

Currículo sem Fronteiras usa a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). O autor retém os direitos de seus textos, mas sempre que um artigo publicado na revista for usado em outro local, a menção à publicação original em **Currículo sem Fronteiras** deve ser feita.

Fonte: <http://www.curriculosemfronteiras.org/ficha.htm>. Acesso em: 30 jan. 2026.

Referência

SILVA, Risocleide Aparecida Maria da; SILVA, Alexsandro da; Mendes, Solange Alves de Oliveira. Práticas cotidianas de alfabetização: entre o Programa Criança Alfabetizada e as experiências consolidadas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 25, e2830, 2025. DOI:

<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v25.2830>. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol25articles/silva-silva-mendes.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PRÁTICAS COTIDIANAS DE ALFABETIZAÇÃO: entre o Programa Criança Alfabetizada e as experiências consolidadas

Risocleide Aparecida Maria da Silva
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Alexsandro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco — UFPE

Solange Alves de Oliveira-Mendes
Universidade de Brasília — UnB

Resumo

Este artigo analisa as implicações do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas de ensino de leitura e de escrita de uma professora alfabetizadora. A ancorou-se em perspectivas teóricas que convergem, sobretudo, com o alfabetizar letrando (Soares, 2016; 2020; Moraes, 2012) e com a fabricação do cotidiano (Certeau, 2012). No quadro de uma abordagem qualitativa, os dados, obtidos por meio de pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação participante, e examinados por meio da análise temática de conteúdo, demonstraram que a docente mobilizou, em suas aulas, elementos referentes ao PCA, principalmente no que diz respeito ao uso do Almanaque, material disponibilizado para os/as estudantes. No entanto, constatou-se que as folhas impressas contendo atividades advindas da internet e as antigas cartilhas do acervo da professora assumiram protagonismo em suas práticas. Portanto, mesmo acompanhando as formações continuadas de um programa, a docente não abandonava os encaminhamentos que integravam o seu saber-fazer. Além disso, reconfigurava, ao seu modo, os comandos tanto do Almanaque quanto das atividades impressas, revelando que não ocupava o lugar de mera consumidora das prescrições.

Palavras-chave: Práticas cotidianas; Alfabetização; Programa Criança Alfabetizada.

Abstract

This article analyzes the implications of the *Programa Criança Alfabetizada* (PCA, *Literate Child Program*) for the reading and writing practices of a literacy teacher. It is grounded in theoretical perspectives that converge, above all, with the approach of “literacy through reading and writing” (Soares, 2016; 2020; Moraes, 2012) and with the notion of the fabrication of everyday life (Certeau, 2012). Within a qualitative framework, the data, obtained through documentary research, a semi-structured interview, and participant observation, and examined through thematic content analysis, revealed that the teacher mobilized elements of the PCA in her lessons, particularly regarding the use of the *Almanaque*, a material provided to students. However, printed worksheets sourced from the internet and older primers from the teacher’s personal collection ultimately played a central role in her classroom practices. Thus, even while participating in the program’s continuing education activities, the teacher did not abandon the instructional paths that shaped her own professional repertoire. Furthermore, she reconfigured, in her own way, the instructions from both the *Almanaque* and the printed worksheets, indicating that she did not occupy the role of a mere consumer of prescribed materials.

Keywords: Everyday Practices; Early Literacy; *Programa Criança Alfabetizada*.

1 Introdução

Desde as últimas décadas do século XX, dados de fracasso nos primeiros anos de escolarização têm sido escancarados, particularmente no que se refere à alfabetização. Como sublinha Soares (2020), “há estatísticas que comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental a partir do 3º ano: alunos não conseguem avançar para o próximo ano letivo ou avançam sem habilidades básicas de leitura e escrita”. Considerando que as causas do fracasso em alfabetização são múltiplas, temos ainda um percurso longo a trilhar, sobretudo no que se refere à promoção de um ensino de qualidade a todos/as.

Nesse contexto, as tentativas de resolver os problemas em torno da alfabetização têm sido pautas de iniciativas governamentais. Uma das medidas que pretende solucionar esse desafio é a criação de políticas educacionais que, geralmente, tomam forma a partir de programas e projetos. Citamos alguns exemplos de alcance nacional, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores — PROFA (Brasil, 2001), o Pró-Letramento (Brasil, 2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa — PNAIC (Brasil, 2012) e, atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023). Apesar das singularidades quanto ao desenho e aos objetivos desses programas, é importante sublinhar que buscavam atingir as dinâmicas de ensino das professoras alfabetizadoras em sala de aula.

Os programas de alfabetização encontraram, nas formações continuadas, o lugar propício para sua divulgação. Representam proposições políticas, ideológicas, epistemológicas que objetivam repercutir nas práticas didático-pedagógicas (Chartier, 2007) e, com isso, contribuir, efetivamente, com os processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, o desenho dos *saberes a ensinar* (Chevallard, 1991), propostos nesses programas, mantém certa distância com os *saberes mobilizados na ação*, o que confere ao terreno das práticas ineditismo, vida própria, fruto da recriação elaborada pelos sujeitos, conforme sublinha Certeau (2012), ao esclarecer que se trata de um espaço fértil para a produção de *táticas*.

Ante o exposto, sublinhamos que, neste estudo, o nosso objetivo é analisar as implicações do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas de ensino de leitura e de escrita de uma professora alfabetizadora. O PCA, cuja instituição se deu por meio da Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, tem como escopo a Educação Infantil (turmas de 4 e 5 anos de idade) e os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O programa integra sete eixos de atuação, entre os quais se destacam a formação de professores/as e a disponibilização de materiais pedagógicos.

Ancorados em uma análise qualitativa e com o intento de alcançarmos o objetivo anteriormente descrito, explicitamos a seguinte questão de pesquisa: quais as implicações do PCA nas práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por uma professora alfabetizadora? Essa questão desdobra-se em outras: quais orientações e/ou materiais são

mobilizados em sala de aula pela professora? Como ela retraduz essas orientações e/ou materiais no contexto cotidiano da sala de aula?

A seguir, exploramos teoricamente os pilares da alfabetização e do cotidiano; descrevemos nossas escolhas metodológicas e apresentamos as discussões tecidas em relação aos dados empíricos obtidos, além das considerações finais.

2 Alfabetização no Brasil: uma abordagem epistêmica e política ante sentidos em disputa

É sempre desafiador estabelecer um diálogo com uma área multifacetada, como a alfabetização. Situá-la historicamente, conhecer suas especificidades e analisar políticas e programas são algumas das possibilidades analíticas para a compreensão do campo. Nesta seção, priorizamos o debate em torno da epistemologia da alfabetização, a partir de autores/as que representam perspectivas teóricas e didáticas que convergem com o alfabetizar letrando (Soares, 2016; 2020; Morais, 2012). Em seguida, explicitamos as singularidades recentes da área, bem como as políticas e os programas de formação contínua de professores/as alfabetizadores/as.

Para compreender a alfabetização, é necessário estabelecer um movimento de análise, a partir do contexto histórico, admitindo a complexidade de seus efeitos na pesquisa científica, nas políticas e programas propostos, nos saberes mobilizados no terreno prático e na diversidade de aprendizagens construídas. Reconhecemos a importância de nos filiarmos a compreensões teóricas do campo, ao mesmo tempo em que atestamos que fazemos parte de um processo dialético em que nossas apropriações analíticas são alteradas ao longo da história, assim como convivem com outras correntes teóricas e didáticas.

Nesse estudo, sublinhamos a aproximação com Morais (2012), ao realçar que o conceito de *estar alfabetizado* vem mudando e que, na ótica do autor, o sujeito aprendente precisa: dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e participar, efetivamente, de práticas letradas, lendo, compreendendo e produzindo textos escritos, pelo menos, de curta extensão. Na mesma direção, Soares (2020) aponta que não podemos adotar um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do SEA, pois esse reducionismo é ineficiente diante das mais variadas demandas sociais de leitura e de escrita. A autora defende que é necessário aliar a alfabetização ao letramento, termo que se refere aos usos e às funções socioculturais relacionados aos atos de ler e escrever. Portanto, assumimos que alfabetizar e letrar, ao mesmo tempo, são um desafio e uma necessidade da sociedade contemporânea, que incide principalmente sobre as professoras alfabetizadoras.

Os “investimentos para universalizar o que ensinar e aprender compõem a educação moderna” (Rodrigues et al. 2024, p. 4). No caso da alfabetização, acompanhamos esse movimento acontecendo por meio de um conjunto de políticas educacionais, traduzidas em programas e projetos que impactam, em certa medida, o fazer docente em sala de aula. Em âmbito nacional, nos últimos anos, tivemos também a instituição de pelo menos dois documentos que culminaram em um desenho curricular: a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), instituída em 2017, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), em 2019, que deu origem ao Programa de Formação Continuada Tempo de Aprender (Brasil, 2020).

Tais documentos distanciam-se de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), que, de forma notória, defendia a alfabetização sob a perspectiva do letramento e propunha um trabalho progressivo no então denominado ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) nos mais diversos eixos de ensino de língua portuguesa. Na contramão, a BNCC, em sua versão homologada em 2017, estreita o prazo para a consolidação da alfabetização, remonta a conceituações e didáticas que se aproximam dos antigos métodos, distanciando-se de programas de formação de professores/as alfabetizadores/as que antecederam esse documento mandatório. Vejamos o que indica esse documento acerca do ensino inicial da leitura e da escrita:

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

Esta compreensão do processo de alfabetização apresenta problemas conceituais e lacunas que precisam ser problematizadas, conforme atesta Moraes (2020). Ao conceber a apropriação do SEA como um processo de codificação e decodificação, reduzir a consciência fonológica à unidade linguística fonema, considerar a leitura e a escrita como atividades mecânicas, entre outros aspectos, a BNCC vai de encontro ao conhecimento acumulado nesse campo, que se contrapõe às perspectivas assumidas nesse documento. Nesse sentido, ler e escrever não consistem em *decodificar* e *codificar*, mas, sim, em compreender a escrita alfabética, um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras.

A Política Nacional da Alfabetização (Brasil, 2019), revogada em 2023, reduz o tempo de alfabetização para um ano e propõe uma compreensão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, ancorada no método fônico. O documento expõe os supostos cinco eixos fundantes da aprendizagem da leitura e da escrita: “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos” (Brasil, 2019, p. 33). Claramente há um apagão da história recente da alfabetização, da contribuição científica da área e dos programas que precederam a PNA (Oliveira-Mendes; Leite, 2024).

Para a PNA, a única maneira válida de entender a alfabetização seria por meio da Ciência Cognitiva da Leitura. Essa política despreza as contribuições de outras áreas de conhecimento (como a pedagogia e a psicologia não experimental), privilegiando a instrução fônica e a consciência fonêmica nos moldes do método fônico. Esse método tem uma visão de aprendizagem associacionista e uma concepção de escrita enquanto código, distanciando-se

abruptamente da concepção com que nos aproximamos. Além disso, referir-se “à” ciência ou “ao” conhecimento resulta, portanto, em uma expectativa de reduzir todo um conjunto de conflitos dinâmicos a projeções estáveis, que limitam a própria concepção de conhecimento e de ciência como nomes marcados pela contingência e pela instabilidade que caracterizam as relações de poder (Costa, 2021, p.9).

3 Políticas, currículos e cotidianos

Quando focalizamos o docente em seu cotidiano, sabemos que ele está submerso em um conjunto de prescrições legais de ensino e de regras que fazem parte do sistema escolar. A esse local de poder, Certeau (2012) denominou-o *estratégia*, expressando-o como “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (p. 99)”. É, portanto, o lugar de poder daqueles que comandam e definem o que e como deve ser feito.

Segundo Certeau (2012), “a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (...)” (p. 99). Quando as normas ou prescrições são pensadas para a escola, quem as cria visa que elas sejam seguidas tal como pensadas. Entretanto, no cotidiano, as premissas ganham vida e algo *não previsto* pode acontecer.

Por essa razão, o autor supracitado aponta que a *tática* é a arte do fraco, daquele que não cria as regras. As táticas, “[...] segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vários conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais” (Certeau, 2012, p. 98). Dessa maneira, por mais que haja um conjunto de regras a serem seguidas em determinados espaços, os sujeitos que não as criam (no caso da escola, por exemplo, os/as professores/as) não ocupam papel de meros consumidores passivos.

Conforme aponta Certeau (2012):

A tática não tem por lugar senão o do outro. E é por isso que deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é o movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (...) (p. 100).

Enquanto pessoas externas à escola e à sala de aula (propositores de programas, formuladores de documentos oficiais etc.) têm o poder para decidir o que deve ser feito pelos professores, esses últimos podem *burlar* o lugar instituído pelo outro, já que não têm voz nas tomadas de decisão. Em contrapartida, em um terreno invisibilizado por quem usa de *estratégias*, o/a docente confere vida própria a esse espaço, a sala de aula, dotando-o de relativa autonomia. É justamente nesse espaço que são expressas suas criações próprias a partir do que lhes é dado. Em suma, são essas manobras que revelam a força do seu fazer.

Na participação da experiência curricular cotidiana, “ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola, lhe fornecem” (Macedo et al. 2011, p. 40). Dessa maneira, consideramos que, mesmo submersos em um conjunto de exigências sobre como *agir, ser e ensinar*, os/as docentes possuem um certo grau de decisão em suas vivências práticas.

Apesar das investidas diárias dos/das docentes em sala de aula que perturbam os sentidos embutidos nas políticas educacionais, a definição oficial permanece em um patamar superior a esses sujeitos produtores de saber, os professores. A esses são delegados somente os papéis de responsabilização pelos resultados insuficientes nas aprendizagens. Quanto à sua atuação? Continua invisibilizada por esse *saber legítimo* propagado pelas políticas e pelos programas.

Cada docente, no contexto da sala de aula, “é, portanto, conduzido a negociar de maneira parcialmente dita, parcialmente sabida; e, sua maneira de fazer, a uma margem de jogo que autoriza uma diversidade regulada de práticas possíveis” (Chartier, 2000, p. 165). Assim, o que orienta o trabalho dos/as professores/as em sala de aula, seja voltado para a alfabetização ou para qualquer outra área do conhecimento, perpassa por um conjunto de fontes diversas.

No entanto, esses “critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, racionalmente realizável no aqui e agora da classe” (Chartier, 2000, p. 165). Assim, as escolhas no âmbito do ensino de professores/as são confirmadas ou refutadas em função de sua conveniência ou não para as aprendizagens das crianças. Ainda que esteja submersa por exigências externas, a depender do contexto, defendemos que, na sala de aula, cada profissional tem uma margem (maior ou menor) de decisão.

Empreendemos, neste estudo, esforços para sublinhar que não há uma relação direta entre os elementos prescritivos e o que ocorre no contexto das práticas, pois os docentes não são meros consumidores das políticas. Neste, analisamos especificamente as implicações do Programa Criança Alfabetizada nas práticas cotidianas de alfabetização de uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental.

4 Programa Criança Alfabetizada (PCA): alguns apontamentos

O Programa Criança Alfabetizada (PCA) é de natureza governamental, sendo instituído pela Lei nº 16.617, de 15 de julho de 2019, com o objetivo de fortalecer o regime de colaboração com os municípios do Estado de Pernambuco para a garantia da alfabetização de crianças até os 7 (sete) anos de idade. Conforme apontado na Lei, as ações do PCA, realizadas em parceria entre a Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco e as Secretarias de Educação dos Municípios, serão desenvolvidas na Educação Infantil e no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa limitação temporal proposta pelo programa corresponde à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o período de alfabetização, pois o esperado é que, até o final do 2º ano, as crianças estejam alfabetizadas.

Os municípios que fizeram a adesão ao programa têm acesso ao compartilhamento de recursos, estratégias e metodologias educacionais para a execução dos objetivos propostos. Além disso, ao aderirem ao PCA, os municípios podem ser beneficiados com serviços, investimentos e recursos ofertados pelo Governo do Estado para a realização de atividades previstas nos eixos estruturantes (Pernambuco, 2019). Portanto, pontuamos que, embora a anuência dos municípios não fosse obrigatória, o incentivo de “recursos financeiros” àqueles que aderissem à proposta tornava-a praticamente irrecusável.

O PCA contempla 7 (sete) eixos de atuação, sendo eles:

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

Notamos que, no geral, o programa visa não só a garantia da alfabetização, mas também está atrelado a uma política de resultados e premiações, colocando as escolas em posição de competitividade. Conforme previsto, o Prêmio Escola Destaque enfatiza a sua concessão aos “melhores resultados de alfabetização”. Entretanto, a única forma de mensurar tais êxitos é por meio de um sistema de avaliação em larga escala (nesse caso, o SAEPE). Além disso, para estarem aptas a receber o prêmio, as instituições precisariam cumprir uma série de exigências, como: a quantidade de estudantes do 2º ano nas escolas é condição para receber a premiação e os estudantes precisam, em sua maioria, estar no “nível desejável” de acordo com a escala de alfabetização do SAEPE. Isso nos leva a perceber a forte relação entre o PCA e a avaliação em larga escala do Estado.

Mesmo adotando uma política baseada em resultados e premiações, o Programa apresenta como diferencial o apoio financeiro também para as escolas que apresentarem menores notas nas avaliações externas. Como apontado no art. 12º, também serão beneficiadas com contribuições financeiras, em igual número ao das escolas premiadas, as instituições escolares públicas municipais que obtiverem os menores resultados de alfabetização no SAEPE. Essas contribuições servirão para a implementação de planos de melhoria dos resultados de aprendizagem de tais instituições escolares com menores rendimentos (Pernambuco, 2019).

Além dessa avaliação expressa na Lei que rege o Programa, segundo Gonçalves (2021), o PCA conta com outro modelo avaliativo além do SAEPE, a avaliação de Fluência em Leitura. Essa última objetiva identificar o nível de fluência em leitura dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, a fim de elucidar habilidades de leitura e escrita que não poderiam ser identificadas no SAEPE.

O desenho organizacional do funcionamento do PCA engloba a participação de vários profissionais da educação:

A Secretaria de Educação Estadual se sobressai como uma figura central, na medida em que é responsável pela elaboração das intervenções a serem executadas nos municípios e encaminhadas aos demais representantes, até chegar às salas de aula. O coordenador regional é responsável por um grupo de municípios, no âmbito da Gerência Regional de Educação (GRE) (...) O coordenador municipal e os formadores representam a equipe pedagógica do município. (...) Nessa linha de hierarquia, o papel dos docentes consiste no desenvolvimento do Programa na sala de aula, por meio das orientações difundidas durante a participação nos momentos de formação continuada (Gonçalves, 2021, p. 108/109).

Cada instância de desenvolvimento tem sua função bem definida e é responsável por uma parte da dinâmica do programa, tendo como intuito final fazê-lo funcionar. A equipe pedagógica do município apresenta um papel crucial nesse funcionamento (sobretudo no que diz respeito às formações e às práticas de professores/as) e é composta tanto pelos coordenadores municipais quanto pelos formadores.

Além disso, o programa conta com a oferta dos materiais complementares para formações e práticas disponibilizados aos docentes: Manuais do Professor e os Almanques. O primeiro é voltado ao corpo docente e o segundo aos estudantes, mas ambos constituem um dos eixos estratégicos relacionados ao funcionamento do PCA, que continua em vigor atualmente. A utilização desses materiais segue orientações difundidas nos encontros de formação continuada municipais. O olhar para as implicações do PCA nas práticas de alfabetização desenvolvidas no contexto da sala de aula constitui o mote deste artigo, conforme será descrito a seguir.

5 Caminhos metodológicos e contexto da pesquisa

Optamos por uma abordagem qualitativa de investigação que, segundo Minayo (2011), ocupa-se do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Nas ciências sociais e humanas, tais fenômenos não podem ser ignorados, nem reduzidos a dados quantitativos. Entretanto, não consideramos haver uma dicotomia entre estes e os dados qualitativos, visto que, assim como pontua a autora, acreditamos que o conjunto de qualidade e quantidade não se opõe, mas se complementa.

O *lôcus* de investigação deste estudo foi uma cidade do interior de Pernambuco, com cerca de 19 mil habitantes e uma economia baseada em pecuária, agricultura, extrativismo mineral (calcário), vegetal e confecção. No centro urbano do município, há somente uma escola pública municipal que atende da Educação Infantil (crianças a partir de 4 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Em 2022, a instituição, que preferimos manter anônima, contava com 1.277 alunos em três turnos e ocupava um prédio principal e um anexo. Esse anexo, onde ocorreram as observações, abrigava as turmas de Educação Infantil e o 1º ano do Fundamental, além de pátios, copa, sala de psicopedagogia e outras dependências. Nesse contexto, acompanhamos uma turma de 1º ano, composta por 26 estudantes residentes no campo e na cidade.

Nesta pesquisa, recorreremos, inicialmente, à pesquisa documental. Segundo Laville e Dionne (1999), pode ser considerada documento toda fonte de informação já existente, seja ela impressa, extraída de recursos audiovisuais ou encontrada em qualquer vestígio deixado pelo ser humano. Os documentos que constituíram o *corpus* analisado foram as pautas/registros das formações continuadas do Programa Criança Alfabetizada voltadas às professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, realizadas em 2022 e disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade na qual realizamos a investigação. Além disso, recorreremos, sempre que necessário, ao *site* do Programa, que reúne as pautas das formações que já foram realizadas.

Realizamos a observação participante no segundo semestre do ano de 2022. Esse procedimento, por sua vez, é assim chamado, conforme André (1995), porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As observações que realizamos ocorreram na sala de aula na qual leciona a professora participante da pesquisa, cujos critérios de seleção serão descritos mais adiante. No total, realizamos 10 dias de observações no campo, sendo 2 blocos de 5 dias consecutivos, com uma semana de intervalo de tempo entre eles. Os elementos observados foram registrados no diário de campo, tendo como apoio também a gravação em áudio.

Fizemos também entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora. Segundo Laville e Dionne (1999), essas entrevistas consistem em uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. As entrevistas, realizadas após o período das observações, foram gravadas em áudio com o devido consentimento da docente.

Os critérios de seleção da professora participante do estudo foram: a) lecionar no 1º ano do Ensino Fundamental; b) trabalhar em uma escola (do município escolhido) que adotou o Programa Criança Alfabetizada; e c) ter participado de, pelo menos, cinco encontros de formação do Programa em uma data anterior à da geração de dados da pesquisa.

O perfil profissional da professora participante do estudo, aqui referida pelo nome fictício de Conceição, para preservar a sua identidade, revela uma sólida trajetória já consolidada como alfabetizadora. Possuía 18 anos de experiência enquanto docente e atuava como professora alfabetizadora (da antiga alfabetização e do 1º ano) há 10 anos, na ocasião da pesquisa. Coursou magistério, finalizado no ano de 1994, concluiu Pedagogia em 2014 e realizou pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia em 2015.

Neste sentido, a experiência profissional da professora colaborou de maneira direta com o nosso estudo, visto que acreditamos que a carreira profissional pode contribuir para uma estabilização de alguns dispositivos didáticos e pedagógicos. Essa docente evidenciou maneiras de fazer na sala de aula, advindas dos mais diversos contextos que vivenciou, mas colocamos em destaque o saber adquirido pela experiência. Conforme aponta Tardif (2012), os saberes profissionais dos/as professores/as parecem plurais, compósitos e heterogêneos, mas é a experiência de trabalho que parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Os dados desta pesquisa foram analisados por meio da análise temática de conteúdo, conforme o método de Bardin (2004), que se desenvolve em três etapas: a pré-análise, que envolve a organização inicial; a análise do material, na qual as informações são codificadas

e categorizadas; e o tratamento dos resultados, fase de inferência e interpretação, na qual os dados brutos são trabalhados para se tornarem significativos e válidos.

6 Práticas alfabetizadoras atravessadas pelo Programa Criança Alfabetizada

Conforme exposto anteriormente, o Programa Criança Alfabetizada (PCA) disponibiliza para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: Manual do Professor e Almanaque do Aluno. Durante as observações de aula, percebemos que a professora Conceição recorreu ao Almanaque do Programa duas vezes, em semanas distintas, nas suas práticas. No primeiro momento, utilizou um jogo de rimas e, no segundo, várias sílabas móveis, ambos os materiais presentes na parte final do Almanaque dos alunos (ano 1 - voltado para o 1º ano).

Fotografia 1 – Almanaque (ano 1) do PCA.



Fontes: os autores.

No que se refere ao jogo de rimas presentes no Almanaque, verificamos que as cartelas eram compostas por imagens e palavras. Apesar de existirem algumas orientações presentes no jogo, a professora Conceição decidiu criar suas próprias regras. Esse encaminhamento coaduna-se com o que destaca Certeau (2012) a respeito das táticas, quando destaca que elas estão vinculadas “(...) às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (...)” (p. 102).

Fotografia 2 - Peças do jogo “Ache a rima” presentes no Almanaque (ano 1) recortadas e montadas por uma estudante do 1º ano.



Fontes: os autores.

O jogo intitula-se *Ache a rima* e tem como finalidade parear as palavras que rimam. A indicação dos jogadores é de quatro crianças. Além disso, há regras, sendo elas: 1) cada jogador/a ou dupla deverá receber um conjunto de fichas contendo palavras escritas e fichas com imagens correspondentes às rimas dessas palavras; 2) ao dar início à jogada, o professor deverá marcar o tempo do jogo; 3) cada jogador/a ou dupla deverá parear todas as palavras e imagens recebidas, estabelecendo rimas; 4) ganhará o jogo quem realizar o maior número de pareamentos (Almanaque ano 1, Programa Criança Alfabetizada, p. 141).

Na sala de aula do 1º ano, por nós acompanhada, o objetivo permaneceu o mesmo: parear as palavras que rimam. No entanto, a forma de organização mudou completamente, pois a professora da turma criou seus próprios comandos, sendo eles: 1) escrever os nomes próprios nos envelopes que ela distribuiu (feitos para guardar o material do jogo); e 2) encontrar todas as rimas individualmente.

A turma apresentou algumas dificuldades na realização dessa atividade, conforme podemos conferir abaixo:

A professora pediu que cada um, individualmente, tentasse colocar ao lado da figura a palavra que rimasse, formando um par de duas cartas do jogo (figura e palavra). O grande problema foi que, de início, a maioria das crianças não entendeu a atividade e relacionava os nomes das figuras do ponto de vista semântico (ex: avião + asa). Por se tratar de muitas palavras, a professora logo começou a ajudar, junto com a pesquisadora e aquelas crianças que já haviam entendido. Dessa forma, pedíamos para as crianças escolherem uma figura e colocávamos ao lado de duas a três palavras para elas lerem e tentarem descobrir com qual palavra o som final parecia (ex: para a figura de foguete, deixávamos ao lado as palavras ASA, SORVETE e PIJAMA) (Extrato do diário de campo, 08/11/2022).

Depois da atividade, a professora Conceição copiou no quadro todos os pares de rimas e pediu que as crianças registrassem no caderno, mas “era muito complexo, porque no quadro não tinha o par figura-palavra que rimava e, sim, palavra que rima-palavra que rima” (Extrato

do diário de campo, 08/11/2022). Assim, percebemos que foi uma atividade na qual as crianças demonstraram dificuldades, nos levando a inferir que o trabalho com rimas não era familiar para elas, aspecto que muda consideravelmente na próxima atividade, também utilizando o Almanaque (ano 1) do PCA, pois, dessa vez, tratava-se de formação de palavras, atividade na qual os estudantes pareciam mais familiarizados.

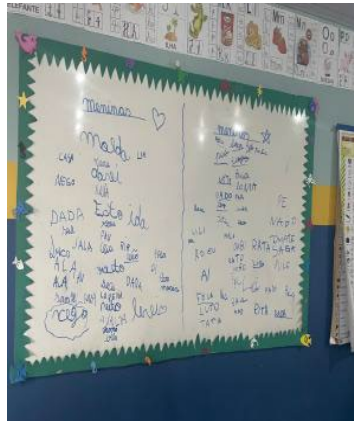
A segunda utilização do material do PCA também foi referente ao anexo do Almanaque (ano 1), o qual contém, além de jogos, alfabeto e sílabas móveis (para serem recortadas). Cada estudante já havia recortado várias sílabas em uma aula anterior, mas, ao consultar o material, encontramos o seu comando original, que se tratava de um jogo chamado “*De sílaba em sílaba*”. Ele tinha a finalidade de ordenar as sílabas para formar palavras e a indicação dos jogadores consistia em toda a turma dividida em trios (Pernambuco, 2019).

As regras consistiam em:

1) cada trio deverá dispor sobre a mesa um conjunto de sílabas disponíveis no catálogo de atividades permanentes; 2) a mediadora ou o mediador deverá marcar o tempo e dizer “JÁ” para os grupos começarem a montar palavras que indiquem nomes de pessoas, utilizando as sílabas disponíveis; 3) a mediadora ou o mediador deverá marcar 10 minutos e ao final dizer “PAREM”; 4) ganhará o jogo o grupo que formar a maior quantidade de nomes de pessoas corretamente; 5) se houver empate, os grupos que tiverem empatado vão fazer uma nova rodada (Pernambuco, 2019, p. 153).

Ressaltamos que, em nenhum momento, a professora Conceição recorreu às orientações presentes no Almanaque referente ao recurso (jogo de sílaba em sílaba), criando, ela mesma, suas próprias regras para a utilização: 1) distribuiu os envelopes que continham as sílabas para cada estudante; 2) separou a turma em meninos e meninas e propôs que individualmente cada um tentasse formar palavras a partir dos materiais entregues; 3) cada palavra formada seria escrita no quadro pela criança que a formou e, no final, ganharia o grupo que conseguisse formar mais palavras.

Fotografia 3 – Quadro com as palavras encontradas pelos estudantes da turma do 1º ano.



Fontes: os autores.

A turma do 1º ano ficou bastante entusiasmada durante essa atividade, propiciando momentos de reflexão sobre as palavras e trocas entre os colegas. É importante sublinhar que tanto o jogo de rimas quanto o de formação de palavras contribuem para o processo de apropriação do SEA (Morais, 2019; 2012; Soares, 2016; 2020), mas dependendo, principalmente, das mediações docentes.

Segundo Moraes (2012), “(...) já que a apropriação do SEA não é uma questão maturacional, regulada por um relógio biológico, mas depende das oportunidades vividas dentro e fora da escola”, compreendemos que, para reduzir as desigualdades sociais, é preciso que a escola pública garanta um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas que possam “(...) refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica” (p. 116). Nas práticas da professora Conceição, percebemos que o ensino do SEA teve o seu espaço no contexto do PCA, mas, durante as nossas observações, o material do Programa não foi utilizado para o ensino da leitura e da produção de textos.

Nos registros das pautas de formações continuadas do PCA, encontramos menções aos materiais do Programa, sob o título de “Formação do material complementar”, que ocorreu no dia 19 de abril de 2022, com oito horas de duração. No roteiro, encontramos “Texto do Almanaque 1; Texto do Almanaque 2; e O Almanaque na prática”. Como afirma Chartier (2007), “todas as informações interessantes, tenham sido elas ouvidas ou lidas, foram escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação” (p. 204). Assim, acreditamos que a vivência da professora Conceição na formação continuada do PCA pode ter sido retraduzida de maneira que fizesse sentido para ela e para as aprendizagens das crianças, na sua visão. Propor encaminhamentos didáticos com uso de jogos em grupos e duplas, por exemplo, demandaria mais da docente? Acreditamos que esse arranjo individual poderia estar sendo adotado para otimizar o tempo, demonstrando que essa profissional possuía certo grau de decisão em seu fazer docente.

Na entrevista, quando perguntamos à professora Conceição se ela consultava os materiais dos encontros de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada ou se

havia anotado algo, a sua resposta foi em direção aos próprios materiais físicos: o Manual do Professor e os Almanques dos estudantes:

Consulto, sim, o material. Tem o manual de instruções que mostra como a gente trabalha em sala de aula e também tem o livro, né? O livro que é de acordo com aquele manual (...) mas a parte principal do livro, que as crianças gostam mais, é aqueles cortes e colagens onde tem jogos, tem padrões silábicos, letras, onde a criança usa muito para formar palavras. Então, atrás do livro, ele é mais rico do que o começo do livro. No começo do livro, eu acho que é muito diferente da nossa realidade, porque tem muitas coisas que eles não conhecem, muito, muito mesmo. Tem muitas atividades que eles não conhecem, o que é a gente tem que trabalhar hoje em dia de acordo com a realidade do nosso município... aí o que mais a gente gosta do livro? A parte de trás (Professora Conceição, extrato da entrevista, 2022).

Durante a utilização dos materiais em sala, não presenciamos a consulta da professora ao Manual dos Professores, que continha orientações e direcionamentos para a realização dos exercícios propostos. Além disso, como já exposto, ela também não se reportou ao próprio Almanque do qual os exercícios trabalhados com as crianças foram extraídos.

A fala da docente revelou a sua preocupação com as práticas. Para Tardif (2012), os professores não querem conhecer, mas agir e fazer, pois os seus juízos estão voltados para o agir no contexto, nesse caso, na sala de aula. Por essa razão, mesmo acompanhando formações continuadas de programas e contando com algumas sugestões e orientações, os/as docentes tendem a fabricar suas táticas para alcançar seus objetivos.

Em outro momento da entrevista, quando perguntamos se a professora Conceição mudou ou deixou de fazer alguma coisa em suas práticas de ensino de leitura e escrita a partir das formações do Programa Criança Alfabetizada, obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho que não mudei, mas trabalhei muito com o livro das crianças [o Almanque] e acho que ele ajudou bastante aos alunos aprenderem a ler, principalmente com aqueles padrões silábicos... então foi uma ajuda bastante importante. Eu usei muito durante o ano desde as letras, até os padrões simples e complexos. E através deles, eles começaram a aprender a ler! Ajudou bastante, pelo material ser um pouco mais resistente que folha normal. Eles recortavam e esse material os acompanhou durante todo o ano (Extrato da entrevista, Professora Conceição, 2022).

A docente enfatizou que não houve mudanças em sua prática a partir das formações continuadas do PCA e, de fato, notamos que as principais atividades selecionadas pela docente para o ensino da leitura e da escrita pareciam fazer parte de suas práticas há muito tempo, regadas por materiais didáticos, tais como o uso de cartilhas. No entanto, ela não negou o papel exercido pelo material do PCA. De acordo com a mestra, o Programa ajudou a alfabetizar as crianças ao longo do ano letivo, enfatizando que, principalmente, o alfabeto e as sílabas móveis fizeram parte de várias aulas. Percebemos que, ainda que tenha ocorrido formação voltada para os materiais do PCA, as referências na sua fala são sempre ao material físico (Almanque do aluno) e à sua eficácia nos processos de ensino e aprendizagem da turma.

Notamos que, durante os atravessamentos do material do PCA nas suas práticas, o eixo da alfabetização, mais especificamente voltado para o ensino do SEA, foi contemplado, mas o do letramento, envolvendo leitura e produção de textos que tenham sentido para as crianças, não apareceu nas práticas. Conforme Soares (2020), a alfabetização — a aprendizagem da “tecnologia da escrita” — “não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 27). Desse modo, chamamos a atenção para o fato de a docente demonstrar práticas conservadoras no que diz respeito às escolhas didáticas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, as quais podemos visualizar na seção seguinte.

7 Marcas do tempo: o encontro entre o novo e o velho

Nas práticas da professora Conceição, além do uso de materiais didáticos presentes no Almanaque 1 (pertencentes ao PCA), percebemos sua adesão a outros suportes voltados ao ensino inicial da leitura e da escrita: presença de cartilhas ou livros antigos e atividades impressas (advindas de sites da internet). Essa mesclagem revelou, portanto, a hibridez presente nas suas escolhas metodológicas, pois, ao mesmo tempo que utilizava exercícios que promoviam a reflexão sobre o SEA (utilizando os jogos do Programa), apoiava-se em recursos mecânicos e repetitivos, conforme podemos conferir no decorrer da presente seção.

Conceição aproveitava os momentos nos quais os estudantes estavam fazendo outras atividades (ex.: cópia no caderno ou exercícios impressos) e realizava, individualmente, o que chamava de *leitura* com cada criança da turma. Quando não conseguia concluir essa atividade com todos em uma aula (referente ao tempo das 13h às 17h), anotava e deixava o restante para o dia seguinte. Para tanto, utilizava uma cartilha e/ou um livro antigo (com muitas marcas de uso e descrito pela docente como *muito velho*) e, conforme o nível de aprendizagem que ela considerava de cada estudante, solicitava a leitura de: sílabas, palavras e/ou pequenos textos/pseudotextos. Esse material segue abaixo:

Fotografia 4 - Cartilha “Alegria de Saber”, de autoria de Lucina Maria Marinho, utilizada pela professora do 1º ano.



Fontes: os autores.

Morais e Albuquerque (2005), ao analisarem duas cartilhas muito usadas em Recife-PE até os anos 1990, demonstraram que elas apresentavam: leitura de sílabas, palavras, frases e pseudotextos (escritos sem sentido, geralmente criados com o uso exclusivo de alfabetizar); cópia de sílabas, palavras e frases; escrita de palavras e exploração de diferentes tipos de letra. Tais características estavam presentes no recurso utilizado pela professora Conceição, voltado para o ensino de leitura.

Durante a leitura individual com cada estudante, que ocorreu em cinco dos 10 dias de observações, a professora Conceição fazia questão de mostrar à pesquisadora os materiais que utilizava e se orgulhava muito de tê-los. Relembramos que “os critérios das escolhas pedagógicas são prioritariamente (mas não exclusivamente) referentes ao que cada um avalia empiricamente como *satisfatório*, isto é, dizer racionalmente realizável no aqui e agora da classe” (Chartier, 2000, p.165). Neste sentido, a professora do 1º ano mostrava os materiais que utilizava porque acreditava neles, no sentido prático do jogo da sala de aula e de sua carreira enquanto alfabetizadora. No extrato a seguir, observamos como esse último aspecto norteou as suas práticas:

Enquanto os estudantes realizavam uma atividade de cópia no quadro sobre a família silábica do L, a professora Conceição chamava individualmente as crianças para o birô, para realizarem leitura acompanhada por ela. O material utilizado para essa leitura foi um livro antigo, que não tinha capa. A professora separou dois tipos de leituras diferentes: um para as crianças consideradas “mais avançadas” e outro para aquelas consideradas “menos avançadas”. Nesse momento, ela mostrou, além desse livro, um outro material que considerava o melhor para alfabetizar, uma cartilha bem antiga, difícil de encontrar, que, segundo ela, era uma relíquia e até a ofereceu à pesquisadora para tirar xerox (Extrato do diário de campo, 07/11/2022).

Conforme realizava a leitura, dizia, direcionando-se à pesquisadora: “pra alfabetizar, o segredo é leitura. Junto com outras atividades, claro, leitura coletiva que a gente faz em

sala, mas individual eles aprendem mais e a gente consegue saber o nível em que eles estão” (Extrato do diário de campo, 25/11/2022). Ela chamava uma criança por vez e solicitava que identificasse sílabas, depois palavras e, por último, pseudotextos. Ao perceber que existia dificuldade com a leitura desse último, voltava a focalizar a família silábica do exercício (ex.: ba, be, bi, bo, bu, bão). Abaixo, podemos visualizar uma dessas atividades que a professora Conceição utilizava como base.

Fotografia 5 - Pseudotexto relativo à letra L (livro sem capa em sala de aula).



Fontes: os autores.

Todos os dias, a professora Conceição trabalhava alguma letra específica na atividade de leitura/recitação do alfabeto e das famílias silábicas, no entanto, essa ordem não se repetia nos exercícios de leitura individual. Assim, escolhia uma letra/família silábica aleatória que poderia ser a mesma ou não para cada estudante. A leitura era organizada da seguinte maneira: sílabas e palavras (para os que ela considerava menos avançados) e sílabas, palavras e leitura de pseudotextos (para os que ela considerava mais avançados). A professora do 1º ano se dirigia às aprendizagens dos estudantes em leitura e escrita, considerando os “mais avançados” aqueles que já liam os pseudotextos sem dificuldades e os “menos avançados” os que não conseguiam ler os pseudotextos ou liam de maneira silabada. “Era notável que, para aqueles alunos que sabiam ler os pequenos textos sem dificuldades, ela solicitava que repetissem e perguntava sobre o que se tratava. Havia uma preocupação com a compreensão, embora, ao seu modo: “De novo, para entender!” (Extrato do diário de campo, 11/11/2022).

Assim, o método silábico esteve presente nessa atividade, assim como a utilização de pseudotextos, os quais são encontrados, principalmente, nas antigas cartilhas, tendo sido criados com o objetivo exclusivo de alfabetizar, fundados em uma perspectiva empirista-associacionista. Salientamos o princípio da homogeneidade nas relações letra-som, na fixação das sílabas, das palavras e dos pseudotextos, sendo clara a opção por um

encadeamento de unidades linguísticas menores para maiores. Por outro lado, é possível apreender a segurança revelada pela professora quanto à eficácia desses materiais no processo de alfabetização. A estratégia de propor duas atividades, objetivando atender, individualmente, os estudantes na atividade de leitura, a fim de assegurar o trabalho com todos e, com isso, mapear o desenvolvimento da leitura, indicando que a utilização dessas atividades propiciaria um êxito na alfabetização: “pra alfabetizar, o segredo é a leitura”. Tudo isso, mesclando com outros encaminhamentos e suportes, como o material do PCA, ainda que fossem as atividades do final do livro: letras móveis, jogos, entre outros.

Explorando outro movimento quanto aos materiais que estiveram presentes na sala de aula observada, sublinhamos as atividades impressas, cujas atividades podem endossar a perspectiva de alfabetização adotada pela professora. Extraído da internet com sistematicidade, esse material vem ocupando espaço privilegiado em salas de aula brasileiras, nessa etapa da alfabetização. Chamou a nossa atenção o número de vezes em que esse tipo de atividade foi utilizado na turma por nós acompanhada: 6 em 10 observações. A seguir, um excerto de aula:

A professora Conceição entregou para a turma uma atividade impressa que continha uma parte da receita da pipoca doce de Nescäu. Apesar de a atividade apresentar um comando específico como “encontre a palavra milho”, a docente utilizou um comando próprio para a realização da atividade: escrever o nome próprio, desenhar uma pipoca e pintar as figuras (...) (Extrato do diário de campo, 10/11/2022).

Embora utilizasse atividades impressas de *sites* variados, era comum que a professora mudasse algo do comando original. Em uma dessas fichas, foi solicitado que os estudantes encontrassem a palavra *milho* na receita; contassem e registrassem o número de pipocas na mão do personagem; e desenhassem seis sacos de pipoca. No entanto, por algum motivo, a professora (re)conduziu a atividade, organizando-a da seguinte forma: a escrita do nome completo das crianças (ou cópia para algumas); a receita de pipoca doce (relembrando, inclusive, outra receita trabalhada em um momento anterior); o desenho de um saco de pipoca e a pintura das figuras.

Estaria a professora adaptando as atividades ao perfil de sua turma? O que a fez reconduzir a atividade, aproximando-se do encaminhamento presente na ficha? Ficou notório que a decisão partia sempre da mestra, de modo que ela adaptava, isto é, conduzia, como considerava pertinente, para os/as estudantes. No caso da professora Conceição, ela não só utilizava exercícios provenientes da internet, como também realizava uma interpretação própria da atividade. Esse poder relativo de decisão acentua a fabricação de táticas em sala de aula (Certeau, 2012), objetivando alcançar as singularidades de aprendizagem e conferir segurança à docente. Conforme nossos dados apontaram, Conceição apresentava as cartilhas para a pesquisadora com nítida satisfação, acreditando, de fato, que esse material vinha contribuindo para o avanço dos estudantes na apropriação da leitura e da escrita. Apesar de não criar a atividade em questão, a professora demonstrou que não possuía o papel de mera consumidora, selecionando desde a fonte até a adaptação dos comandos para os estudantes.

Fotografia 6 - Atividade impressa advinda de um *site*.



Fontes: os autores.

A maneira com que as crianças reagem às atividades propostas variava: “Alguns possuíam autonomia ao ponto de começarem a responder, sem ao menos esperar a explicação; outras ficavam indo até o birô pedindo ajuda da professora; outras, ainda, se juntavam com crianças que sabiam e, assim, realizavam as atividades” (Extrato do diário de campo, 25/11/2022). Percebemos, na turma, que três crianças não acompanhavam, efetivamente.

Na sociedade contemporânea, é comum que tudo que envolve as tecnologias digitais seja visto e tratado como inovação. Dessa forma, o trabalho com recursos advindos da internet é constantemente descrito pelas docentes como algo novo e, até mesmo, *diferente*. “A professora Conceição falava com muito orgulho do seu esforço em trazer as atividades impressas. Durante as aulas, sempre enfatizava que ela mesma era quem levava as atividades para as crianças, pois a escola não fornecia materiais” (Extrato do diário de campo, 10/11/2022). Esses excertos evidenciam que, mesmo a docente dispo de um Programa como o Criança Alfabetizada e, nesse contexto, materiais específicos oriundos dessa proposta, o currículo era recriado, abrindo espaço para outros materiais e suportes, tais como folhas xerocadas, cartilhas que continham pseudotextos, mas, também, outros textos, que advinham de outras fontes. Esse poder decisório, ainda que relativo, revela para nós, pesquisadores/as, uma coerência construída no exercício das práticas (Chartier, 2007), mesmo que as recriações por elas orientadas possam ser consideradas conservadoras.

Conforme assinalamos, a professora Conceição revelava satisfação com as atividades impressas, de modo a conferir a elas esse caráter inovador. No caso da Figura 6, as crianças, com base nas imagens, foram solicitadas a escrever palavras com diferentes estruturas

silábicas, ao mesmo tempo em que a ênfase recaiu sobre a letra L, explorada na atividade, o que nos faz rememorar o engessamento da sequência de letras que propõe o método alfabético. De todo modo, voltamos a realçar que as práticas, por meio de um movimento complexo e dinâmico, revelam essa mesclagem de didáticas e pedagogias que transitam entre o antigo/tradicional e o que seria oriundo de uma concepção considerada mais inovadora. De acordo com Chartier (2021), nem sempre aquilo que é apresentado enquanto inovador é tão novo assim, pois, às vezes, trata-se de algo antigo, sendo exposto com *novas roupagens* (nesse caso, a internet).

Em síntese, apreendemos, com base nos dados empíricos analisados, a presença do que Chartier (2007) denomina de coerência pragmática, visto que a professora que contribuiu com a pesquisa mesclava várias perspectivas teórico-metodológicas, aproximando-se, por vezes, do que entendemos ser um ensino tradicional, ancorado nos limites dos antigos métodos de alfabetização. Por outro lado, pudemos apreender encaminhamentos pautados na alfabetização em uma perspectiva na qual as crianças puderam refletir sobre a escrita, o que corrobora com essa dinamicidade, ressignificação que vimos enfatizando ao longo do estudo.

Considerações finais

Ao recuperarmos o objetivo deste estudo — analisar as implicações do Programa Criança Alfabetizada nas práticas de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora —, apreendemos a ressignificação que a docente imprimiu às suas práticas durante as observações. Por um lado, na entrevista realizada, reconheceu o papel do material disponibilizado pelo Programa Criança Alfabetizada e revelou utilizar as atividades do final do Almanaque, narrativa essa acompanhada em duas das 10 aulas. Por outro lado, as fichas impressas assumiram protagonismo durante a realização da pesquisa, mesclando concepções mais tradicionais (ensino de famílias silábicas) com atividades voltadas à compreensão do SEA.

Também nos chamou a atenção o trabalho com cartilhas, que, segundo a professora, assumiam uma eficácia na alfabetização, especialmente no eixo de leitura, que, em sua compreensão, auxiliava no avanço do aprendiz. O apreço a esse suporte era tão evidente que a mestra expressou o desejo de compartilhar o material com a pesquisadora. Diante do exposto, reiteramos a (re)criação e a adaptação das atividades feitas pela professora, objetivando alcançar seus objetivos, fabricando, portanto, suas táticas de ensino frente ao que era, na ocasião da pesquisa, considerado legítimo, oficial na rede de ensino: o Programa Criança Alfabetizada. Estaria a professora consciente dessas escolhas? A docente estava preocupada com a origem e a perspectiva epistemológica e didática desses variados materiais didáticos? O que podemos inferir é que sua atenção estava voltada para a aprendizagem dos estudantes e, para isso, recorria sistematicamente a esses diferentes materiais.

Qual é o espaço do material fornecido pelo Programa Criança Alfabetizada nas práticas da professora Conceição? Pelos dados obtidos e analisados, essa proposta foi

evidenciada de maneira pontual, enquanto atividades da cartilha e fichas impressas de atividades, assumiram protagonismo em sua sala de aula, de acordo com o sublinhado anteriormente.

Os dados revelam, portanto, que a experiência da professora Conceição, ao longo dos seus anos como alfabetizadora, ocupa um espaço maior em suas práticas, indicando que, mesmo acompanhando as formações continuadas de um Programa, *resistia* ao que era preconizado e não abandonava os materiais e encaminhamentos que, segundo a mestra, vinham contribuindo, efetivamente, para a alfabetização das crianças. Mesmo quando recorreu ao material do Programa Criança Alfabetizada, Conceição o adaptava, considerando as especificidades de seus estudantes. Concluímos, ainda que de maneira provisória, conversando mais uma vez com Chartier (2022, p. 53), quando assinala que “a inovação nunca é uma maneira de fazer ‘tábula rasa’ e recomeçar do zero. Só se pode inventar o novo conservando o antigo”.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. Ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em 07/11/2024.

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

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

CHARTIER, Anne-Marie. Sob que condições as inovações pedagógicas podem melhorar o desempenho dos alunos? In: GUARANÁ, C. A. L. et al. (orgs.) **Infância, prática docente, cotidianos escolares**. Curitiba: CRV, 2021.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino de leitura**. Conferência proferida no CEAL/FAE/UFMG, 2000.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. **La Pensée Sauvage**, Argentina, (1991).

COSTA, Hugo Heleno Camilo. PENSAR AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: IMPRESSÕES NO DEBATE SOBRE RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO. **Revista Signos Geográficos**, 3, 1–20, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/70139>. Acesso em: 07/11/2024.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. **Programa Criança Alfabetizada: concepções teóricas e orientações metodológicas para o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Curriculum policies in Brazil: the citizenship discourse. In: GRUMET, Madeleine; YATES, Lyn (Org.). **World Yearbook of Education 2011**. Nova York: Routledge, 2011. p. 44–57

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2011.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp. p. 01–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 20/06/2025.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Editora Melhoramentos. 2012.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93007, 2024.

PERNAMBUCO, **Lei n. 16.617, de 15 de julho de 2019**. Institui o Programa Criança Alfabetizada. Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/>. Acesso em: 12 de julho de 2020.

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

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

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2012.

Correspondência

Risocleide Aparecida Maria da Silva: Doutoranda e mestra em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no Centro Acadêmico do Agreste. Possui graduação em Pedagogia por essa mesma instituição. É Analista de Gestão Educacional/Pedagoga na Secretaria de Educação de Pernambuco. Membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf). Bolsista de doutorado da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE). Tem interesse por políticas e práticas de ensino inicial de leitura e escrita.

E-mail: risocleideasilva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8751-0955>

Alexsandro da Silva: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Pós-doutor pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3. É professor titular da UFPE, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) - UFPE, da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) e do GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

E-mail: alexandro.silva2@ufpe.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1943-8227>

Solange Alves de Oliveira-Mendes: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com estágio doutoral no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Pós-Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) e pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto-Portugal (FPCEUP). É professora associada da Universidade de Brasília-Faculdade de Educação, onde atua na graduação em Pedagogia, na área “Alfabetização, Língua Materna e Literatura”, e no Programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa “Pedagogia, Profissão Docente, Currículo e Avaliação”. Coordena o grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino.

E-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9864-5314>

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
