, é importante lembrar que o professor deve contemplar os alunos com deficiência, incluindo-os nos grupos.

Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente precisa

conhecer bem o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes a construir diferentes conhecimentos sobre ele. (PNAIC, Unidade 7 – Ano 1, p.09, 2012)

Apesar da divisão do material em seções, não é necessário que todas as crianças realizem as mesmas atividades ao mesmo tempo. Além disso, não se tem que seguir, necessariamente, a ordem dessas seções.

As atividades que compõem o Almanaque podem, também, favorecer a reflexão dos estudantes sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética. Elas podem ser realizadas de forma autônoma (em sala de aula ou em casa), ou, ainda, com a mediação do professor. (BRASIL, 2018, p.27)

Nos dois programas foram encontrados trechos que sinalizam a possibilidade de haver atividades para indivíduos específicos, mas as orientações muito gerais. Ainda assim, foram consideradas, por deixar implícito que o professor tem autonomia para atender necessidades muito específicas. No PNAIC, ilustramos com um trecho em que é dito que é possível intercalar situações de atendimento a cada um dos alunos com situações coletivas. Neste momento, é possível que um determinado estudante vivencie alguma atividade diferente dos demais estudantes. No exemplo extraído do Manual do Programa Criança Alfabetizada, retomamos um trecho já exposto anteriormente, em que é explicitado que é possível utilizar o Almanaque de forma completamente variável, de modo que um estudante pode estar interagindo com um determinado texto ou atividade e as outras crianças com outros trechos / atividades.

No que se refere a fazer atividades coletivas ou individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens, são apresentadas indicações de formas de atividades para favorecer a aprendizagem dos alunos:

As situações didáticas em grande grupo são variadas e podem ter múltiplas finalidades. Além das que já mencionamos há pouco, todos podem aprender, também, por exemplo, participando da revisão coletiva de um texto. Segundo Leal (2005, p. 92), o docente pode ter como: “objetivo didático que os alunos desenvolvam atitudes de revisão; que desenvolvam estratégias apropriadas, como a de voltar continuamente ao já escrito para dar continuidade ao texto, planejando o trecho a seguir; que aprendam sobre características de um determinado gênero textual; que aprendam a pontuar um texto; que aprendam a usar articuladores textuais, deixando os textos mais coesos; dentre outros. Outras vezes, embora o(a) professor(a) esteja realizando uma atividade única com o grande grupo, ele(a) tem clareza de que os alunos estão aprendendo “coisas” diferentes naquela atividade. Por exemplo, quando temos um grupo heterogêneo quanto aos conhecimentos sobre a escrita alfabética, as atividades levam os alunos a apreenderem diferentes princípios do sistema, dependendo do que eles já sabem e dos conflitos que estão vivenciando. Uma atividade de reflexão fonológica pode, para alguns alunos, ajudá-los a entender que a escrita tem propriedades do significante (palavra) e não do objeto representado; para outros, pode servir para ajudá-los a superar dificuldades ortográficas de trocas entre pares mínimos (p/b, t/d, f/v); para outros, pode servir para que percebam que existe uma unidade sonora menor que a sílaba (fonema) e que possam identificá-la; para outros, pode servir para ajudá-los a se apropriarem de correspondências grafofônicas.” Outras atividades sugeridas por Leal (2005, p.93),

são as situações didáticas em pequenos grupos, para a autora: “As atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, trocas de experiências entre os alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem. Nesse modo de organização, podemos realizar atividades unificadas, ou seja, cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida” (BRASIL, 2012, Unidade 07 – Ano 3, p. 14-15)

Associada ao trabalho com a Coletânea de Textos, uma outra proposta de atividade de produção de texto pode tomar por base os textos de curiosidades presentes no Almanaque, os quais, além de levarem os alunos a descobrirem coisas sobre o estado de Pernambuco, podem apoiar a tarefa do professor de aprofundar a discussão, trabalhando informações interdisciplinares, como, por exemplo, a curiosidade sobre o dia do grito (p. 56), dentre outras. Dependendo do planejamento do professor, será possível descobrir excelentes curiosidades no material. Os alunos vão adorar a ideia de se tornarem detetives e descobrirem outras curiosidades. O docente poderá incentivar seus alunos a entrarem em um mundo de descobertas, pesquisando na internet (quando possível), em livros ou por meio de entrevistas na comunidade, por exemplo. O resultado do trabalho poderá ser divulgado no mural da escola, o “Mural das Descobertas”. (PERNAMBUCO, 2018, p. 32-33)

Nos dois casos, todas as crianças são convidadas a realizar a mesma atividade, no entanto, a discussão reside em que podem realizar diferentes aprendizagens, o que remete à ideia de que a heterogeneidade está sendo consideradas neste planejamento.

Em relação a fazer atividades em grupos ou duplas, sendo a mesma atividade, com intervenções diferenciadas, formar grupos com necessidades semelhantes, com atividades diferenciadas para atender às diferentes necessidades, os documentos apresentam as seguintes indicações:

As atividades lúdicas devem se integrar ao planejamento e à rotina da classe de forma a contemplar situações em que a turma esteja disposta em grande grupo, envolvendo todos da classe na mesma atividade; situações em pequenos grupos, em que a turma pode ser dividida em grupos menores, tanto para a realização de propostas em que todos os estudantes participam da mesma atividade quanto para os momentos em que diferentes grupos realizam diferentes tarefas e situações em dupla. (BRASIL, 2012, Unidade 4 – ano 2, p. 7)

Quanto às atividades diferenciadas, isto é, aquelas nas quais o docente propõe a realização de atividades distintas pelos alunos em um mesmo momento, a turma pode ser organizada em pequenos grupos ou em duplas. Nesse caso, pode-se propor variações em uma mesma atividade, tornando-a mais ou menos desafiadora, de modo a atender à diversidade de conhecimentos dos alunos ou duplas diferentes. Em relação a essa modalidade de organização das atividades, a professora Edijane relatou uma experiência: *“Então, eu tento, dentro do possível, pensar em intervenções diferenciadas para esses grupos (...). Às vezes, por exemplo, um texto que eu vou trabalhar com todo mundo, no coletivo (...) os alunos que estão alfabetizados, que vão conseguir com uma leitura, com uma explicação fazer a atividade do livro, eles vão fazer a atividade do livro. Os outros que não [estão alfabetizados], aí eu penso, a partir da leitura, em destacar alguma palavra: um grupo vai destacar uma palavra, vai pensar sobre a palavra, vai comparar palavras que tem no texto, palavras que começam iguais, palavras que terminam iguais; um outro grupo vai fazer uma cruzadinha com algumas palavras. Um grupo faz as atividades*

com o texto, do livro, e os outros dois grupos fazem atividades diferenciadas. ”
(BRASIL, 2012, Unidade 7, Ano 1, p. 12)

Durante a atividade, é importante circular na sala, assegurando que todas as crianças em cada grupo estejam participando da atividade, auxiliando-as a se organizarem e a incluírem os colegas que estiverem menos ativos. 106 • É importante que os grupos sejam formados de modo equilibrado, para que não fiquem todas as crianças que ainda têm dificuldades de leitura em um mesmo grupo (PERNAMBUCO, 2018, p. 105-106)

Assim, 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). 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 “pernambriquês”. Esse tipo de atividade permitirá que os alunos compreendam que a ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada, que as letras notam a pauta sonora das palavras que falamos, que as letras notam unidades menores que as sílabas, e que as letras têm valores sonoros fixos (apesar de algumas representarem mais de um som). 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. Cabe ao professor mediar as reflexões do grupo e diversificar as atividades, facilitando a realização das mesmas. O uso das letras móveis pode ser um facilitador na realização das atividades, e o professor pode entregar para cada grupo/dupla as letras exatas para a formação de uma determinada palavra. 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. (PERNAMBUCO, 2018, p. 32).

Os quatro trechos expostos acima ilustram bem a ênfase que é dada aos trabalhos em grupo e duplas. São muitas as referências a esse modo de organizar os estudantes durante as atividades. Foram escolhidos, para exemplificar tal aspecto dois trechos que fizeram referência à realização de atividades comuns a todos os grupos e às situações em que houve diversificação de atividades entre os grupos.

Portanto, como observa-se acima, os documentos, além de apresentarem possíveis atividades diversificadas, orientam como podem ser realizadas em sala de aula. Dessa forma, a heterogeneidade é valorizada nesses programas, em uma perspectiva em que as interações podem favorecer diferentes aprendizagens. Isso decorre da concepção de alfabetização defendida pelos documentos - Alfabetização na perspectiva do letramento -, que leva em consideração o contexto social das práticas de leitura e escrita e suas especificidades. Diversificar os agrupamentos e as atividades, segundo os documentos citados, contribui para que todos alunos tenham acesso ao seu direito de aprender.

Ações relativas as diferenças sociais e culturais

Essa categoria diz respeito à promoção de orientações para que os docentes realizem atividades que contribuam para construção da identidade dos estudantes, considerando que a escola está inserida em um determinado contexto social. Parte-se do pressuposto de que faz-se necessário que os conteúdos de ensino estejam articulados com as realidades dos alunos, facilitando a aprendizagem por meio de conhecimentos que estão entre a escola e a comunidade onde vivem, fortalecendo a diversidade social e combatendo preconceitos.

Tendo como base a pesquisa “Alfabetização e Heterogeneidade: Concepções e práticas”, construímos o quadro 12 que apresenta as subdivisões dessa categoria e se/como estão mostradas nos documentos.

Quadro 12: Relação das orientações de ações relativas as diferenças sociais e culturais encontradas na política

Subdivisões da categoria: Ações relativas as diferenças sociais e culturais	PNA	Programa Tempo de Aprender	PNAIC	Programa Criança Alfabetizada
Conhecer e valorizar as práticas culturais dos alunos, considerando-as no planejamento da aula (incluir as relações entre a escola e a comunidade)			x	x
Realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais			x	x
Considerar, valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula		x	x	x
Valorizar as diferentes religiões e não realizar proselitismo religioso			x	x

Como observa-se no Quadro 12, na Política Nacional de Alfabetização e no Programa Tempo de Aprender são encontradas pouquíssimas indicações sobre ações relativas às diferenças sociais e culturais, e as apresentadas são superficiais e não orientam para a prática docente em sala de aula; apenas citam estas diferenças, como é observado nos trechos a seguir:

Inspirada ainda pela preocupação social, e a fim de assegurar o direito de todos à alfabetização, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país (art. 4º, III), a PNA não deixa de considerar com particular atenção as modalidades especializadas de educação. Dadas as particularidades da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação do campo e da educação especial no âmbito da alfabetização, é preciso promover a formação específica de professores com vistas à melhoria da qualidade de ensino de leitura e escrita segundo essas particularidades, bem como estimular a elaboração de material didático e paradidático que atenda às necessidades desse público (art. 5º, VI). (BRASIL, 2019, p. 42)

O desenvolvimento de materiais didáticos próprios para a alfabetização na educação especial, na educação bilíngue de surdos e na educação escolar indígena também está no horizonte do Ministério da Educação, assim como a produção de livros de literatura, literatura surda, em Braille e em tinta e Braille. A PNA incentivará ainda as comunidades indígenas a produzirem literatura em língua indígena e bilíngue português/língua indígena, com temas da cultura dos próprios povos, para o atendimento de sua educação escolar. (BRASIL, 2019, p. 37)

Todas as estratégias de ensino que abordam os sons das palavras explicitamente devem ser objeto de maior atenção para consideração das diferenças regionais. Uma mesma palavra pode ser pronunciada diferentemente a depender da região do país em que você se encontra. Isso afeta, em alguns casos, quais sons compõem a palavra. (BRASIL, 2021b)

Observa-se nos trechos que as políticas citam as diferenças sociais, mas, não há outros trechos dos documentos com orientações de como considerar esses aspectos no processo de ensino. Diferentemente dos documentos supracitados, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada consideram de forma explícita as diferenças sociais e culturais, apresentando orientações substanciais para o ensino-aprendizagem que contextualiza suas práticas a partir da realidade dos estudantes. Um primeiro destaque a ser feito é que um dos direitos gerais de aprendizagem presente na Unidade 1 de todas as coleções é:

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012, Unidade 1, Ano 1, p. 32)

Outro destaque é que há uma unidade que tem como tema central a questão da heterogeneidade (Unidade 7, para todos os anos), além de relatos de experiências com foco nesse tema, como o relato de experiência: “Respeito às diferenças”, da professora Cynthia Cybelle Rodrigues Fernandes (Unidade 5, Ano 3)

Há também, neste programa, a distribuição de materiais para sala de aula, incluindo o que foi denominado como Obras Complementares, que eram livros variados, dentre os quais,

vários abordavam aspectos relativos às identidades sociais, como os que focavam na identidade indígena e negra, por exemplo. Dentre as obras, podemos citar:

Seis pequenos contos africanos sobre a criação do mundo e do homem Texto e Imagem: Raul Lody
 Kabá Darebu Texto: Daniel Munduruku Imagem: Marie Therese Kowalczyk
 Nem todo mundo brinca assim! Conversando sobre identidade cultural Texto: Ivan Alcântara Imagem: Newton Foot
 Capoeira Texto: Sonia Rosa Imagem: Rosinha Campos
 A África, meu pequeno chaka ... Texto: Marie Sellier Imagem: Marion Lesage
 Berimbau mandou te chamar Autor (a): Beatriz Bozano Hetzel Ilustrador (a): Mariana Massarani
 Muitas maneiras de viver Texto: Cosell Lenzi e Fanny Espírito Santo Imagem: Adilson Farias
 Minha família é colorida Autor(a): Georgina Martins Imagens: Maria Eugênia
 Maracatu Autor(a): Sonia Rosa Imagens: Rosinha Campos

No PNAIC, é reafirmado em vários trechos que é necessário escolher temas importantes para a convivência das crianças, como é observado nos trechos a seguir retirados da coleção destinada à Educação do Campo:

A escolha de temas relevantes ao convívio das crianças na sociedade precisa ser compatível com o princípio de que todas as áreas de conhecimento precisam ser mobilizadas para fortalecer as capacidades de ação social dos estudantes. Esse é um dos pontos que tornam visíveis as contribuições trazidas por uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, em que as áreas do conhecimento são tratadas de forma articulada. (BRASIL, 2012, – Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios (Ano 3 – UNIDADE 1, p. 09)

Este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes. (BRASIL, 2012, caderno de currículo no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação no campo, p.09)

O material destinado aos estudantes apresenta aspectos da cultura pernambucana e cria oportunidades para o professor desenvolver projetos e sequências que tenham como foco a cultura local. Não seria possível falar de todos os 184 municípios, individualmente, mas certamente o professor irá encontrar informações de cidades próximas de sua região e pode tomar o material como ponto de partida para aprofundar conhecimentos sobre o contexto em que as crianças vivem. Assim, estamos adotando 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)

Como é evidenciado nos trechos acima, o PNAIC considera de forma explícita a importância das ações para lidar com as diferenças sociais e culturais. Na Coleção destinada à

Educação do Campo, há trechos em que é enfatizada a valorização das práticas culturais dos alunos no planejamento da aula (incluindo as relações entre a escola e a comunidade):

O processo de apropriação de conhecimentos tem, nesse sentido, que se dar sob viés crítico e cuidadoso: quais efeitos práticos a alfabetização na perspectiva do letramento traz como elemento de (re) orientação de nossa experiência? Para responder a essa questão, na perspectiva da educação do campo, um critério que se deve ter claro é que o planejamento das práticas de alfabetização, por implicarem importantes processos formativos, não deve ser uma prerrogativa apenas do professor. Óbvio que, principalmente no que tange às estratégias didáticas específicas, os professores têm um papel fundamental como especialistas. Entretanto, como vimos na seção anterior, trazer experiências em curso para dentro do ambiente escolar, demanda dos sujeitos do campo uma participação efetiva em seu cotidiano e planejamento. Desse modo, é papel da escola conhecer as práticas culturais e identificar o lugar da escrita nessas comunidades, mesmo que aparentemente elas não estejam disponíveis a um primeiro olhar. Para isso, o diálogo com a comunidade é primordial. Investigar quais são as práticas de leitura e escrita nessas comunidades e os sentidos atribuídos pela comunidade a tais práticas seria o ponto de partida. Para tal, é preciso desmontar a ideia, muitas vezes difundida, de que as comunidades do campo são “iletradas”. (BRASIL, 2012, Unidade 6 – Educação do Campo, p. 14)

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas. (BRASIL, 2012, Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo, p. 09)

Assumindo esta mesma perspectiva dentro do estado de Pernambuco, o Programa Criança Alfabetizada aborda diversas atividades para trabalhar em sala de aula no processo de Alfabetização considerando o contexto social dos alunos, valorizando as diferenças sociais e culturais. São inseridos no Almanaque textos que representam a diversidade humana, com ênfase na cultura pernambucana e nas diferentes identidades sociais que a compõe, como as que estão a seguir:

Figura 15 – Curiosidades sobre o Maracatu Rural em Pernambuco



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p.12

Figura 16 – Lenda Urbana



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p.20

Figuras 17/18 – Curiosidades Pernambuco afora

**O QUE É?
O QUE É?**

O MARIDO É RICO,
A MULHER É POBRE.
NO MASCULINO É RIQUEZA
E NO FEMININO CORTA.

DICA: COMEÇA COM A LETRA T

Ternando, Trindade, Trindade

Fonte: Santo Milão, Milão. O grande livro das definições.
© que é? que é? Belo Horizonte: Editora Leitura, 2010.

CURIOSIDADES PERNAMBUCO AFORA...

VOCE SABIA?

O poeta recense **SOLANO TRINDADE**, fundador do Teatro Popular Brasileiro, é considerado o criador da poesia verdadeiramente negra do Brasil.

Fonte: <http://divulgapernambuco.webnode.com.br/curiosidades/>

Algumas poesias de Solano Trindade:

GRAVATA COLORIDA

Quando eu tiver bastante pão
para meus filhos
para minha amada
pros meus amigos
e pros meus vizinhos
quando eu tiver
livros para ler
então eu comprarei
uma gravata colorida
larga
bonita
e darei um laço perfeito
e ficarei mostrando
a minha gravata colorida
a todos os que gostam
de gente engratada...

MULHER BARRIGUDA

Mulher barriguda
Que vai ter menino
Qual é o destino
Que ele vai ter
Que será ele
Quando crescer...
Haverá 'inda guerra?
Tomara que não
Mulher barriguda
Tomara que não...



SOU NEGRO
(parte do poema)

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo
preço plantaram cana pro
senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro
Maracatu.

40

Foto: Alvaro Benedito Trindade.
Fonte: <http://www.dhnet.com.br/2012/06/solano-trindade.html>

SAIBA MAIS:

**SOLANO TRINDADE: PAIXÃO POR PERNAMBUCO
E PELA RAÇA**

Inallete Pinheiro de Andrade (fragmentos)

Com a poesia, Solano puxou o fio da sua história de vida:

Nascimento – “eu nasci/ no início do século (revolução operária)/ nasci no bairro de São José,/ Recife, Pernambuco, Brasil” (do poema *Reencarnação*) “Rua Direita/ Fundo Águas Verdes” (do poema *Canção da minha cidade natal*).

Pai – “meu pai foi sapateiro/ especialista em Luiz XVI/ nasceu de branco e africano/ sabia falar em nagô” (do poema *Reencarnação*) “foi o menino de ouro do pastor/ De Ponta de Pedra” (do poema *São Bão Jesus dos martírios*).

Mãe – “a minha mãe/ foi cigareira e filha de Maria/ da igreja da Penha” (do poema *São Bão Jesus dos martírios*).

Parteira – “foi D. Micaela/ quem me pegou/ e disse que eu era homem” (do poema D. Micaela).

Cor – “meu pai era preto/ minha mãe era preta/ todos em casa são pretos” (do poema *Reencarnação*).

Registro geral – “sou negro/ meus avós foram queimados/ pelo sol da África/ minha alma recebeu o batismo dos tambores/ atabaques, gonguês e agogôs./ Contaram-me que meus avós/ vieram de Luanda/ como mercadoria de baixo preço/ plantaram cana pro senhor do engenho novo/ e fundaram o primeiro Maracatu” (do poema *Sou Negro*).

Fonte: <http://www.mediapernambuco.com.br/leitura/leitura-visual/265-a-construção/leitura/leitura/2653-Solano-Trindade-Paixão-Pernambuco-e-pela-raça-CFNUA.html>

CURIOSIDADE

Veja o que a filha de Solano Trindade escreveu sobre ele, no ano em que fez 100 anos do nascimento dele:

SOLANO TRINDADE, MEU PAI

Raquel Trindade

Creio que é o sonho de toda criança: ter um pai como o meu. Na época em que os pais batiam muito nas crianças, ele era carinhoso e paciente com a gente: eu, Godiva, Liberto e Chiquinho. Em 1945, ele já falava no Direito da Criança, quando essa lei nem sonhava em existir. Antes de sair para o trabalho, para vender seus livros e quadros (...), ele brincava com a gente no quintal. Um dia uma vizinha foi fazer queixa de mim, porque eu tinha batido no filho dela. Ela dizia: – Essa menina precisa de uma surra. Meu pai, pra satisfazer a vizinha, disse pra mim: – Você não quer ser artista? Vamos fazer um teste, eu vou bater com o cinto na parede e você grita como se estivesse apanhando de verdade –. E assim foi... A vizinha ouviu os gritos de sua casa, e foi encontrar minha mãe Margarida no caminho: – Dona Margarida, estou morrendo de remorso, fiz queixa da Raquel e seu Francisco deu uma surra nela.

MARGARIDA – Francisco, você bateu em Raquel?

SOLANO – Que nada, essa menina é uma artista, eu batia na parede e ela gritava.

De tarde, a vizinha, ainda com remorso, me trouxe um bolo.



Fonte: <http://www.dhnet.com.br/2012/06/solano-trindade-per-sua-filha-raquel.html>
Foto da família Trindade: <http://www.mediapernambuco.com.br/2012/06/leitura-raquel-trindade-solano-trindade.html>

41

Foto da família Trindade: <http://www.mediapernambuco.com.br/2012/06/leitura-raquel-trindade-solano-trindade.html>

Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 2, 2018, p. 40 - 41

Nessas e em outras páginas é possível encontrar reflexões acerca da grande diversidade humana e da necessidade de se respeitar e valorizar as diferenças.

Em relação a realizar atividades que impliquem a reflexão sobre a heterogeneidade humana, valorizando e respeitando os diferentes grupos sociais, o PNAIC apresenta a seguinte indicação:

Os contextos das escolas brasileiras são diversos e, por isso, partimos do pressuposto de que qualquer proposta curricular homogeneizante encobre particularidades fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta diversidade de contextos, a polarização entre a educação oferecida nas escolas urbanas e nas escolas

rurais norteia muitos dos debates sobre diferentes políticas públicas. Ressaltamos, no entanto, a imensa diversidade existente no país, seja no meio urbano ou rural. Dessa forma, não nos interessa aqui fortalecer uma leitura dicotômica e distorcida, mas assegurar que o campo, em sua diversidade seja reconhecido como espaço possível e real da democratização do saber sistematizado. Singularidades marcam diferenças profundas entre espaços escolares tanto no campo quanto na cidade. É fundamental, portanto, desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, tal como o direito à alfabetização. (BRASIL, 2012, Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade, p. 09)

Também há análises de experiências realizadas por professoras sobre atividades realizadas em sala de aula que consideram tal aspecto supracitado, como pode-se observar abaixo:

Dubeux, Carvalho e Teixeira (2012) analisam a prática da professora Rielda Albuquerque, no 2º ano de uma escola municipal localizada em Jaboatão dos Guararapes. Com o objetivo de entender como o trabalho em sala de aula pode se voltar para o estudo aprofundado de um gênero textual, A turma era composta por 11 alunos com faixa etária entre 7 e 8 anos. A sequência de atividades foi organizada em torno da temática: Hábitos alimentares e saúde bucal. Quanto ao domínio do sistema de escrita alfabética, as autoras observaram que apenas um aluno encontrava-se na hipótese silábica-alfabética e os demais, na alfabética. No entanto, atividades de alfabetização também se integravam ao seu planejamento, para ajudar na consolidação dessas aprendizagens de boa parte dos estudantes. Conforme observado pelas autoras na síntese do planejamento da sequência didática elaborada pela professora, seu trabalho versava sobre o estudo do tema proposto, tendo como objetivo a produção de texto do gênero “cartaz educativo”, para ser exposto na escola. Para a produção do gênero textual pretendido, a professora introduziu a produção de outros gêneros, tais como: ficha, tabela, receita culinária. Foram realizadas leituras de textos diversos para que os alunos tivessem acesso aos conhecimentos relacionados ao tema que estava sendo estudado. No primeiro momento o tema foi introduzido por meio da leitura do livro: “Muita maneira de viver” O livro aborda sobre as “muitas maneiras de viver” de diferentes povos, que ocupam espaços diversos, bem como as variações ao longo do tempo. Antes de iniciar a leitura a professora fez a exploração das ilustrações da capa e do título por meio dos seguintes questionamentos: Qual o título desse livro que iremos ler? Quais imagens que estamos vendo aqui na capa? Pelo título do livro e pelas imagens será que conseguimos saber do que será que o livro vai falar? As autoras observam que a professora trabalha com o eixo de leitura levando os alunos a antecipar sentidos e a ativar conhecimentos prévios relativos ao texto que vai ser lido. Ela direciona os questionamentos, sintetizando o que é mais relevante a ser considerado, tendo em vista o tema escolhido: a diferença entre grupos e culturas diversas. Essa forma de condução é importante porque os alunos ainda estão consolidando a capacidade de explicitar seu ponto de vista, de se fazer entender perante os outros. Em seguida, a professora iniciou a leitura do livro, mostrando as ilustrações e, à medida que ia lendo, continuava a fazer alguns questionamentos. Na primeira parte do texto “Tantas pessoas, tantas diferenças...” as crianças observaram as diferenças de moradias, roupas e costumes de alguns grupos e sociedades. Os alunos participaram ativamente da situação de leitura. Na continuidade da leitura feita pela professora, as crianças foram percebendo que os costumes podem variar de um povo para outro. Ao tratar dos hábitos alimentares, os alunos acharam interessantes as diferenças: os

brasileiros têm o hábito de usar garfo, faca e colher para comer. Já os japoneses têm o hábito de comer com o Hachi. A partir desse ponto, a professora dinamizou uma discussão sobre os hábitos alimentares, chamando atenção para as comidas dos japoneses e as dos brasileiros. Por fim, o livro ainda tratou dos tipos de brincadeiras e brinquedos que se diferenciam entre os povos e a leitura foi finalizada. A partir desse ponto, a professora, ao propor aos alunos a construção de um mural das descobertas sobre seus hábitos alimentares, dinamizou uma discussão que acabou se encaminhando para uma reflexão sobre a saúde bucal: Estamos falando sobre hábitos alimentares, vocês sabem o que são hábitos alimentares? Será que nossos hábitos alimentares são sempre bons, comemos sempre alimentos saudáveis? - Qual a importância de bons hábitos alimentares para nosso corpo? O que precisamos fazer para cuidar da nossa saúde bucal? A participação das crianças foi bem proveitosa durante os questionamentos. O modo de trabalhar da professora foi propício para integrar diferentes áreas de conhecimento. Em termos de ensino de ciências, o entendimento do porquê alguns hábitos alimentares são considerados saudáveis, e outros não, envolve ultrapassar o conhecimento prévio que as crianças já tinham, direcionando-os para diversos conceitos que viabilizem o entendimento dos porquês algo é considerado saudável. Adicionalmente, trata-se de temática que possibilita analisar a satisfação e a necessidade biológica sob diversas perspectivas. Por exemplo, diversos fatores interferem na “escolha” da comida, dentre eles: poder aquisitivo, fatores geográficos como a estação do ano ou intempéries, até aspectos culturais como crenças sobre alimentos [...] (BRASIL, 2012, Educação no Campo – Unidade 5, p. 14 – 32)

No Almanaque do Programa Criança Alfabetizada, há diversas atividades que consideram a heterogeneidade humana e contribui para o respeito aos diferentes grupos, como esta:

Figura 19 – A geografia da cultura Pernambucana

A GEOGRAFIA DA CULTURA PERNAMBUCANA

A CULTURA É UM ELEMENTO FUNDAMENTAL EM QUALQUER SOCIEDADE. PERNAMBUCO TEM UMA GRANDE DIVERSIDADE CULTURAL, DISTRIBUÍDA EM DIVERSAS REGIÕES DO ESTADO. VOCÊ SABIA QUE PODEMOS LOCALIZAR GEOGRAFICAMENTE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS MAIS IMPORTANTES DO NOSSO ESTADO?

VEJA A SEGUIR A LISTA DAS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE PERNAMBUCO E OS LOCAIS ONDE ELAS SE MANIFESTAM COM MAIS VISIBILIDADE.

CARNAVAL – ACONTECE EM TODOS OS MUNICÍPIOS, MAS **OLINDA E RECIFE** SÃO CONHECIDOS POR CAUSA DOS BLOCOS DE CARNAVAL E CONCENTRAM VÁRIAS MANIFESTAÇÕES DA CULTURA PERNAMBUCANA, COMO O MARACATU, O CABOCLINHO, O COCO DE RODA, A CIRANDA E O FREVO.

MARACATU – A CIDADE DE NAZARÉ DA MATA CONCENTRA AS MANIFESTAÇÕES DE MARACATU EM PERNAMBUCO.

SÃO JOÃO – ACONTECE EM VÁRIAS CIDADES, MAS A MAIS CONHECIDA POR SUAS FESTAS JUNINAS É **CARUARU**, COM OS FESTEJOS NO ALTO DO MOURA, COM MUITO FORRÓ E XAXADO.

OS CARETAS – É UMA MANIFESTAÇÃO CARNAVALESCA FEITA POR GRUPOS QUE USAM FANTASIAS IRREVERENTES COM “MÁSCARAS FEITAS DE PAPEL, GRUDE E AMIDO DE MANDIOCA, CHAPÉU DE PALHA, O RELHO OU CHICOTE, E A TABULETA, PLACA EM QUE SÃO ESCRITAS FRASES SATÍRICAS COMO AS TÍPICAS DE PARA-CHOQUES DE CAMINHÃO”. ACONTECE EM TRIUNFO, CIDADE SERTANEJA.

OS PAPANGUS DE BEZERROS – A CULTURA DO PAPANGU É VIVENCIADA DURANTE O ANO INTEIRO, ATRAVÉS DAS OFICINAS DE MÁSCARAS, DA CULINÁRIA DESENVOLVIDA COM VÁRIOS PIADOS FEITOS COM ANGU, ALÉM DAS OFICINAS DE DANÇA E MÚSICA CARNAVALESCAS. NO DOMINGO DE CARNAVAL, OS BLOCOS DESFILAM PELAS RUAS DE **BEZERROS**, CIDADE DO AGRESTE PERNAMBUCANO.

OS CARETAS

SÃO JOÃO

MARACATU

CARNAVAL

OS PAPANGUS DE BEZERROS

62

EM SUA CIDADE, QUAL É O FESTEJO POPULAR DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

RECEITAS FÁCEIS DE FAZER

COM UM ADULTO JUNTO, É CLARO!

BRIGADEIRO DE COLHER

INGREDIENTES:

- 1 LATA DE LEITE CONDENSADO
- 1/2 TABLETE DE CHOCOLATE
- MEIO AMARGO PICADO
- 1 CAIXA DE CREME DE LEITE
- CONFETOS OU GRANULADOS (PARA DECORAR)

MODO DE FAZER:

EM UMA PANELA PEQUENA, LEVE AO FOGO O LEITE CONDENSADO JUNTO COM O CHOCOLATE. DEIXE COZINHAR ATÉ OBTER A CONSISTÊNCIA DE BRIGADEIRO MOLE (APROXIMADAMENTE 10 MINUTOS), MEXENDO SEMPRE PARA NÃO QUEIMAR. DESLIGUE O FOGO, ACRESCENTE O CREME DE LEITE E MISTURE BEM. DISTRIBUA EM PEQUENOS CORPOS DESCARTÁVEIS E DECORE COM OS CONFETOS OU GRANULADOS.

Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p. 62

No que se refere a valorizar e refletir sobre as diferentes formas de falar (variação linguística), considerando-as no cotidiano da sala de aula, o PNAIC apresenta as seguintes indicações:

No eixo da oralidade, quatro dimensões principais podem ser contempladas, como foi discutido por Leal, Brandão e Lima (2011) ao analisarem livros didáticos. Nesta pesquisa, as atividades destinadas ao ensino do oral foram agrupadas em quatro tipos: valorização dos textos de tradição oral; oralização do texto escrito; relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais. A dimensão valorização dos textos de tradição oral engloba a reflexão sobre a importância da oralidade nas diferentes instâncias de participação social e a valorização de textos que fazem parte da cultura brasileira e que foram originados e difundidos na modalidade oral, como os contos orais, as lendas, as parlendas, os trava-línguas, as canções infantis, dentre outros. A dimensão oralização do texto escrito diz respeito à inserção do estudante em práticas em que os textos escritos são socializados por meio da oralidade, tais como os recitais de poesia, as obras teatrais, a leitura de contos em saraus, dentre outros. As relações entre fala e escrita agregam as reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos. Por exemplo, entre receitas culinárias e instruções de jogos socializadas por meio da oralidade e da escrita, processos de retextualização em entrevistas, uso de textos orais como parte de textos escritos, como nas notícias e reportagens, dentre outros. Neste eixo pode-se também destacar a importância da reflexão sobre as variações linguísticas, seja na fala ou na escrita, promovendo o combate ao preconceito linguístico, ou seja, à falsa ideia de que alguns “modos” de falar são mais corretos ou mais “ricos” que outros “modos”. **(BRASIL, 2012, Educação do campo, unidade 2 – ano 3 p. 28-29)**

No Almanaque do Programa Criança Alfabetizada, são apresentados textos em uma seção denominada “Nosso jeito de falar”, com atividades mostrando especificidades dos modos de falar no estado de Pernambuco, contribuindo para a valorização da diversidade linguística do estado:

Figura 20 – Expressões usadas em Pernambuco



Fonte: Programa Criança Alfabetizada, Almanaque ano 1, 2018, p. 43

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’) (PERNAMBUCO, 2018, p. 31)

No que diz respeito a valorizar as diferentes religiões, o PNAIC apresenta esta importante reflexão para um trabalho pedagógico crítico e contextualizado com a diversidade social dos alunos:

Uma pedagogia crítica deve buscar metodologias de organização do trabalho pedagógico coerentes com seus objetivos de impulsionar o desenvolvimento infantil em variados aspectos, ou seja, não apenas o cognitivo. Para que isto ocorra é preciso conceber os conhecimentos formulados pelas crianças em suas experiências de vida como objeto de estudo e reflexão na escola, propiciando uma compreensão cada vez mais profunda e ampla sobre cada problema da realidade. Assim, desenvolvendo suas hipóteses e formulando conceitos a respeito dos diversos aspectos da realidade (social, cultural, econômica, linguística, ambiental), as crianças têm a possibilidade de melhor interagirem com esses aspectos. Esta concepção metodológica toma a prática social, os elementos da realidade, as questões candentes da vida, como ponto de partida e de chegada da prática educativa. (BRASIL, 2012, ANO 1, UNIDADE 3, p. 28)

No Almanaque do Programa Criança Alfabetizada, são encontrados alguns textos explicando sobre religiões de matrizes africanas, contribuindo para a valorização das diferentes religiões:

Figura 21 – Curiosidades sobre o Maracatu Nação Erê

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa dissertação analisamos as concepções sobre alfabetização e as estratégias para lidar com a heterogeneidade dos estudantes.

Em relação às concepções de alfabetização foi evidenciado que a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender, lançados no ano 2019, assumem a concepção de alfabetização como um código, com ênfase no ensino da segmentação de fonemas e treino das correspondências entre grafemas e fonemas, abordagem bastante criticada por diferentes autores (CRUZ, 2010; OLIVEIRA e PACHECO, 2008; SILVA e MELO, 2007; LEAL e BRANDÃO, 2007; MORAIS, 2012; MORTATTI, 2006), que já afirmaram que essa abordagem metodológica é insuficiente, considerando-se o processo complexo e multifacetado da alfabetização.

Reduzir a alfabetização ao ensino do código e conceber que a aprendizagem desse suposto código se dá apenas por meio de repetição e memorização significa desconsiderar a grande quantidade de pesquisas realizadas sobre o tema nas últimas décadas. O uso de textos criados para “alfabetizar”, distanciados daqueles que circulam na sociedade, também é uma prática que vem sendo debatida, na perspectiva de evidenciar que não contribui para a formação de leitores e produtores de textos e nem para a formação humana dos estudantes.

Ainda em relação à Política Nacional de Alfabetização e ao Programa Tempo de Aprender foi evidenciado, neste estudo, que se desconsidera aspectos fundamentais para lidar com as heterogeneidades dos estudantes. De modo geral, são propostos encaminhamentos didáticos uniformes, que não atendem à diversidade de necessidades dos discentes. Os documentos são constituídos de prescrições descontextualizadas, que não acrescentam nenhuma reflexão que favoreça o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Criança Alfabetizada concebem a alfabetização na perspectiva do letramento. As análises apontaram que essas políticas defendem ações que focam na formação de alfabetizadores reflexivos, que, juntamente com os alunos, são protagonistas do processo de alfabetização. Compreendem que o Sistema de Escrita Alfabética é um sistema notacional que precisa ser ensinado de forma articulada com as vivências do aluno, que é um sujeito histórico de direitos que precisam ser respeitados. As sugestões e os exemplos de atividades que focam no ensino desse sistema são diversificados, com predominância de proposições lúdicas, como os jogos e textos brincantes,

as quais partem do pressuposto de que os estudantes refletem e elaboram hipóteses sobre o funcionamento do SEA.

Tanto o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa quanto o programa Criança Alfabetizada explicitam que a alfabetização é um processo multifacetado, incluindo explicitamente a necessidade de ensinar os estudantes a ler e escrever de forma contextualizada, com uso de textos que circulam na sociedade.

No PNAIC e no Programa Criança Alfabetizada são explicitados princípios que consideram a grande diversidade de estudantes em sala de aula, havendo muitas sugestões e vários exemplos de situações em que as heterogeneidades são consideradas. Variadas estratégias são indicadas para lidar com as diferenças individuais e diversidade social. Considera-se que cada aluno é um sujeito diverso, com ritmos, vivências, necessidades diferentes que precisam ser consideradas. Ao longo da dissertação, vários trechos dos documentos foram usados para ilustrar os modos como os documentos lidam com as heterogeneidades. A seguir, mais uma vez, podemos ressaltar esse compromisso dessas políticas analisadas:

Os contextos das escolas brasileiras são diversos e, por isso, partimos do pressuposto de que qualquer proposta curricular homogeneizante encobre particularidades fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta diversidade de contextos, a polarização entre a educação oferecida nas escolas urbanas e nas escolas rurais norteia muitos dos debates sobre diferentes políticas públicas. Ressaltamos, no entanto, a imensa diversidade existente no país, seja no meio urbano ou rural. Dessa forma, não nos interessa aqui fortalecer uma leitura dicotômica e distorcida, mas assegurar que o campo, em sua diversidade seja reconhecido como espaço possível e real da democratização do saber sistematizado. Singularidades marcam diferenças profundas entre espaços escolares tanto no campo quanto na cidade. É fundamental, portanto, desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, tal como o direito à alfabetização. (BRASIL, 2012, – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade, p. 09)

Os princípios da inclusão, tendo em vista a realização de um currículo calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, podem nos ajudar no trabalho pedagógico. O termo esforço neste texto é bastante apropriado uma vez que a tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada e que precisa ser constantemente retro informada, ou seja, necessita de avaliação frequente para que seja possível reencaminhamentos que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita. (BRASIL, 2012, caderno unidade 1, ano 3, p.08)

Enfim, como foi afirmado, o PNAIC e o Programa Criança Alfabetizada defendem concepções bastante distintas da Política Nacional de Alfabetização e do Programa Tempo de Aprender, que não consideram a heterogeneidade intrínseca ao ambiente escolar; apresentam conteúdos e práticas que uniformizam o ensino; responsabilizam a família pela dificuldade de

o aluno aprender a ler e escrever. Apesar de apresentarem muitos dados para reconhecimento da dislexia, não apresentam orientações didáticas acerca de como lidar com esse grupo; sugerem que se os alunos estiverem com dificuldades, deve-se repetir mais os fonemas até que aprendam a ler; ou seja, assumem a perspectiva de que somos todos iguais e podemos aprender por meio de estratégias uniformes.

Diante das constatações, concebemos que houve um retrocesso no Brasil quanto às políticas de alfabetização a partir do decreto lançado em 2019. O discurso de que as pesquisas brasileiras sobre alfabetização não eram baseadas em evidências científicas e que apenas a neurociência poderia garantir explicações “corretas” sobre os processos de aprendizagem tinha um viés positivista que representou uma ideologia neoliberal de governo, que não visava a transformação social, de fato.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos deputados. Legislação Informatizada - **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASLAVSKY, B. P. **O método: panaceia, negação ou pedagogia?** Trad. Adriana Fridzman. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 66, agosto 1988

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 3. ed. Rio de

CRUZ, Magna Do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do primeiro ciclo no ensino fundamental**. Recife: Editora Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, 2008. (Dissertação)

CRUZ, Fatima M.L. (org). **Teorias e prática em avaliação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

DOURADO, Viviane Carmem De Arruda. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de Alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º Ano'** 22/08/2017 280 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

FERRARO, Alceu. Ravello. **Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido**. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65 – 90. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. Trad. **Horácio Gonzales (et. al.)**, 24. ed. 14ª reimp. **Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001**. (1ª ed. 1985).

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In. _____e _____ **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LEAL, Telma F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; LEAL, Telma F.; MORAIS, Artur G. de. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 91.

LEAL, Telma F. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ALMEIDA, Fabiana Belo dos Santos. VIEIRA, Érika Souza. **Currículo e Alfabetização: Implicações para formação de professores**. In. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**

Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.p. 235 – 260. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf

MORAIS, Artur Gomes de – **Sistema de Escrita Alfabética** – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de – **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização** – Editora Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. "História dos métodos de alfabetização no Brasil." Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília. p.1-16. 24 abr. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. V. 15 n.44 .2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>

MORTATTI. M. R. L. Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Escola, currículo e avaliação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERNAMBUCO, Secretaria do estado de educação. **Programa Criança Alfabetizada**. Pernambuco: SEEP, 2018.

SÁ, Carolina F. de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. (Dissertação)

SAMPAIO, Carmem S. **Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender?** 2007. In: FETZNER, Andréa R. (org.). Ciclos em revista: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2008

SANTANA, Joselmo Santos De. **Entremeios: a heterogeneidade e o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de produção de textos escritos**. 2019. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, Alexandro da; MELO, Kátia L.R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In. LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1ed., 1 reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Katia Virginia Neves Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: estudo da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife.

SILVA, Nayanne Nayara Torres Da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos**. 2019. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, MAGDA. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, MAGDA. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, B., & Bagno, M. (2006). **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Filologia E Linguística Portuguesa*, (8), 465-488.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na Etnografia e na educação**. 1º edição. São Paulo: Parábola, 2014.

TEIXEIRA, E. C. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade**. Revista AATR, 2002.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o **Programa Tempo de Aprender**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 fevereiro 2021. Seção 1, p. 69.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Tempo de Aprender. **Manual do curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)**. Brasília: MEC, SEALF, 2021a. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF. Acesso em: 08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Tempo de Aprender. **Curso online Práticas de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2021b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/praticas-de-alfabetizacao>. Acesso em: 08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a **Política Nacional de Alfabetização**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 fevereiro 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o **Programa Tempo de Aprender**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 fevereiro 2020. Seção 1, p. 69.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a **Política Nacional de Alfabetização**. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 fevereiro 2019 a1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012(1).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012(2).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC/SEB, 2012(3).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012(4).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios: ano 1, unidade 1 Brasília: MEC/SEB, 2012(5).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(6).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ano 1, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(7).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(8).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Os diferentes textos em salas de alfabetização ano 1, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(9).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Planejando a Alfabetização; integrando diferentes áreas de conhecimento Projeto didáticos e sequências didáticas ano 1, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(10).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, direitos iguais ano 1, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(11).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem ano 1, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(12).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo no ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem ano 2, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(13).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento ano 2, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(14)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização ano 2, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(15)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Vamos brincar de construir a nossa e outras histórias ano 2, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(16)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O trabalho com gêneros textuais na sala de aula ano 2, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(17)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejando a Alfabetização e dialogando com diferentes áreas de conhecimento ano 2, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(18)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização ano 2, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(19)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: Progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças ano 2, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(20)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(21)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejamento e organização da rotina na alfabetização ano 3, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(22)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando conhecimentos ano 3, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(23)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Vamos brincar de reinventar histórias ano 3, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(24)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e Progressão escolar andando juntas ano 3, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(25)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequencias didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares ano 3, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(26)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades ano 3, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(27)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Progressão escolar e avaliação: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização ano 3, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(28)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Currículo no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação no campo - Educação do campo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(29)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade - Educação do campo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(30)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo - Educação do campo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(31)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Brincando na escola: O lúdico nas escolas do campo - Educação do campo 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(32)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas - Educação do campo 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(33)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: A alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar - Educação do campo 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(34)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Alfabetização para o campo: Respeito aos diferentes percursos de vida - Educação do campo 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(35)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Organizando a ação didática em escolas do campo - Educação do campo 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(36)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade**

certa: Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios: ano 1, unidade 1 Brasília: MEC/SEB, 2012(5).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(6).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ano 1, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(7).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(8).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Os diferentes textos em salas de alfabetização ano 1, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(9).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejando a Alfabetização; integrando diferentes áreas de conhecimento Projeto didáticos e sequências didáticas ano 1, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(10).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Alfabetização para todos: Diferentes Percursos, direitos iguais ano 1, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(11).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem ano 1, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(12).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo no ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem ano 2, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(13).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A organização do Planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento ano 2, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(14)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização ano 2, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(15)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Vamos brincar de construir a nossa e outras histórias ano 2, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(16)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O trabalho com gêneros textuais na sala de aula ano 2, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(17)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejando a Alfabetização e dialogando com diferentes áreas de conhecimento ano 2, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(18)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização ano 2, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(19)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: Progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças ano 2, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(20)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado ano 3, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(21)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejamento e organização da rotina na alfabetização ano 3, unidade 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(22)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando conhecimentos ano 3, unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(23)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Vamos brincar de reinventar histórias ano 3, unidade 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(24)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: Diversidade e Progressão escolar andando juntas ano 3, unidade 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(25)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequencias didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares ano 3, unidade 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(26)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação de atividades ano 3, unidade 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(27)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Progressão escolar e avaliação: O registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização ano 3, unidade 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(28)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Currículo no ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma educação no campo - Educação do campo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012(29)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade - Educação do campo 2. Brasília: MEC/SEB, 2012(30)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo - Educação do campo 3. Brasília: MEC/SEB, 2012(31)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Brincando na escola: O lúdico nas escolas do campo - Educação do campo 4. Brasília: MEC/SEB, 2012(32)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas - Educação do campo 5. Brasília: MEC/SEB, 2012(33)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: A alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar - Educação do campo 6. Brasília: MEC/SEB, 2012(34)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Alfabetização para o campo: Respeito aos diferentes percursos de vida - Educação do campo 7. Brasília: MEC/SEB, 2012(35)

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** Organizando a ação didática em escolas do campo - Educação do campo 8. Brasília: MEC/SEB, 2012(36)

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: agosto. 2021.

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: agosto. 2021.