UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA VÂNIA SILVÉRIO PERFEITO

ALFAMAIS (GO) E ALFALETRANDO (DF): DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS ÀS CONCEPCÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Brasília - Distrito Federal

2026

MÁRCIA VÂNIA SILVÉRIO PERFEITO

ALFAMAIS (GO) E ALFALETRANDO (DF): DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS ÀS CONCEPCÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese de Doutorado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Pedagogia, Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

Brasília - Distrito Federal

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P438a

PERFEITO, MÁRCIA VÂNIA SILVÉRIO
ALFAMAIS (GO) E ALFALETRANDO (DF): DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS ÀS CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL / MÁRCIA VÂNIA SILVÉRIO PERFEITO; orientador SOLANGE ALVES DE OLIVEIRA-MENDES. Brasília, 2026.
489 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2026.

1. Currículo. 2. Leitura;. 3. Escrita . 4. Formação Continuada. 5. AlfaMais GO; Alfaletrando-DF. I. OLIVEIRA-MENDES, SOLANGE ALVES DE , orient. II. Título.

ALFAMAIS (GO) E ALFALETRANDO (DF):
DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS ÀS CONCEPCÕES DE ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em Brasília, 23 de março de 2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes
PPGE/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof. Dr. Alexsandro da Silva
PPGEduc/Universidade Federal de Pernambuco (Membro Externo)

Prof. Dr. Artur Gomes de Morais
PPGEdu/Universidade Federal de Pernambuco (Membro Externo)

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas
PPGE/Universidade de Brasília (Membro Interno)

Profa. Dra. Patrícia Trindade Nakagome
Poslit/Universidade de Brasília (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Em especial:
A Deus, por cuidar de mim e por me permitir concluir esta pesquisa.

Aos professores da UnB:
Expresso minha gratidão por contribuírem significativamente para o meu desenvolvimento profissional docente.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:
Agradeço pela concessão de um período exclusivo para a (re)construção de saberes, subsidiando uma prática mais efetiva e emancipadora.

Às professoras das Secretarias de Educação de Goiás (Seduc-GO) e do Distrito Federal (SEEDF):
Sou imensamente grata pela interlocução e contribuições generosas para esta pesquisa.

À minha orientadora, Prof.ª Dr.ª Solange Alves de Oliveira Mendes (UnB):
Obrigada pela confiança que me foi concedida, por suas orientações e contribuições e, principalmente, pelo rigor ético em sua atuação profissional.

Ao Prof. Dr. Alexsandro da Silva (UFPE):
Gratidão pela análise cuidadosa e contribuições pertinentes e valiosas para esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Artur Gomes de Morais (UFPE):
Gratidão por adotar uma leitura crítica desta pesquisa, o que me permitiu analisá-la com maior critério e, assim, aprimorar sua profundidade.

À Prof.ª Dr.ª Maria Clarisse Vieira (UnB):
Agradeço pela leitura paciente e dedicada no período de qualificação desta pesquisa.

À Prof.ª Dr.ª Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas:
Agradeço pela leitura e disponibilidade no período de defesa final desta pesquisa.

À Prof.ª Dr.ª Patrícia Trindade Nakagome (UnB):
Obrigada por aceitar o convite para avaliar esta pesquisa.

À fonte inesgotável de vida, o Criador, sou profundamente grata pela saúde e entusiasmo que me são concedidos diariamente para a realização dos meus objetivos. As intempéries e dificuldades da vida, embora dolorosas, se revelam valiosas fontes de crescimento, resiliência e aprendizado.

O currículo, a formação continuada e as práticas pedagógicas sofrem efeitos da priorização por resultados, em que a qualidade da alfabetização é medida por testes padronizados e uso de materiais estruturados. Nessa lógica, a formação continuada serve como amarra da relação currículo e avaliação, transformando dados em ações. Os Programas de alfabetização, ao instituírem as avaliações externas como monitoramento, promovem a concorrência, a meritocracia depositando a responsabilidade nas escolas e, especificamente, nos docentes. Essa lógica influencia o cotidiano escolar, compromete o currículo local e o processo de apropriação de conhecimentos. Porém, esses mecanismos de controle, ainda que ameacem a autonomia docente, fazem com que esses profissionais tentem trilhar um caminho não idealizado nas prescrições. Em substituição a esse sistema engessado às classificações promovidas pelos exames externos, eles, ainda que nessa mensuração de forças assimétricas, procuram reflexões que favorecem o avanço das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita (a autora).

RESUMO

Esta pesquisa analisou proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como apropriações docentes acerca dos saberes provindos dos encontros de formação continuada e dos materiais didáticos neles recomendados. Teve como objetivos específicos: examinar proposições curriculares (teóricas e metodológicas) que integram o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita nos dois Programas de formação continuada; verificar abordagens teóricas e metodológicas que perpassam os materiais didáticos recomendados pelos Programas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita com crianças de seis e sete anos; e apreender como docentes alfabetizadoras estão se apropriando dos saberes provindos dos respectivos Programas durante os encontros de formação continuada e dos usos dos materiais didáticos recomendados. O Programa AlfaMais-GO, criado em 2021, passou a integrar a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada do Ministério da Educação, criada em 2023. Do mesmo modo, o Programa Alfaletrando-DF, instituído em 2024, orienta-se por essa Política. Ambos foram implementados com foco nas aprendizagens dos estudantes e no avanço dos índices de leitura e de escrita nos exames externos. O referencial teórico integra reflexões das Teorias da Transposição Didática (Chevallard, 2013; 2005), do poder da escola em produzir culturas específicas (Chervel, 1990), e da Fabricação do Cotidiano (Certeau, 2014; 1985), designando o que norteia o saber da prática ou o saber produzido na ação (Chartier, 1998). No campo da alfabetização e do letramento, compõem o escopo teórico: Soares (2020a; 2020b; 2016; 2008), Solé (2012), Morais (2022; 2019a; 2019b; 2012), Lerner (2008; 2007), Koch e Elias (2015; 2014), Kleiman (2016; 2005), Ferreiro (2012; 2010; 1990), Ferreiro e Teberosky (1999), Chartier (2022; 2016a; 2016b; 2007), entre outros. Está ancorado, também, em documentos que dispõem sobre os respectivos Programas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (André 2015; Minayo, 2011; Lüdke; André, 2003), e como técnicas de investigação, além da análise documental (Gil, 2010; Cellard, 2008; Lüdke e André, 2003), foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Gerhardt *et al.*, 2009; Manzini, 2004; Lüdke e André, 2003), em 2025, com quatro professoras da Secretaria de Estado de Educação de Goiás e quatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atuavam nos dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 2024, com os respectivos Programas. Para o tratamento das informações, recorreu-se à análise de conteúdo temática, descrita por Bardin (2016) e outros. Os resultados apontaram que os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, em 2024, adotaram a abordagem da formação continuada que prepara multiplicadores; abrangem a elaboração e a entrega de materiais didáticos estruturados; sistemas de avaliação próprios; e preveem premiação para as escolas com melhores resultados. Em ambos os Programas, para que as crianças sejam consideradas alfabetizadas, devem ser capazes de fazer uso da leitura e da escrita em situações comunicativas da vida social, sem obrigação do domínio da norma ortográfica, também não houve a garantia de participação dos professores em relação às orientações para a formação continuada e elaboração dos materiais destinados às crianças. No Programa AlfaMais-GO, o ensino da alfabetização constitui-se pela concepção *enunciativo-discursiva*, em que o trabalho com as unidades linguísticas menores não é desvinculado do texto, perspectiva assumida pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado (Goiás, 2020), mas as análises indicaram nuances da perspectiva de *alfabetizar letrando*. A formação continuada concentrou-se no planejamento, currículo e avaliação; e os materiais complementares utilizados incidem no estudo dos gêneros textuais, com menor proeminência da prática de análise linguística que, de forma reflexiva, ajuda a criança a desvendar, isto é, apropriar-se do sistema de escrita alfabética e, ao mesmo tempo, entender o que os textos dizem e como se organizam. No Programa Alfaletrando-DF, a concepção de alfabetização segue a

perspectiva de *alfabetizar letrando*, assumida pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018). A formação docente intentou concentrar-se nas práticas de Língua Portuguesa por intermédio dos diversos letramentos; os materiais suplementares utilizados possuem maior realce ao estudo dos temas transversais; houve foco nos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita, mas pouco aprofundados; e as facetas que concebem o estudo dos gêneros textuais não foram suficientemente asseguradas. No entanto, os dois Programas têm como alvo as avaliações externas, que se distanciam do que preveem os currículos locais com o currículo em ação, os *saberes da ação*. Logo, torna-se imprescindível investir em ações de formação continuada que assegurem a escuta e a autonomia daqueles que fazem parte dos cotidianos escolares, articuladas às condições de trabalho, provendo conhecimentos necessários aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, e ao desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Leitura; Escrita; Formação Continuada; AlfaMais-GO; Alfaletrando-DF.

ABSTRACT

This research analyzed curricular proposals for the initial teaching and learning of reading and writing, adopted by the AlfaMais-GO and Alfaletrando-DF Programs, for the first two grades of Elementary School, as well as teachers' appropriations of the knowledge gained from continuing education meetings and the teaching materials recommended therein. Its specific objectives were: examining curricular proposals (theoretical and methodological) that integrate the initial teaching and learning of reading and writing in the two continuing education programs; verifyng the theoretical and methodological approaches that underlie the teaching materials recommended by the Programs for the initial teaching and learning of reading and writing with six- and seven-year-old children; and learning how literacy teachers are appropriating the knowledge from their respective programs during continuing education meetings and the use of recommended teaching materials. AlfaMais-GO Program was created in 2021 and became part of the National Commitment to Literate Children Policy of the Ministry of Education, created in 2023. Similarly, Alfaletrando-DF Program was established in 2024, and it is guided by the same Policy. Both were implemented with a focus on student learning and improving reading and writing scores on external exams. Theoretical framework integrates reflections from the Theories of Didactic Transposition (Chevallard, 2013; 2005), the power of the school to produce specific cultures (Chervel, 1990), and the Manufacturing of Everyday Life (Certeau, 2014; 1985), designating what guides practical knowledge or knowledge produced in action (Chartier, 1998). In the field of literacy and reading comprehension, the theoretical scope comprises: Soares (2020a; 2020b; 2016; 2008), Solé (2012), Morais (2022; 2019a; 2019b; 2012), Lerner (2008; 2007), Koch and Elias (2015; 2014), Kleiman (2016; 2005), Ferreiro (2012; 2010; 1990), Ferreiro and Teberosky (1999), Chartier (2022; 2016a; 2016b; 2007), among others. It is also based on documents that provide information about the respective Programs. This is a qualitative research study (André 2015; Minayo, 2011; Lüdke; André, 2003), and as research techniques, in addition to document analysis (Gil, 2010; Cellard, 2008; Lüdke e André, 2003), Semi-structured interviews were conducted (Gerhardt *et al.*, 2009; Manzini, 2004; Lüdke; André, 2003), in 2025, with four teachers from the Goiás State Department of Education and four from the Federal District State Department of Education who worked in the first two years of elementary school in 2024, with the respective programs. For treatment of the information, thematic content analysis was used, as described by Bardin (2016) and others. Findings pointed out that AlfaMais-GO and Alfaletrando-DF Programs, in 2024, adopted a continuing education approach that prepares multipliers; they encompass the development and delivery of structured teaching materials; proprietary assessment systems; and foresee awards for schools with the best results. In both programs, for children to be considered literate, they must be able to use reading and writing in communicative situations in social life, without being required to master spelling rules, there was also no guarantee of teacher participation regarding guidelines for continuing education and the development of materials for children. In AlfaMais-GO Program, literacy instruction is based on an *enunciative-discursive* approach, in which work with smaller linguistic units is not separated from the text, a perspective adopted by the Expanded Curriculum Document for Goiás (Goiás, 2020), but the analyses indicated nuances in the perspective of teaching literacy through *reading and writing*. Continuing education focused on planning, curriculum, and assessment; and the supplementary materials used focused on the study of text genres, with less emphasis on the practice of linguistic analysis which, in a reflective way, helps the child to unravel, that is, to master the alphabetic writing system and, at the same time, understand what the texts say and how they are organized. In Alfaletrando-DF Program, the concept of literacy follows the perspective of teaching literacy through *reading and writing*, assumed by the Curriculum in

Motion (Distrito Federal, 2018). Teacher education aimed to focus on Portuguese language practices through various literacies; supplementary materials used place greater emphasis on the study of cross-curricular themes; there was a focus on the linguistic and cognitive processes of early written language learning, but this was not explored in sufficient depth; and the facets that encompass the study of textual genres have not been sufficiently addressed. However, both Programs target external evaluations, which deviate from what local curricula foresee with the curriculum in action, the *knowledge of action*. Therefore, it becomes essential to invest in continuing education programs that ensure the listening and autonomy of those who are part of the daily school routine, linked to working conditions, providing the necessary knowledge for the teaching and learning processes of reading and writing, and for the professional development of teachers.

KEYWORDS: Curriculum; Reading; Writing; Continuing Education; AlfaMais-GO; Alfaletrando-DF.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de Política Públicas e Avaliação em Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CODALFA	Comitê Distrital da Alfabetização
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
LEIA	Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PTA	Programa Tempo de Aprender
REDALFA	Rede Distrital de Alfabetização e Letramento
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos da Teoria da Transposição Didática.....31
Figura 2 - Concepções de Chevallard e Chervel 36
Figura 3 - Variáveis elencadas para políticas de formação de educadores 136
Figura 4 - Premissas orientadoras das ações de formação continuada.....139
Figura 5 - Premissas para elaboração de estratégias para a formação continuada 140
Figura 6 - Aspectos de elaboração das sequências didáticas.....315
Figura 7 - Atividades desenvolvidas durante as vivências.....317
Figura 8 - Atividade Vamos conversar? (I).....321
Figura 9 - Campanha de conscientização da dengue.....321
Figura 10 - Campanhas de conscientização.....322
Figura 11 - Atividade Lendo o texto (I) 324
Figura 12 - Campanha de vacinação infantil.....324
Figura 13 - Atividade Compreendendo o texto (I) 328
Figura 14 - Campanha de vacinação animal.....329
Figura 15 - Campanha de conscientização de vacinação 329
Figura 16 - Atividade O texto é seu! (I) 331
Figura 18 - Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo... (I) 334
Figura 19 - Atividade Se liga! (I) 336
Figura 20 - Atividade Experimentando (I) 337
Figura 21 - Atividade Sistematizando (I) 339
Figura 22 - Atividade de Socializando (I) 340
Figura 23 - Atividade O que eu aprendi? (I) 341
Figura 24 - Atividade Vamos conversar? (II).....345
Figura 25 - Tirinhas.....345
Figura 26 - O que é HQ e Tirinha?.....346
Figura 27 - Atividade Lendo o texto (II).....348
Figura 28 - Atividade Compreendendo o texto (II).....350
Figura 29 - Atividade O texto é seu! (II).....352
Figura 30 - Atividade Experimentando (II).....355
Figura 31 - Balões de HQ e onomatopeias.....355
Figura 32 - Atividade Se liga! (II).....357
Figura 33 - Atividade Sistematizando (II).....358

Figura 34 - Atividade Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo... (II) 360
Figura 35 - Atividade Socializando (II) 362
Figura 36 - Atividade O que eu aprendi? (II) 363
Figura 37 - Organização do Trabalho Pedagógico 369
Figura 38 - O nome da gente 411
Figura 39 - Poema Gente tem sobrenome 412
Figura 40 - Escrita de nomes próprios 413
Figura 41 - Certidão de nascimento 414
Figura 42 - Poema de Tatiana Belinky 415
Figura 43 - Alfabeto 416
Figura 44 - Convívio social - Convite 417
Figura 45 - Escrita de nomes/Bingo com nomes próprios 418
Figura 46 - Praticando a responsabilidade 419
Figura 47 - Questões sobre o verbete e o cartaz 420
Figura 48 - Questões R e G e escrita de listas de animais 422
Figura 49 - Declaração Universal dos Direitos dos Animais 423
Figura 50 - Canção Você e eu 425
Figura 51 - Cartaz de Campanha de doação de brinquedos 426
Figura 52 - Cardápio 427
Figura 53 - Biografia e autobiografia 428
Figura 54 - Ser diferente é normal 430
Figura 55 - Vida em sociedade 432
Figura 56 - Convite 433
Figura 57 - Você sabe o que é uma lenda? 434

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA 61
Quadro 2 - Constelação de atividades de consciência fonológica 64
Quadro 3 - Estrutura organizacional da formação no PNAIC 97
Quadro 4 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Oralidade 98
Quadro 5 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Leitura 99
Quadro 6 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Produção de Textos 100
Quadro 7 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Análise Linguística - Discursividade, Textualidade e Normatividade 101
Quadro 8 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Análise Linguística - Sistema de escrita alfabética 102
Quadro 9 - Entre Direitos e Competências 108
Quadro 10 - Programas de formação continuada para a alfabetização nas pesquisas encontradas - 2019-2023 146
Quadro 11 - Perfis profissional e acadêmico das docentes entrevistadas 188
Quadro 12 - Categorias de análise e eixos temáticos 194
Quadro 13 - Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do EF - Goiás 202
Quadro 14 - Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental (Distrito Federal) 210
Quadro 15 - AlfaMais - Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização (Goiás) 235
Quadro 16 - Alfaletrando - Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar (Distrito Federal) 266
Quadro 17 - Vivências do LEIA 284
Quadro 18 - Cartazes de apoio às vivências do LEIA 286
Quadro 19 - Questão 4 da atividade 3 - Compreendendo o texto da 5ª vivência do LEIA 330
Quadro 20 - Sequências Didáticas do Alfaletrando 372
Quadro 21 - Sequência Didática - debate 388
Quadro 22 - Sequência Didática - peça teatral 389
Quadro 23 - Sequência didática - Conto de fadas 399

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição temporal das 52 pesquisas por ano de defesa - 2019- 2023.....150
Tabela 2 - Relação das pesquisas ordenadas por Instituição - 2019-2023 150
Tabela 3 - Gêneros textuais no LEIA 294
Tabela 4 - Prática de oralidade no LEIA 297
Tabela 5 - Prática de leitura/escuta no LEIA.....299
Tabela 6 - Prática de escrita/produção de textos no LEIA 304
Tabela 7 - Prática de análise linguística/semiótica no LEIA.....307
Tabela 8 - Gêneros textuais no Alfaletrando 385
Tabela 9 - Prática de oralidade no Alfaletrando 390
Tabela 10 - Prática de leitura/escuta no Alfaletrando.....395
Tabela 11 - Prática de escrita/produção textual no Alfaletrando.....400
Tabela 12 - Prática de análise linguística/semiótica no Alfaletrando.....404

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO 27
1.1 DOS SABERES TEÓRICOS À APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO **27**
1.1.1 Teoria da Transposição Didática e sua correlação com o ambiente escolar 28
1.1.2 Dimensão cultural escolar e a autonomia dos professores 34
1.1.3 Teoria da Fabricação do Cotidiano e os saberes mobilizados na ação 39
1.1.4 Breve reflexões acerca das Teorias exploradas 47
1.2 APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE **48**
1.2.1 Perspectivas tradicionais de alfabetização 49
1.2.2 Contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita para a apropriação do sistema alfabético 53
1.2.3 Relevância da consciência fonológica para a apropriação da escrita alfabética 61
1.2.4 Significados e interdependência entre alfabetizar e letrar 65
1.2.5 Desafios dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita 72
1.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES ALFABETIZADORES(AS) NO BRASIL **73**
1.3.1 Formação continuada no enfoque do desenvolvimento profissional docente 75
1.3.1.1 Formação continuada no âmbito do Programa Parâmetros em Ação *81*
1.3.1.2 Formação continuada no âmbito do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores *84*
1.3.1.3 Formação continuada no âmbito do Programa Pró-Letramento *87*
1.3.1.4 Formação continuada no âmbito do Programa de Apoio a Leitura e Escrita ... *90*
1.3.1.5 Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa *92*
1.3.1.6 Base Nacional Comum Curricular e o que mudou com sua implementação *105*
1.3.1.7 Formação continuada no âmbito do Programa Mais Alfabetização *119*
1.3.1.8 Formação continuada no âmbito do Programa Tempo de Aprender *123*
1.3.1.9 Formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada ... *132*

1.3.2 Algumas evidências acerca das Políticas e Programas de formação continuada para a alfabetização 141

1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL (2019-2023) 144

1.4.1 Mapeamento de teses e dissertações acerca de Programas de formação continuada para a alfabetização de crianças 145

1.4.2 Estudos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 151

1.4.2.1 Potencialidades 151

1.4.2.2 Potencialidades e limitações 157

1.4.2.3 Fragilidades 162

1.4.3 Estudos no âmbito do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) 166

1.4.4 Estudos sobre o Programa Tempo de Aprender (PTA) no âmbito da Política Nacional da Alfabetização (PNA) 168

1.4.5 Estudos que focalizaram em analisar respectivamente dois Programas PNAIC/Alfa e Beto e PNAIC/PTA 173

1.4.6 Reflexão acerca dos estudos encontrados 175

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 178

2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DA PESQUISA 178

2.2 DELIMITAÇÕES DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E DOS SUJEITOS. 180

2.2.1 Análise documental como instrumento de investigação 181

2.2.2 Entrevista semiestruturada como instrumento de investigação 184

2.3 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES 190

2.3.1 Análise de conteúdo temática 191

2.3.2 Categorias a serem analisadas acerca dos dois Programas pesquisados 194

CAPÍTULO III - ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES 196

3.1 PROGRAMAS ALFAMAIS E ALFALETRANDO IMPLEMENTADOS NO ESTADO DE GOIÁS E NO DISTRITO FEDERAL 196

3.1.1 Caracterização do Programa AlfaMais de Goiás 196

3.1.2 Caracterização do Programa Alfaletrando do Distrito Federal 207

3.1.3 Algumas observações acerca das características dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF....217
3.2 PRINCIPIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA....220
3.2.1 Percursos formativos do Programa AlfaMais-GO....221
3.2.2 Percursos formativos do Programa Alfaletrando-DF....250
3.2.3 Principais aspectos dos percursos formativos dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF....276
3.3 PRINCIPIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS COMPLEMENTARES....278
3.3.1 Concepções teórico-prática dos livros LEIA - AlfaMais-GO....280
3.3.2 Práticas de ensino da língua nos livros LEIA - AlfaMais-GO....289
3.3.2.1 Gêneros textuais no LEIA....291
3.3.2.2 Prática de oralidade no LEIA....296
3.3.2.3 Prática de leitura/escuta no LEIA....298
3.3.2.4 Prática de escrita/produção de textos no LEIA....302
3.3.2.5 Prática de análise linguística/semiótica no LEIA....305
3.3.3 Vivências no LEIA....315
3.3.3.1 Vivência e/ou Sequência didática "O que tem aí nesse cartaz?" (1º ano)....320
3.3.3.2 Vivência e/ou Sequência didática no LEIA (2º ano)....344
3.3.4 Concepções teórico-prática dos cadernos Alfaletrando-DF....366
3.3.5 Práticas de ensino da língua portuguesa nos cadernos Alfaletrando-DF....382
3.3.5.1 Gêneros textuais no Alfaletrando....384
3.3.5.2 Prática de oralidade no Alfaletrando....386
3.3.5.3 Prática de leitura/escuta no Alfaletrando....392
3.3.5.4 Prática de escrita/produção de texto no Alfaletrando....396
3.3.5.5 Prática de análise linguística/semiótica no Alfaletrando....401
3.3.6 Sequências didáticas no Alfaletrando....409
3.3.6.1 Sequência didática "Cidadania" (1º ano)....410
3.3.6.2 Sequência didática "Diversidade" (2º ano)....424
3.3.7 Principais aspectos dos materiais didáticos utilizados nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF....437
CONSIDERAÇÕES FINAIS....439
REFERÊNCIAS....448

APÊNDICES 477
ANEXOS 481

INTRODUÇÃO

No Brasil, com o movimento de expansão e universalização do Ensino Fundamental, ao superar o histórico processo de exclusão quanto ao acesso escolar, novas contradições e demandas foram surgindo. Isso significa que a exclusão educacional passou a ser gerada pelo não aprendizado ou pela insuficiência de aprendizagem. Por conseguinte, à escola cabe atender à sociedade, ampliando não apenas o acesso, mas a permanência, viabilizando a democratização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Por isso exige novas formas de conceber os processos de ensino e de aprendizagem e uma formação condizente com as necessidades da escola contemporânea, com vistas a atender aos amplos contingentes da população, ou seja, a nova geração de estudantes.

Para romper oficialmente com a homogeneização e atender à diversidade dentro das salas de aula, houve necessidade de repensar o currículo, os processos de ensino e de aprendizagem, as metodologias, a avaliação, a melhoria da estrutura física e os materiais didáticos. Assim, em decorrência dessa nova natureza de exclusão, o direito à educação de qualidade passou a ocupar o cerne da crítica, tornando-se a questão basilar das políticas públicas educacionais referentes à Educação Básica.

No centro desse debate, a alfabetização representa um desafio histórico e constitui-se em direito público fundamental, social e humano. Entretanto, mesmo com maior acesso e melhoria dos índices, Soares (2020a; 2016a), referência em alfabetização e letramento, sempre assinalou as dificuldades em avançar nessa área. Para ela, as crianças mais atingidas são as das escolas públicas, pertencentes às camadas menos favorecidas, ou seja, as que mais precisam da educação para lutarem por melhores condições de vida econômica, social e cultural (Soares, 2020a).

Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental, revelaram que, em 2021, o Brasil teve declínio no percentual de alunos considerados alfabetizados em Língua Portuguesa, interpretado pela crise sanitária de Covid-19. Em 2019, o percentual era de 55,5%, mas em 2021, caiu para 36,6%. Em 2023, o índice voltou a subir, alcançando 55,9% (Brasil, 2024)[1]. Isso representa que, em 2023, 44,1% das crianças não consolidaram a alfabetização, significando que ainda não iniciaram uma jornada autônoma no mundo da leitura e da escrita.

[1] Consulta ao Anuário Brasileiro da Educação Básica 2024. O documento está disponível na íntegra em: https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-2-ef-anos-iniciais.html.

Esses números incluem as taxas de aprovação obtidas por meio do Censo Escolar e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que também refletem as imprecisões e as disputas epistemológicas quanto às políticas de alfabetização. Diante disso, faz-se necessário despender forças para frear os retrocessos nessas políticas que negam avanços da relação entre alfabetização e sociedade, uma vez que fatores extraescolares, a exemplo das diversidades regionais, geracionais, sociais e étnicas traduzem as complexidades desse processo. Desafios epistemológicos, sociais, culturais e pedagógicos necessitam ser empreendidos para a garantia plena da alfabetização e do letramento a todas as crianças brasileiras (Frade, 2022).

De acordo com Mortatti (2010), foi somente na década de 1930 que os olhares se voltaram para essa área, com definição de políticas específicas. Entretanto, a trajetória das políticas voltadas para a alfabetização de crianças no Brasil tem sido marcada por constantes rupturas. Por não manterem estabilidade temporal, impossibilitam uma análise mais consistente dos resultados, já que a cada mudança de governo elas são alteradas. Além disso, essa instabilidade manifesta-se em percalços para melhorias expressivas no ensino e na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Embora tenhamos avançado numericamente, como vimos, ainda existe um percentual inaceitável de crianças que não foram alfabetizadas. Para superar esses desafios, é necessária a adoção de políticas públicas sólidas para a alfabetização. Seguramente, elas necessitam potencializar mecanismos de oferta que garantam as aprendizagens escolares, permitindo que as crianças permaneçam nas escolas e sejam alfabetizadas. Somente garantindo esse direito reduziremos as desigualdades sociais e educacionais que assolam o país, acentuadas pelos reflexos da pandemia de Covid-19.

Compreendida como o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, a alfabetização é "um campo multifacetado que impõe desafios aos sistemas de ensino, aos sujeitos envolvidos nos processos didático-pedagógicos", especificamente aos docentes e aos sujeitos aprendentes (Oliveira-Mendes; Leite, 2024, p. 2). Soares (2016b) esclarece que as facetas da aprendizagem da escrita podem ser resumidas em dois grupos: a alfabetização (aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das normas ortográficas) e o letramento (habilidades de usar esse sistema para ler e produzir textos, com vistas à inserção em sociedades grafocêntricas). Com tais características, a pessoa que aprende a ler e a escrever torna-se alfabetizada; a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrada (Soares, 2020a; 2016a; 2008).

O domínio de cada faceta depende de metodologias específicas, cabendo ao docente integrar essas abordagens para saber o que fazer (Soares, 2016a). Com a compreensão do *sujeito que aprende* e do *objeto a ser aprendido,* o docente saberá como desenvolver a ação pedagógica (Soares, 2016b), ou seja, didatizar. Embora cada aprendizagem se diferencie por processos próprios, alfabetização e letramento articulam-se e são interdependentes (Soares, 2020a, 2016a, 2008). Igualmente, Morais (2012) sublinha que, desde o 1º ano do Ensino Fundamental, é necessário reservar momentos específicos para a faceta linguística, pois tanto as atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética (SEA) e suas convenções, quanto as práticas sociais de leitura e escrita necessitam permanecer presentes em sala de aula.

Conjecturando que a meta de alfabetizar todas as crianças até o 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental[2] ainda não teve êxito, com a atenção voltada para as políticas no campo da alfabetização, entre tantos aspectos, a formação continuada de professores passou a fazer parte dessas preocupações. Em decorrência do fracasso escolar, Silva e Cafiero (2010) analisam que as ações governamentais para mudar o panorama da alfabetização no país serão significativas, se promoverem impactos positivos nas salas de aula.

Nesse complexo cenário da alfabetização, a formação continuada, com vistas a atender as demandas contínuas e pontuais dos docentes alfabetizadores, "compõe importante alicerce para as práticas pedagógicas cotidianas" no que se refere às etapas iniciais da Educação Básica. Além de contemplar os conhecimentos necessários à área de atuação, também exige o conhecimento pedagógico, a vinculação e a reflexão com e sobre a prática (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 10).

Independente disso, o Governo Federal, em parceria com as Secretarias Estaduais, Municipais e o Distrito Federal, ao promover ações para assegurar que as crianças sejam alfabetizadas no decorrer dos primeiros anos do Ensino Fundamental, não garante a continuidade das políticas públicas, evidenciando uma ausência de compromisso com as aprendizagens das crianças, já que muitas delas não conseguem consolidar o processo de alfabetização e seu desempenho não alcança o nível esperado, o que faz com que muitas cheguem ao final do Ensino Fundamental sem ler, compreender e produzir textos com autonomia.

Consequentemente testemunhamos, ao longo das Políticas e dos Programas Federais voltados para a alfabetização de crianças, instituídos no país, as suspensões ou interrupções.

[2] A BNCC prevê a alfabetização ao final do 2º ano (Brasil, 2017a), e o PNE institui a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2014). No Distrito Federal, o Currículo em Movimento (2018) manteve o ciclo de alfabetização até o 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).

Nesse contexto, nas últimas décadas, acompanhamos especificamente: o Programa que implementou os Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação - PCN em Ação (Brasil, 1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001); o Programa de Formação Continuada de Professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental - Pró-Letramento (Brasil, 2007a); o Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER (Brasil, 2009); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012); o Programa Mais Alfabetização - PMALFA (2018); e o Programa Tempo de Aprender - PTA (Brasil, 2020) no âmbito da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019a). Atualmente em vigor, está a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023a).

Acrescenta-se que, com caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNNC)[3], a partir de 2017, ao ser integrada para o enfrentamento da desigualdade escolar, no Ensino Fundamental, não estabelece Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f) como vinha sendo confirmado em outros documentos, especialmente na formação continuada do PNAIC, mas prescreve um conjunto de habilidades e competências, *descritas como essenciais*, com vistas a espelhar a organização curricular das escolas públicas e privadas, bem como políticas curriculares orientadas para ascender o direito à alfabetização a todas as crianças brasileiras até o 2º ano, ou seja, até os sete anos de idade (Brasil, 2017a). Por isso, define o que os docentes devem ensinar e o que os estudantes precisam se apropriar.

Em uma sequência progressiva, o tempo para a alfabetização vem sendo reduzido, de três para dois ou, até um ano de escolarização, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (PNA)[4], sem garantir a universalização da Educação Infantil e um trabalho lúdico com aqueles objetos do conhecimento na transição dessa etapa para o início do Ensino Fundamental (Brasil 2019a). Diante desse desenho, passou a existir um contrassenso entre os documentos oficiais vigentes. O PNE (Brasil, 2014) e o PNAIC (Brasil, 2012) recomendam e/ou recomendavam alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano dos anos iniciais; a BNCC (Brasil, 2017a) propõe que a alfabetização se conclua ao final do 2º ano; e a PNA, lançada em 2019 e revogada em 2023, priorizava a alfabetização no 1º ano (Brasil, 2019a).

No âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), os estudantes são considerados alfabetizados quando conseguem: ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento

[3] É importante ressaltar que houve três edições da BNCC (2015, 2016, 2017), sendo a última homologada.
[4] A PNA foi revogada pelo Decreto nº 11.556 de 2023, que instituiu a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023a).

de conto infantil; inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes; escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação (Brasil, 2023b)[5].

Como vimos, os Programas de formação de docentes alfabetizadores, implantados pelo poder público, não têm permitido uma avaliação mais robusta dos resultados. Representaram respostas à baixa qualidade do ensino, evidenciada pelo controle de avaliações periódicas em larga escala, sem garantia do avanço das habilidades básicas de leitura e escrita, já que são cancelados e substituídos a cada nova gestão Nacional, Estadual e Municipal (Soares, 2020b). Ao serem interrompidos, consequentemente são desarticulados, pois ao suspenderem suas ações, evidencia-se um desincentivo à educação e aos docentes, corroborando para a precarização e fragilização do trabalho desses profissionais.

Nessa conjuntura, inúmeras discussões têm permeado o painel educacional no Brasil, dentre elas: a idade ideal para alfabetizar; a concepção de criança alfabetizada; as concepções didático-metodológicas para alfabetizar e letrar; bem como os materiais didáticos a serem utilizados. Essas discussões, ao mesmo tempo, desencadeadas pelos resultados dos exames externos, têm gerado embates e, como respostas, a criação de diferentes Programas de alfabetização, a exemplo dos citados anteriormente, nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal, com vistas a reverter a insuficiência escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Embora as políticas públicas educacionais sob o domínio federal sejam abordadas pelos pesquisadores em formação na pós-graduação *stricto sensu*, por vezes, abdica-se daquelas que estão sob a esfera dos entes subnacionais. Por conseguinte, nesta pesquisa, optamos por analisar políticas locais em regime de colaboração com o governo federal, coordenadas por um Estado-membro (Goiás) e o Distrito Federal, uma vez que, ainda que esses entes da federação tenham responsabilidades para com a União, é necessário que sejam, também, dotados de relativa autonomia política, financeira, administrativa e pedagógica. Entretanto, na contramão, estamos vivenciando a privatização, com a transferência das esferas estatal e municipal para a esfera privada.

Sabemos que são muitos os desafios que um governo, seja ele Estadual, Municipal ou Distrital, enfrenta para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita até os sete anos de idade.

[5] Anterior à implementação da Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a Pesquisa Alfabetiza Brasil, encomendada pelo MEC, definiu o que constitui *estar alfabetizado*. Segundo o documento que orienta a Política, houve participação efetiva de 251 professoras alfabetizadoras, representando 206 municípios. A Pesquisa concentrou-se em cinco capitais-sede, uma por região: Belém/PA, Recife/PE, Brasília/DF, São Paulo/SP e Porto Alegre/RS (Brasil, 2023b).

Portanto, a partir dos eixos leitura e escrita é que este estudo investigou as proposições curriculares, isto é, as prescrições (*saber a ensinar*) que compõem os Programas de formação continuada para esse campo de atuação (AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF) como alternativa capaz de mudar esse quadro de instabilidade na alfabetização e no letramento das crianças, bem como as apropriações de docentes.

Ambos os Programas, assim como os demais, foram implementados com foco nas aprendizagens dos estudantes e no avanço dos índices de alfabetização e de letramento. No Estado de Goiás, o Programa AlfaMais foi instituído pela Lei nº 21.071 em 2021 e, em 2023, passou a responder ao CNCA. No Distrito Federal, o Programa Alfaletrando foi instituído pelo Decreto nº 45.495, em 2024, no âmbito da atual Política do Ministério da Educação (MEC). Embora o *Compromisso* inclua também a área de Matemática, neste estudo, o destaque recai sobre a Língua Portuguesa (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).

Os Programas compõem-se por um encadeamento de ações delineadas, que incluem a formação continuada de professores, a elaboração e a entrega de materiais didáticos complementares, sistemas de avaliação próprios da Rede, uso de tecnologias criadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), e preveem premiação para as escolas com melhores resultados. Essas ações são resultantes das parcerias público-privadas. À vista disso, a educação motiva contradições ao reproduzir modelos excludentes, determinados por regras de mercado, em oposição ao esforço de inclusão de classes historicamente suprimidas pelas políticas públicas.

Todavia, buscamos alcançar como as ações de formação continuada dos dois Programas explorados têm sido organizadas para o conhecimento e compreensão dos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), das habilidades de leitura, de compreensão e de produção textuais de diversos gêneros em diferentes contextos e suas implicações para orientar o ensino com as crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Na prática, os(as) docentes precisam desses entendimentos para produzirem procedimentos, metodologias, bem como atividades que promovam o acompanhamento e o aprendizado das crianças (Soares, 2014).

Diante disso, a seguir, descrevemos a questão de pesquisa ou problemática, os objetivos geral e específicos adotados nesta investigação.

Questão de pesquisa

Ante a necessidade de esforços contínuos e aprimoramento das políticas públicas para a alfabetização, com vistas a assegurar as aprendizagens e, consequentemente, a garantia do direito de aprender a todas as crianças brasileiras, esta pesquisa tem como propósito investigar: *quais proposições curriculares são indicadas nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita nas Redes de ensino públicas e como docentes que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental estão se apropriando dos saberes provindos dos encontros de formação continuada e dos materiais didáticos neles recomendados para as crianças de seis e sete anos?*

Objetivo geral

Analisar proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, para os dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como apropriações docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos neles recomendados.

Objetivos específicos

- Examinar proposições curriculares (teóricas e metodológicas) que integram o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita nos dois Programas de formação continuada;
- Verificar abordagens teóricas e metodológicas que perpassam os materiais didáticos, no âmbito dos Programas, para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita com crianças de seis e sete anos; e
- Apreender como docentes alfabetizadoras estão se apropriando dos saberes provindos dos respectivos Programas durante os encontros de formação continuada e usos dos materiais didáticos recomendados.

Desse modo, por meio da questão de pesquisa e dos objetivos geral e específicos assumidos, abraçamos nosso objeto de estudo. No primeiro capítulo, planificamos nosso itinerário teórico. Na primeira seção, trazemos as contribuições da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2005), dos estudos sobre o papel histórico desempenhado pela instituição escolar (Chervel, 1990), e adentramos um campo que problematiza o *saber a ensinar*, sinalizando para o que norteia o saber da prática ou o saber produzido e/ou fabricado na ação

(Chartier, 1998), que podem ser identificados por meio de *estratégias* e *táticas*: a Teoria da Fabricação do Cotidiano (Certeau, 2014). Na segunda seção, percorremos as mudanças didáticas e pedagógicas[6] (Chartier, 1998) relacionadas ao ensino e à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Na terceira seção, trazemos pontos basilares acerca das Políticas e dos Programas de formação continuada para docentes alfabetizadores (as) no Brasil. Na quarta, mapeamos, nas produções acadêmicas brasileira (teses e dissertações), Programas federais de formação continuada em cooperação com os Estados, Municípios e o Distrito Federal para a alfabetização de crianças.

No segundo capítulo, delineamos o percurso metodológico. A princípio, na primeira seção, apresentamos o plano geral de pesquisa. Em seguida, na segunda seção, delimitamos os instrumentos de investigação e os sujeitos envolvidos, demarcando as técnicas de investigação: a técnica da análise documental e a técnica da entrevista semiestruturada. Por último, na terceira seção, expusemos o tratamento das informações por meio da análise de conteúdo temática, assim como as categorias a serem analisadas acerca dos Programas eleitos.

No terceiro capítulo, explicitamos as análises acerca dos resultados concernentes aos Programas pesquisados, implementados pelo Estado de Goiás (AlfaMais) e pelo Distrito Federal (Alfaletrando), objetos desta pesquisa. Na primeira seção, caracterizamos os Programas de formação continuada AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF face às conjeturas gerais. Na segunda seção, exploramos as proposições curriculares para o ensino da leitura e da escrita no âmbito da formação continuada de ambos os Programas. Na terceira seção, as abordagens utilizadas nos materiais didáticos para trabalhar as práticas de leitura, de compreensão, de produção textual, de oralidade e de análise linguística que intervêm no *saber-fazer* docente, bem como as possíveis divergências e/ou convergências entre esses recursos e o que prenuncia cada Programa. Transversalmente, discutimos as apropriações das docentes alfabetizadoras face às ações de formação continuada e aos materiais didáticos utilizados, em 2024, em ambos os Programas, apreendidas por meio das entrevistas semiestruturadas.

Fechando nosso texto, expusemos nossas considerações recuperando os objetivos do estudo, as principais descobertas, bem como projeções para pesquisas vindouras.

[6] Para Chartier (1998), as mudanças podem ser vistas sob duas categorias: mudança de natureza didática (definições de conteúdos) e mudança de natureza pedagógica (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação etc.).

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO[7]

1.1 DOS SABERES TEÓRICOS À APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA AÇÃO

Nesta seção, por meio das contribuições da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2005), buscamos compreender a dinâmica pelas quais passam a transformação dos saberes (*saber sábio, saber a ensinar* e *o saber ensinado*). Por concebermos as escolas como espaços de criação e produção cultural, e não como reprodutoras dos saberes externos, buscamos respaldo, também, nos estudos históricos de Chervel (1990) quanto ao poder dessas instituições em produzir uma cultura específica que, a partir de Certeau (2014; 1985), alcança a invenção do cotidiano, bem como a fabricação do cotidiano escolar e os saberes mobilizados na ação (*saber efetivamente ensinado*). Com isso, ingressamos em um domínio que norteia o saber da prática (Chartier, 1998). Nesse caso, almejamos compreender as apropriações de docentes frente às prescrições curriculares oficiais (*saber a ensinar*) oriundas dos Programas de formação continuada para a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (especificamente, no 1º e 2º anos), implementados no Estado de Goiás (AlfaMais) e no Distrito Federal (Alfaletrando).

É inegável que a educação escolar requer um pensar permanente sobre o *saber a ensinar* expressos no currículo oficial. Não há escola e ensino sem currículo. O contexto histórico, as dimensões social, política, econômica e cultural tem delineado os processos de desenvolvimento e reformas curriculares no campo da educação. Esses se constituem em um território amplamente disputado, repleto por dilemas, impasses, onde perspectivas teóricas diversas se relacionam em meio a tensões e divergências (Pinkasz, 2013), pois diferentes atores querem ter voz na definição do que deve ser ensinado nas escolas, mas, comumente, aqueles que atuam nos cotidianos escolares, não participam dessas discussões. Mecanismos regulatórios do currículo prescrito acenam para a intenção das autoridades educativas em ordenar as práticas escolares e a aprendizagem dos estudantes (Apple, 1986; Dussel, 2002; Fumagalli, 2008; Stenhouse, 1991).

Mas, afinal, *quais saberes e/ou conhecimentos são ensinados na escola? As práticas desenvolvidas nas escolas são produtoras de sentidos para as políticas curriculares? Serão os(as) professores(as) desenvolvedores(as) ou elaboradores(as) de currículo? Existem*

[7] Neste capítulo, foram utilizados trechos que compõem a dissertação de Mestrado da autora (Perfeito, 2019), dada a aproximação do quadro teórico com o estudo realizado no doutoramento. Contou, evidentemente, com estudos científicos mais recentes da área.

conhecimentos que emergem dos saberes dos(as) professores(as)? É nesse movimento que as discussões foram aprofundadas a partir das teorias supracitadas.

1.1.1 Teoria da Transposição Didática e sua correlação com o ambiente escolar

Por ser a educação um campo movido historicamente por reformas educacionais, o currículo (o *saber a ensinar*) se evidencia como objeto de contínuas disputas e tensões. Desde então, este vem refletindo interesses e poderes entre dominantes e dominados, opressores e oprimidos (Apple, 2016; Silva, 2015) sobre qual conhecimento deve ser ensinado nas escolas. Assim, as concepções pedagógicas e as práticas educativas se estabeleceram (e se estabelecem) em meio a polêmicas entre grupos, valores e interesses distintos (Saviani, 2007; Cury, 2018).

Nessas controvérsias, os saberes sistematizados no currículo prescrito passam por seleções referentes ao *quanto*, *quando, o que* e *como ensinar*, materializando-se nas formas de organização e gradação de conteúdos, com vistas a alcançar as práticas pedagógicas. Por conseguinte, essas decisões são traduzidas em políticas curriculares, refletindo, na maioria das vezes, a supremacia do Estado. Esses últimos são, na maioria das vezes, os pontos de questionamentos dos docentes. De fato, *podemos entender que há uma clarificação, nos documentos oficiais, acerca do que e do como ensinar?*

À vista disso, quais são seus desdobramentos? A Teoria da Transposição Didática, que tem em Chevallard (2005) um dos principais disseminadores, focaliza a transformação dos saberes até alcançar o espaço escolar. O autor descreve o desenvolvimento do currículo escolar, analisado a partir de três tipos de saberes: o *saber sábio* e/ou científico, o *saber a ensinar* e o *saber efetivamente ensinado*. Conjectura em como esses saberes são gerados e ganham visibilidade em seus distintos terrenos. Representa o trabalho de adaptar um objeto de conhecimento, isto é, tornar um objeto de saber produzido pelo cientista/pesquisador em objeto do saber escolar. Conforme definida pelo autor, a Teoria da Transposição Didática é um processo pelo qual

> um conteúdo do saber que tenha sido designado como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. Este "trabalho" que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de transposição didática (Chevallard, 2005, p. 45).

Nesse caso, o *saber sábio*, oriundo das pesquisas acadêmicas e comunicados por meio de publicações científicas, constitui um saber mais restrito de pesquisadores especializados.

Porém, ancorados no saber da prática, considerando as pesquisas empíricas, ao se tornarem "suspensos" para análise, se transformam em outro saber. O *saber a ensinar* consiste em produto de uma transposição do *saber sábio*, mas, nem sempre apresenta uma linguagem acessível, própria dos processos pedagógicos. Isso ocorre porque a noosfera, responsável pela elaboração desse conhecimento, é composta, na maioria das vezes, por profissionais da administração. Assim, o docente, ocasionalmente, não vê clareza nesse *saber a ensinar.* É acessível, mas não compreendido integralmente.

Produzido a partir da comunicação do *saber a ensinar*, o *saber ensinado* integra elementos didáticos que pode torná-lo mais acessível aos estudantes, pois conjuga fatores, tais como: a formação do sujeito, suas experiências de formação continuada, de trocas entre os pares. Isso ocorre quando a escola apropria e didatiza o conhecimento, por meio do *saber a ensinar*. Ainda assim, por vezes, a linguagem docente nem sempre é clara para o sujeito aprendente. Por conseguinte, as apreensões realizadas por diferentes sujeitos resultam em um *saber efetivamente ensinado* (Chevallard, 2005).

Entretanto, esse *saber efetivamente ensinado* não apresenta caráter homogêneo. Segundo a Teoria da Transposição Didática, na ótica de Chevallard, há a seguridade em manter na linha de transformação de saberes a essência de um padrão. Embora no livro *La transposition didactique*, o autor admite que há as *criações didáticas* que, em síntese, remodelam o *saber sábio* e o *saber a ensinar*, ele considera como perda epistemológica, diferentemente dos estudos de Chervel (1990) de Certeau (2014; 1985) que serão abordados posteriormente.

Nessa última etapa da cadeia da transposição didática, vários fatores contribuem na/para essas apropriações: formação acadêmica, história escolar, experiência profissional, entre outros. O *saber a ensinar*, presente nos mais diversos materiais didáticos, materializa-se em um *saber efetivamente ensinado*, processo caracterizado pela didatização do ensino, conforme enfatizam Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), cuja característica é multifacetada.

Como vimos, o *saber sábio* está ligado à produção acadêmica e o *saber a ensinar* é um saber didático que ajuda a apresentar o conhecimento ao aluno. Está materializado nas orientações e/ou propostas curriculares, nos referenciais, nos parâmetros, nos programas, nos livros didáticos e em outros materiais de apoio. O *saber efetivamente apreendido*, tem origem no *saber efetivamente ensinado*, mas pode assumir contornos e formatos distintos do *saber científico*, uma vez que há um processo de apropriação singular por parte dos sujeitos que ensinam e aprendem.

De acordo com Chevallard (2005), o objetivo da comunidade científica difere do da escola. Cabe à ciência o papel de responder às perguntas em um determinado contexto histórico e social, produzindo novos saberes que precisam ser comunicados à comunidade acadêmica e à própria sociedade. Os conhecimentos elaborados no âmbito acadêmico, o *saber sábio* e/ou científico, sofre uma série de transformações até que possa ser ensinado em sala de aula, o *saber a ensinar*. Nesse processo, remete-nos à discussão sobre a Transposição Didática Externa e Interna.

A Transposição Didática Externa caracteriza-se pela passagem do *saber sábio* ao *saber a ensinar* operado por uma estrutura denominada de noosfera (Chevallard, 2005). Ao didatizar o *saber a ensinar*, o professor o gerencia com aspectos particulares e subjetivos, mas coletivos também (acordos internos da instituição). São propósitos educativos que objetivam garantir a aprendizagem no contexto da sala de aula, mas que, por vezes, se distanciam do prescrito pela noosfera. Chevallard (2005, p. 28-29) ainda ressalta que, na noosfera,

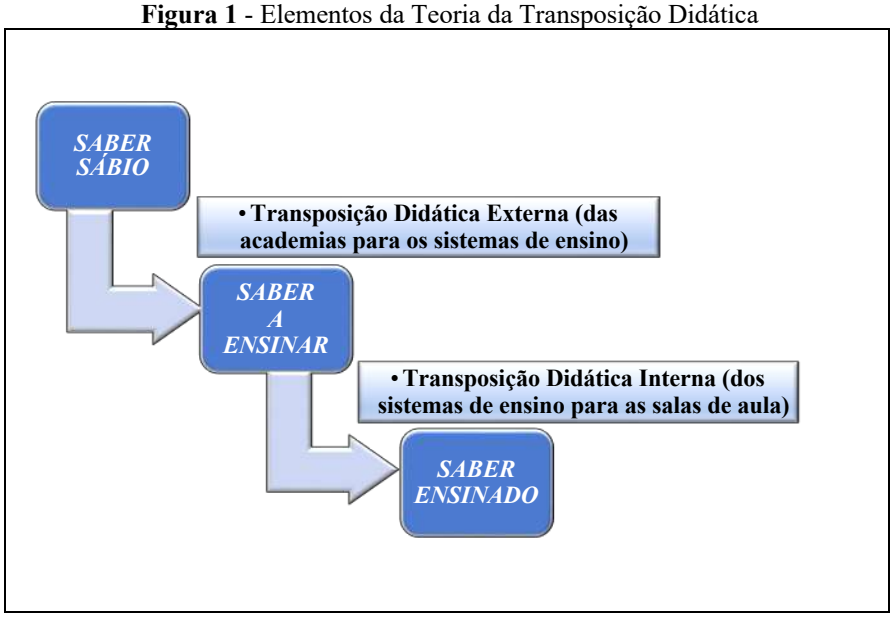
> os representantes do sistema de ensino, com ou sem mandatos (desde o presidente de uma associação de professores até um professor militante), se encontram, direta ou indiretamente, [...], com os representantes da sociedade (os pais dos alunos, os especialistas das disciplinas que militam em torno de seus ensinos, os emissários de órgãos políticos).

Menezes (2006) realça que a Transposição Didática Externa acontece por meio de currículos e programas de ensino, onde os saberes são selecionados por agentes do sistema, credenciados, com poder de agência oficial (Melo; Almeida; Leite, 2023). Podemos dizer que essa esfera é marcada por lutas, disputas e negociações de grupos políticos, sociais e didáticos na seleção e transposição dos *saberes a ensinar*.

Já a Transposição Didática Interna tem no docente o responsável por esse novo momento de transformação do saber. O que acontece dentro do sistema educacional, onde esses profissionais definem a forma com que esses saberes serão comunicados. Isso significa que esses saberes atuam na relação professor-aluno-saber dentro da sala de aula (Chevallard, 2005). Portanto, consiste na passagem do *saber a ensinar* para o *saber ensinado*. Para Menezes (2006), nesse momento, não mais a noosfera se institui como elemento central dessa transformação, mas o próprio docente, considerando a sua relação com o saber e com o aluno.

O processo de transformação dos saberes pode ser visualizado na representação da página seguinte.

Figura 1 - Elementos da Teoria da Transposição Didática



Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Chevallard (2005).

Chevallard (2005) define a noosfera como uma instância que age como um filtro entre o *saber acadêmico* e o *saber a ser ensinado* na sala de aula. Esse subsistema faz a intermediação entre os sistemas educativos e a sociedade. Essa trajetória do saber, do momento em que é produzido (*saber científico*), até chegar à porta da escola (*saber a ser ensinado*) e, por fim, dentro da sala de aula (*saber efetivamente ensinado*)[8], passa por diferentes etapas. Esta última expressa o momento em que acontece o que Chevallard (2005) chamou de trabalho interno de transposição, momento em que o professor transforma o saber para que possa ser ensinado.

Entretanto, para Menezes (2006, p. 84), a Transposição Didática Interna não depende exclusivamente do docente, visto que enfatiza que

> o passo final na transformação sofrida pelo saber científico é aquele que acontece intramuros da sala de aula, cujos parceiros envolvidos são, a rigor, professor e aluno, e que tem no professor o elemento humano responsável por tal transposição. Logicamente, não podemos pensar que a transposição didática interna depende unicamente do professor; ela envolve questões bem mais amplas, que conferem uma complexidade considerável a tal processo.

Nesse caso, diferentes fatores podem conduzir o professor a buscar formas distintas de desenvolver o programa curricular, a exemplo de sua apreciação crítica da orientação imposta pelo currículo ou pelos livros didáticos, da insatisfação dos alunos, da exigência da coordenação

[8] Existem estudos que já fazem essa análise em mais uma etapa da cadeia da transposição didática, ou seja, do *saber efetivamente apreendido* pelo estudante e que, por vezes, desconhecido pelos professores por manterem suas práticas dentro de uma esfera totalmente homogênea. Isso ocorre quando um estudante oferece uma resposta, dentro de um instrumento avaliativo, por exemplo, que não corresponde ao esperado, padronizado, elegido pelo professor. A *posteriori*, esse saber estendido para o alcance dos estudantes, será ressaltado.

da escola, da participação em algum curso de formação, entre outros. Por isso, não se pode ignorar a natureza autônoma e imprevisível das práticas, a relação pedagógica e a iniciativa profissional de professores (Apple, 1986; Dussel, 2002; Fumagalli, 2008; Stenhouse, 1991).

De acordo com Pais (1999), fatores externos colaboram para que o *saber ensinado* se distancie do *saber científico*, uma vez que a seleção dos *saberes a ensinar* envolve diferentes segmentos do sistema educacional, como pedagogos, professores e técnicos das Secretarias de Educação. Nessa direção, o autor incorpora práticas sociais como referência do *saber a ser ensinado*, mantendo os demais aspectos da Teoria e formulações de Chevallard. Todavia, acreditamos que não apenas pelas interferências destes diferentes sujeitos e instâncias, mas, também, pela natureza do *saber a ser ensinado*, pois esta é distinta do *saber científico*. Isto significa que, em cada etapa da cadeia, o saber guarda suas especificidades.

Nesse estágio de nossa sistematização, frisamos que, na Teoria da Transposição Didática, no ponto de vista de Chevallard (2005), é necessário evitar o que denomina deformações, que limitariam a fidedignidade dos conhecimentos oriundos dos grandes centros de pesquisa (*savoir savant*). Isso leva a inferir que essa Transposição Didática Interna precisa estar articulada com a Externa; caso contrário, comprometeria as especificidades dos conhecimentos científicos. À vista disso, o *saber sábio* é processado em diversos espaços, ganhando outros enfoques no movimento de contextualização do conhecimento, que surge acompanhado de uma descontextualização (Kluth; Almouloud, 2020). Nesse caso, pode-se articular a transposição didática externa - *saber sábio*, *saber a ensinar* -, dotados de padronizações, critérios objetivos e a transposição didática interna - *saber efetivamente ensinado* -, provido de singularidades extraoficiais que se aproximam das criações didáticas.

É na perspectiva da escola enquanto instituição que focaliza o *saber a ensinar e o saber efetivamente ensinado* que a relação didática necessita ser analisada. A intenção de ensinar é o que realmente distingue a relação didática das outras relações ternárias, visto que esse ofício não é tarefa fácil. Partindo dessa análise, o que Chevallard (2005) chama de transposição didática é o trabalho de transformar um objeto de conhecimento (*saber a ensinar*) em um objeto de ensino.

Para o estudante, a ausência de significação social do conhecimento tratado na escola se constitui em um obstáculo. Por outro lado, as criações didáticas anunciadas anteriormente seriam responsáveis, segundo Chevallard (2005), pela perda das especificidades desses conhecimentos que podem desembocar em danos irreparáveis, quando o *saber ensinado* se desvia do *saber sábio*. Assevera que, para não ter a legitimidade questionada, a transposição

didática necessita assegurar a relação com o *saber científico*, caso contrário, se tornaria um metatexto, ou seja, um novo texto didático criado no momento de realizar o processo de transposição. Isso significa que ficaria impregnado pela subjetividade de cada docente e não asseguraria, certamente, a essência epistemológica do objeto do saber.

Nessa abordagem, a capacidade reguladora do currículo (*saber a ensinar*), traduz a intenção em prescrever as práticas escolares. Todavia, as práticas docentes são, também, construídas e sustentadas por um cotidiano dotado de arranjos multifacetados. Moreira e Candau (2003) descrevem o currículo como experiências escolares que se distendem em volta do conhecimento, em meio a relações sociais, e que colaboram para a construção das identidades dos estudantes. Destacam a necessidade de considerar o professor como um dos grandes autores da constituição dos currículos que se concretizam nas escolas e nas salas de aula. Na mesma direção, Melo, Almeida e Leite (2023) destacam que os docentes são agentes decisores do currículo.

No entanto, Chevallard não foi o primeiro e único a ocupar-se da dimensão da constituição dos saberes escolares. Perrenoud (1997) também explora as transformações dos saberes. Ao se reportar à cadeia da transposição, acentua,

> dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de forma mais geral, da cultura extraescolar ao curriculum formal); dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (do curriculum formal ao curriculum real); dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos) (Perrenoud, 1997, p. 25).

Observamos, portanto, uma ampliação da cadeia de transposição didática, já que alcança, para além do ensino efetivamente ensinado, os *saberes efetivamente apreendidos* pelos estudantes. Esse processo complexifica ainda mais o campo de transformação e construção dos diversos saberes, considerando a heterogeneidade presente no ambiente escolar e na sala de aula.

Nesse contexto, podemos inferir que Chevallard (2005) conferiu mais atenção em como o *saber sábio*, isto é, o conhecimento científico é transmitido no ambiente escolar. Atraiu nossa atenção o papel atribuído ao professor na Teoria da Transposição Didática, devido a sua passividade no processo transpositivo. Compreendemos que é papel social da educação assegurar um processo didático que explore as diversas características do objeto de conhecimento, neste caso, o conteúdo, entretanto, acople a esse dinâmico e complexo artefato os saberes oriundos das diversas redes de relações presentes no chão da escola, da sala de aula. Cabe lembrar que há uma série de contraposições a este aporte teórico (Teoria da Transposição

Didática) por considerar apenas a dimensão dos conteúdos de ensino. Porém, como toda contribuição teórica, essa tem limites que devem ser considerados na avaliação dos processos.

Contudo, as polêmicas e críticas que cercam essa Teoria provêm de teóricos de outras disciplinas escolares e de sociólogos dos currículos. Para eles, a transposição didática pensada por Chevallard é aplicável somente aos saberes específicos da Matemática[9]. De tal modo, ainda que o autor não negasse o papel da escola ao instituir saberes, acreditamos que ao privilegiar a discussão e problematização dos conhecimentos que circulam nos sistemas de ensino, o trabalho didático realizado pelos docentes não seria secundarizado.

Se os objetos do saber são produzidos pelos pesquisadores e cientistas (*saber sábio*), há que se compreender como e onde se efetivam. Os docentes não são técnicos ou meros transmissores do currículo, são praticantes reflexivos que procuram aperfeiçoar seu trabalho a favor dos interesses daqueles a quem ensinam (Shön, 1995). Por isso, não são meros implementadores daquilo que foi previamente elaborado e determinado "de cima para baixo". Para Lopes (2004), os docentes são produtores das políticas curriculares, quando incorporam ou resistem às prescrições oficiais, uma vez que as reinterpretam, instituindo criação de sentidos.

Logo, ao usar a noção de Chevallard na transformação dos saberes, outros pesquisadores passaram a explorar o movimento desses até atingir as salas de aula, isto é, a transformação do *saber científico* exterior à escola em saber escolar. Com isso, observamos que esses limites podem ser superados ao empregarmos outras construções teóricas. Dessa maneira, convocamos para este diálogo a posição de Chervel (1990), por interpretar e fazer referência à dimensão cultural escolar e por reconhecer a autonomia criativa dos professores.

1.1.2 Dimensão cultural escolar e a autonomia dos professores

Compreendemos que as repercussões ocorrem em nível local, responsável por operacionalizar e dar materialidade ao *saber sábio* e ao *saber a ensinar,* isto é, às diretrizes definidas *estrategicamente*[10] (Certeau, 2014). As escolas, as salas de aula e os professores são os últimos na cadeia da transposição didática, responsáveis pela implementação e pela

[9] Yves Chevallard é um didata francês do campo do ensino das matemáticas. Atualmente é professor emérito da Universidade de Aix-Marselha.

[10] Na perspectiva certeauniana, as *estratégias* são um tipo específico de saber que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio, produzido pelos fortes, para ser transmitido aos sujeitos comuns (Certeau, 2014).

interpretação do que é difundido pelos pesquisadores, especialistas e/ou autoridades educacionais, seja em nível Federal, Estadual, Distrital ou Municipal.

À vista disso, Chervel (1990) concebeu uma pesquisa expressiva a respeito da História das Disciplinas Escolares e evidenciou o caráter criativo do sistema escolar. Seus estudos articulam-se ao período em que o papel da escola como espaço de produção de saber foi discutido. Deste modo, buscam entender como os saberes se tornam especificamente escolares. Esse campo de estudos procura realçar "o porquê de a escola ensinar o que ensina, em vez de tentar responder o que a escola deveria ensinar", por isso têm contribuído para um melhor entendimento do papel exercido por esses estabelecimentos e por outras instâncias sociais na definição daquilo que tem sido avaliado como fundamental na formação das novas gerações, ao longo do tempo (Souza Júnior; Galvão, 2005, p. 393).

Nos anos de 1980, reflexões sobre práticas educacionais contribuíram para a revisão de posições que concebiam a escola apenas como lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente, sem atentar para outros aspectos do cotidiano escolar. Ao se opor às presunções de Chevallard (2005) em realçar a sujeição das disciplinas escolares (conteúdos de ensino) às áreas de referência (conhecimento superior/*saber sábio* e/ou científico), Chervel (1990) situou-se na capacidade de a escola em produzir uma cultura específica, particular e original, gerando um conhecimento pedagógico próprio, pois esta constitui um espaço de criação, não de reprodução.

Para Forquin (1992), esse campo de pesquisa permite alcançar informações acerca da seleção cultural que a escola faz, identificando o que é, em determinada época, compreendido como o que deve ser ensinado. Além disso, mostra como os conteúdos e os programas didáticos dos saberes escolares se inscrevem no espaço escolar ("conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo") e na reprodução de um espaço social distinguido pela convivência de grupos sociais com interesses divergentes e com propostas ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização significa um trunfo social, político e simbólico (Forquin, 1992, p. 43).

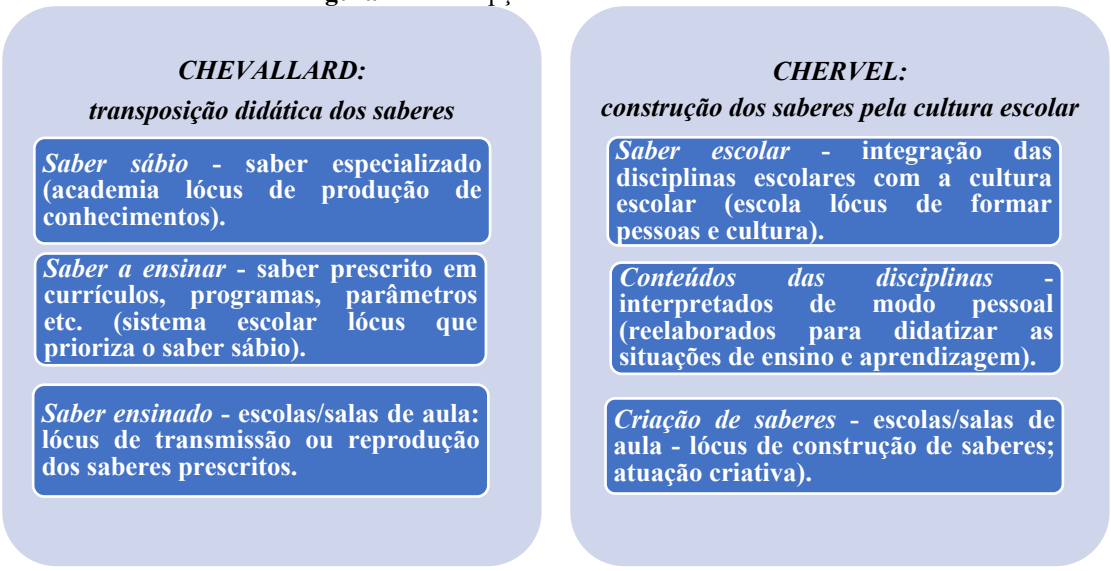
Nessa mesma direção, Goodson (2013) afirma que o valor principal da História das Matérias Escolares reside na capacidade de investigar a realidade interna e a autonomia relativa da escolarização, pois a História do Currículo considera a escola mais que um instrumento de cultura da classe dominante. Por isso, não se pode ignorar os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os percursos de estudo, investigando na caixa-preta das escolas, isto é, em seus

processos internos, pistas para examinar as intrincadas relações entre escola e sociedade. Isso significa realçar como as escolas, os docentes repercutem as definições da sociedade face aos conhecimentos culturalmente válidos.

Para Chervel (1990), as disciplinas de ensino produzidas no interior da escola guardam suas relações com a cultura escolar. Ao se rebelar contra a concepção de Chevallard, acreditava que seus pressupostos concebiam a escola como mera transmissora de saberes construídos externamente. Embora possuam origem na sociedade e na cultura que circundam a escola, os conteúdos não se prendem inteiramente às ciências de referência, pois assim, a pedagogia constituiria um simples método. Ao se posicionar contrário à dependência das disciplinas escolares às ciências de referência produzidas pelo rigor científico, trouxe várias contribuições para a história delas (Chervel, 1990).

Os principais propósitos entre os estudos e conceitos de Chevallard e Chervel podem ser observados na Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Concepções de Chevallard e Chervel



Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de Chevallard (2005) e de Chervel (1990).

Chervel (1990, p. 184) ao conceder um caráter criativo às escolas, elucidou que as disciplinas e/ou conteúdos, enquanto criações dessa instituição, mereciam atenção. Para ele, a concepção do saber escolar é fundante para superar os pressupostos que reforçam a ideia de que os agentes históricos, que promovem as mudanças, não são apenas as elites intelectuais ou o poder político institucional. Assevera que o sistema escolar "forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global".

Conforme Chervel (1990), os esboços explicativos dispunham o saber escolar como um saber inferior ou proveniente dos saberes superiores, constituídos pelas Universidades e a noção da escola enquanto simples agente de transmissão de saberes elaborados, ou seja, espaço do tradicionalismo, do conservadorismo, da rotina e da inércia. O autor entende a instituição escolar como apta a imprimir um conhecimento específico, cujas implicações expandem-se sobre a sociedade e a cultura, emergindo do decisivo funcionamento institucional.

De maneira incisiva e original, Chervel (1990) se interessa, principalmente, pela construção dos saberes escolares. Vê o professor como aquele que difunde o funcionamento dos dispositivos escolares de maneira criativa, pois a escola é uma instituição complexa, um espaço de confluência e de conflito de interesses, não um lugar de mero cumprimento de determinações. Isso significa que a escola constrói e ressignifica, a partir de um saber de referência.

Percorre veementemente uma trajetória, buscando compreender as práticas e as representações que dão sentido a uma disciplina escolar. Para o pesquisador francês, no estudo das disciplinas escolares, é preciso considerar o papel histórico exercido pela escola. Portanto, não basta pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas investigar sua integração na cultura escolar. O autor destaca, portanto, a importância de relacionar o ensino das disciplinas com as finalidades para as quais estão determinadas e com os resultados visíveis que elas produzem, e aponta a história dos conteúdos curriculares como componente central da História das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990).

Aferimos que as práticas pedagógicas evidenciam que cada professor interpreta de modo pessoal o conteúdo das disciplinas, mesmo que haja um planejamento indistinguível para uma série de escolas. A sala de aula não é um território de domínio pleno do docente, mas é um território que guarda certa liberdade de manobra. Esta liberdade viria do saber que possui sobre o que funciona ou não com os estudantes e, a partir de então, define o que ensinar culturalmente.

Por outro lado, nada se reduz ao que foi programado nem planejado de maneira explícita. São criações espontâneas e específicas das práticas escolares e, por isso, merecem ser amplamente estudadas. Este poder criativo do sistema escolar até agora não foi suficientemente valorizado. Entretanto, desempenha, na vida social, um papel duplo: formar não somente os indivíduos, mas uma cultura que, por sua vez, adentra e modifica a cultura da sociedade como um todo.

Nesse contexto, colocamos em relevo a cultura escolar em um conjunto de dizeres, saberes e fazeres reinventados na prática, pelas ações dos principais sujeitos das disciplinas

escolares (professores e alunos). De forma geral, os estudos de Chervel (1990) concentram-se nessas informações, em íntimo diálogo com outras desenvolvidas na área, a exemplo da Invenção do Cotidiano (Certeau, 2014), da Teoria da Fabricação do Cotidiano (Ferreira, 2007) e dos saberes mobilizados na ação (Chartier, 2007). Esses estudos têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Na sua *intimidade*, produz um saber *sigiloso*, que é compartilhado com os pares, os quais o professor confia.

Tais práticas não visam à operacionalização destas ou daquelas prescrições. Ao contrário, objetivam produzir lugares de poder/saber e sentidos para a ação pedagógica junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, neste estudo, como produtora de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior da esfera pedagógica. Isso não significa que os professores são contrários às prescrições, mas para atender e manter o funcionamento desse espaço, buscam saídas para, ao mesmo tempo, atender às demandas externas e às singularidades oriundas de seu ofício, do seu fazer em sala de aula.

Ao refletirmos sobre a Teoria da Transposição Didática, compreendemo-la como a tradução dos conhecimentos produzidos na academia em objetos de ensino, que buscam preservar o saber de referência, já que para Chevallard (2005), as criações didáticas ferem a supremacia, a homogeneidade do *saber sábio,* na extremidade do *saber efetivamente ensinado*. Porém, ao fazermos referência ao processo de didatização, interpretamo-lo como uma dimensão da organização do ensino, uma mediação entre os conhecimentos doutos e o saber escolar, já que os *saberes sábios*, inevitavelmente, passam por releituras e reinterpretações onde se desenvolvem a prática pedagógica, visto que o terreno das práticas, das ressignificações, tem vida própria, embora sem um lugar definido na cadeia. Nesse processo, há uma tentativa de controle, de padronização das aprendizagens, na medida em que ocorre, na cadeia, a didatização dos saberes ensináveis.

Hébrard (1999) resume esse debate em duas abordagens: os saberes eruditos e os saberes escolares. De tal modo, a Teoria da Transposição Didática ostentou o debate entre as exigências de didatização do *saber científico* para tornar-se saber escolar e a História das Disciplinas escolares incluiu o papel ativo exercido pela escola na *criação de saberes*, a partir de um saber de referência. Apoiamo-nos em Chervel (1990) por considerarmos ser esse percurso sujeito à apropriação das mais variadas criações. A instituição escolar e a sala de aula são *lócus* de produção de saberes, das *artes de fazer*, pois, ao produzirem uma cultura específica, tornam-se

espaços de criação. Não são apenas reprodutoras dos saberes externos, elaborados pela academia (pesquisadores) ou prescritos em documentos curriculares oficiais.

Argumentamos a favor de uma prática pedagógica que reflete o conhecimento científico elaborado pela humanidade, mas que o reelabora a partir das normatizações (*saber a ensinar*) e o recontextualiza. Nesse terreno, a formação docente ganha destaque no momento da didatização. Por outro lado, não há conhecimento sem um processo de apropriação pessoal, sem diálogo com os outros, já que cada escola e cada sujeito possuem perfis diferentes, vidas diferentes, histórias formativas distintas; logo, suas escolhas didáticas e pedagógicas não são desprovidas de seu cotidiano e de seus percursos (Chartier, 1998).

Nesse movimento, Tardif (2014) situa o saber do professor a partir de seis conceitos: *saber e trabalho*, compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula, visto que essas relações fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas; *diversidade do saber,* constitui plural, compósito, heterogêneo por envolver, no exercício da ação, conhecimentos e um saber-fazer variados e de natureza distinta; *temporalidade do saber*, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, são oriundos da experiência do trabalho, fundamento da prática e da competência profissionais; *saberes humanos a respeito de saberes humanos*, significa que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho por meio da interação humana; *saberes e formação profissional*, expressa a necessidade de repensar a formação, considerando os saberes dos(as) professores(as) e as realidades específicas de seu trabalho *cotidiano*.

Após essas sistematizações acerca da Teoria da Transposição Didática (Chevallard, 2005) e dos estudos sobre o papel histórico desempenhado pela instituição escolar (Chervel, 1990), fez-se pertinente adentrarmos em um campo que problematiza e transforma o *saber a ensinar*, ampliando e sinalizando para o que norteia o saber da prática: a Teoria da Fabricação do Cotidiano (Certeau, 2014) e os saberes da ação (Chartier, 1998).

1.1.3 Teoria da Fabricação do Cotidiano e os saberes mobilizados na ação

Cotidiano é o termo que utilizamos para nos referirmos à vida diária. Certeau (2014) o designou como lugar de criação e invenção, onde se formalizam as práticas sociais e onde essas sofrem influências exteriores. Seu foco consistiu na análise das intervenções cotidianas dos praticantes que, fabricadas em meio às redes de conhecimentos e significações, dentro e fora das escolas, são produzidas transitando entre o social, o político, o econômico, o cultural, o

tecnológico e modificam, local e cotidianamente, os currículos. Nesse caso, os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo por meio de seus hábitos em vários ambientes sociais e, em especial, na sala de aula, compõem o que, em seus estudos sobre o cotidiano, chamou de *artes de fazer*, *astúcias sutis* e *táticas de resistência*.

Para Certeau (2014), as práticas são marcadas não por uma reprodução do oficialmente prescrito, mas reconstruídas, ou seja, fabricadas a partir da trajetória de vida, da política e do saber de cada um de seus atores. Realça que o homem ordinário inventa o cotidiano com mil maneiras de *caça não autorizada*, escapando silenciosamente a essa conformação. Por isso, confere visibilidade às práticas do dia a dia dos sujeitos comuns, aos seus modos funcionais de fabricar e criar a partir dos usos de produtos, normas, leis, conhecimentos e significados postos ou impostos. Para ele, essas práticas, desordenam os lugares estratégicos de controle.

Segundo Duran (2007), os estudos de Certeau apontam para a *liberdade gazeteira das práticas*, vê diferenças e percebe as microrresistências que formam as microliberdades. A perspectiva que fundamenta a sua invenção do cotidiano desloca a atenção "do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos" (Duran, 2007, p.118). Nesse caso, os usuários não são p*assivos*, ou meros r*eceptores* do que é produzido, ou seja, os praticantes que inicialmente não fabricam o que consumem, marcam com seus usos os desvios em relação ao que é produzido e/ou imposto por outros (Certeau, 2014). Isso significa que possuem uma autonomia relativa face ao que é oferecido.

Em seus estudos, as práticas são compreendidas como as habilidades que os sujeitos têm de reinventar as relações que estabelecem com os contextos por eles vividos, já que as *maneiras de fazer* cotidianas, são intrinsecamente articuladas às atividades sociais. Por isso, os modos de agir, revelam que a relação social determina seus termos e não o contrário, uma vez que cada individualidade significa lugar de uma pluralidade, muitas vezes contraditória, de suas determinações relacionais. Enfatiza o trabalho de transformar lugares em espaços ou espaços em lugares. O espaço é a prática do lugar, enquanto o lugar é ordem, convenção, indica estabilidade, determina um *próprio* (Certeau, 2014).

Nessa perspectiva, pautados pela compreensão do consumo como produção, apropriação e transformação, o *saber a ser ensinado* nas salas de aula sofre modificações, já que o professor cria e recria suas práticas, redirecionando esses saberes, objetivando adaptá-los às singularidades de aprendizagem dos estudantes. Certeau (2014) acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas

culturais, numa liberdade em que cada um procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas. Sua posição pode ser sintetizada nesse trecho:

> [...] sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros por idiota. Nesta confiança posta na inteligência e na inventividade do mais fraco, na atenção extrema à sua mobilidade tática, no respeito dado ao fraco, sem eira nem beira, móvel por ser assim desarmado em face das estratégias do forte, dono do teatro de operações, se esboça uma concepção política do agir e das relações não igualitárias entre um poder qualquer e seus súditos (Certeau, 2014, p. 19).

Segundo o autor, os sujeitos comuns, os usuários, manifestam uma forma de resistência moral e política ao fazer bricolagens, caças furtivas, colocando em ação um jogo sutil de *táticas* (pelo controle do tempo, das oportunidades) que se opõem às *estratégias* das grandes instituições (assegurados por sua colocação no espaço). O professor é um sujeito que, ao enfrentar a sala de aula, a turma, o aprendiz, não didatiza as prescrições tais como são postas, mas as ressignifica. Esse processo de apropriação dos saberes favorece a apreensão, por parte do educando, por serem dotados de especificidades que atendem ao contexto escolar. Os saberes tratados nessa instituição são diferenciados daqueles que lhes serviram de referência.

A respeito desse assunto, esclarece que:

> [...] a uma produção racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de 'consumo': esta é astuciosa, é dispersa, mas, ao mesmo tempo, ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (Certeau, 2014, p. 39).

Chevallard (2013) considera que o trabalho da *transposição didática interna* começa a aparecer quando os programas são produzidos e tomam força de lei. Certeau (2014) afirma que os produtos impostos, ao serem recebidos, encontram sentidos na criação anônima, no cotidiano dos praticantes que se ocupam das *artes de fazer*, na busca de *táticas* próprias para seu desenvolvimento. O autor resgata a criatividade humana, muitas vezes menosprezada nas teorias que tendenciam a reconhecer a submissão ao poder instituído.

De acordo com Certeau (2014), há uma distinção entre *estratégias* e *táticas*. As primeiras são organizadas pelo postulado de um poder e as *táticas* são determinadas pela ausência de poder. Neste sentido, chama de *estratégia* um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio. Por *tática*, entende a "ação calculada que é determinada pela ausência de um lugar próprio [...] a tática não tem por lugar senão o do outro. A tática é a arte do fraco; são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo" (Certeau, 2014, p. 94-96). Em outras palavras, são práticas comuns de sujeitos

cotidianos que impregnam as práticas sociais. Em resumo, "[...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder" (Certeau, 2014, p. 96).

O autor acrescenta que toda cultura requer um modo de fazer, uma atividade, uma forma de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais. Isto significa que uma produção institucionalizada, centralizada, faz corresponder outra produção - há uma invenção no cotidiano que estabelece as formas como os consumidores vão se ajustando e reorganizando esse produto - uma produção mais escondida e que marca o que fazem com os produtos.

Para ele, cada indivíduo vai significar, ou melhor, ressignificar aquilo que o meio social disponibiliza, sendo a cultura verdadeiramente existente quando os praticantes dela dão sentido para aquilo que realizam (Certeau, 2014). O autor considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, para que seja cultura, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza. Esses aspectos do pensamento certeauniano vêm marcando as reflexões no contexto escolar. Ele pode ser interpretado como um espaço onde se desenvolvem práticas que podem ser identificadas por meio das *táticas* e das *estratégias*, conforme acrescenta Ferreira (2007, p. 66):

> [...] pode-se perceber que, no interior das escolas, muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma "margem de manobra" entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o dia a dia da escola.

Essas ações são permeadas por *estratégias* de poder e *táticas* de consumo criativo, relações conflituosas presentes em uma cultura escolar, seja por meio das prescrições oficiais de imposição ou pelo consumo criativo dessas normas. Nessas práticas ordinárias, os sem poder movem-se a partir de *táticas* de sobrevivência (Certeau, 2014).

Ferreira (2007) realça que o processo de construção cultural de cada escola pode ser compreendido com base em dois eixos principais: o primeiro, por intermédio do papel exercido pelo sistema educativo, da estrutura hierárquica, das normas oficiais, dos regulamentos e da cultura consolidada; o segundo, por meio das relações subjetivas desenvolvidas no dia a dia de cada escola. Esses dois eixos compõem uma rede de operações que fabricam diferentes tipos de cultura escolar. Essas redes podem ser compreendidas como construções de *estratégias* e *táticas* de ações próprias, o que inclui as relações de força desenvolvidas pelos sujeitos dentro de determinada situação (Certeau, 2014).

Neste estudo, o que nos motivou são as representações aceitas pelos(as) docentes em consideração às políticas públicas de formação continuada implementadas para a alfabetização. Os conhecimentos que estão sendo acolhidos, e os sentidos que as docentes estão atribuindo ao que é discutido nos encontros de formação e ao que é posto nos materiais que integram os dois Programas. Esse é um propósito que desejamos alcançar nesse estudo.

Para Certeau (2014), as representações aceitas introduzem nova confiabilidade, ao mesmo tempo em que a manifestam. Nesse caso, ao pensar uma política, faz-se necessário considerá-la não apenas segundo o nosso lugar, mas, diante e fora de nós, as experiências e as observações despontadas em outros lugares (Certeau, 2014). As invenções diárias que ocorrem no universo escolar representam as diferentes formas de os docentes se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de *caça não-autorizada* que reorganizam o cotidiano de suas práticas (Duran, 2007).

Para Certeau (2014), as práticas pedagógicas são, na verdade, *táticas*. Define-as como movimento que ganha vida no cotidiano e cria uma maneira peculiar de fazer, usando, manipulando e alterando as normas que foram prescritas. Clarifica que esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio, mas como um lugar onde se desenvolvem *táticas* e ações calculadas. Nesse sentido, os consumidores se tornam produtores desconhecidos. *Na análise dos Programas de formação continuada - AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF -, a prática pedagógica e os saberes docentes têm se tornado fonte de conhecimento?*

Embora o autor não negasse a realidade dos fracassos e as contradições entre discurso de emancipação e práticas de seleção, conforme Chartier (2016a, p. 223), ele distinguia as prescrições e os usos, isto é, "a estratégia (como a escritura que "teoriza") e as táticas (como as práticas de leitura por meio das quais o leitor toma o que ele quer, o que ele pode, como ele pode)". A abordagem de Certeau nos chama a atenção para o fato de não adotar o esquema de ir da teoria à prática, o que, para Chartier (2016a) a tornou estimulante e desconcertante ao mesmo tempo. Sobre o assunto, é oportuno destacar que, ao lado da fabricação de *táticas*, ganha espaço o saber produzido e/ou fabricado na ação. Esses saberes mobilizados na ação são dotados de configurações e apropriações próprias (Chartier, 1998).

Como observamos, para Certeau (2014), a cultura representa "uma arte de fazer", isto é, uma prática. Ao contrariar a tradição escolar, conforme esclarece Chartier (2016a, p. 223), o autor diferenciava "a cultura (um "fazer" portador de sentido) e os saberes (conteúdos a capitalizar, como se acumulam os livros numa biblioteca)". Ao trazer essa informação, a autora

confessa que esse enfoque a fez enxergar o trabalho docente de uma outra forma, uma vez que os professores não dependem dos conhecimentos de referência, porque os processos de apropriação e reconstrução marcam uma fabricação singular que busca atender ao cotidiano de atuação. Nessa condição, procuram nas pesquisas acadêmicas (*saber científico*), informações para subsidiá-los no "como fazer" e ignoram os esclarecimentos sobre o "por que fazer" (Chartier, 1998). Igualmente,

> ao se defrontarem com os textos acadêmicos os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o "como fazer" mais do que o "por que fazer", os protocolos de ação mais do que explicações ou os modelos. O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de "receitas" reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas (Chartier, 2007, p. 185).

No entanto, a pesquisadora problematiza a busca por uma articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática, concluindo que nas didáticas de sala não há uma coerência teórica, mas, sim, uma *coerência pragmática*. A formação dos professores necessita ser pensada entre esses dois modelos, o teórico e o prático, já que, quanto mais científica, mais longínqua a relação entre pesquisadores e docentes (Chartier, 2007). Em outras palavras, apoiando-se em Certeau, acredita que "estas artes de fazer mostram-se inventivas, bricolagens engenhosas, visto que é imperioso sempre gerar contradições insolúveis, inventar compromissos, responder a situações tanto urgentes quanto imprevisíveis", pois a vida cotidiana depende disso e, por vezes, a sobrevivência (Chartier, 2005, p. 24).

Por conseguinte, os professores ignoram as informações elaboradas pelos pesquisadores e revistas especializadas, que não se mostram utilizáveis em sala de aula. Isto porque eles buscam inovações didáticas "que sejam capazes de entusiasmar as crianças e de combater o fracasso escolar" (Chartier, 2007, p. 186). Logo, reflete sobre a ação docente e seus saberes enfatizando que

> todo mundo sabe que as culturas profissionais se transmitem sempre de boca a boca, no curso dos encontros e das experiências. Estas artes de fazer se transmite a despeito das hierarquias que preferem ignorá-las. Por vezes, elas as denunciam ou as combatem como tantas rotinas conservadoras: os antigos ensinam aos novos como interpretar as injunções dos superiores hierárquicos sem entrar diretamente em conflito com eles, como vestir as práticas antigas com as palavras dos novos discursos oficiais, como lidar com prescrições sentidas como "impossíveis". Eles sabem, também, como fazer coisas novas com o velho, inovar para responder a situações não previstas pelos textos e que, no entanto, precisam ser assumidas (Chartier, 2005, p. 24).

A valorização do *saber-fazer* faz com que os docentes sejam vistos não como reprodutores de orientações oficiais e acadêmicas, mas como sujeitos construtivos e criativos. Para a pesquisadora, os saberes da/na ação produzem uma cultura profissional que tem a ver com o fazer. Entretanto, o domínio de um saber prático, marcado por vários dispositivos, não é suficiente para fazê-lo transmissível aos outros. Acredita que há uma inversão, um distanciamento no esquema de colaboração entre os pesquisadores (acadêmicos) e os docentes (práticos), visto que as Universidades, ao validarem as práticas docentes, conjugam os saberes sobre a escola aos saberes da escola, isto é, os saberes tecidos pelos pesquisadores e os saberes produzidos por aqueles que atuam no cotidiano escolar. Ao invés de julgar a escola e seus sujeitos, cumpre-nos compreender sua atividade interna e a funcionalidade das práticas na interação com a sociedade e a história e, por isso, uma relação dialética entre as *artes de dizer* e as *artes de fazer* no campo pedagógico entrecruzaria as orientações oficiais (Chartier, 2005). Nesse estudo, esse trânsito capta os dizeres sobre a prática e, com isso, encontra traços, indícios dela.

Contudo, esse movimento só será possível, de fato, quando nos aproximarmos desse saber produzido no cotidiano da sala de aula, entendendo que o mesmo além de se impor não se permite ser apreendido em sua plenitude. Prontamente, a autora considera que os saberes científicos e os saberes da ação devem se articular em favor das aprendizagens. Para ela, bons professores são os que procuram inovar; mas, são estáveis, perseverantes em seu modo de ensinar, porque antes de mudarem, testam os procedimentos (Chartier, 2007).

Como aponta Imbernón (2006), esses profissionais carecem se assumir como protagonistas, com a consciência de que todos são sujeitos quando se diferenciam, trabalham juntos e desenvolvem uma identidade profissional. Nesse ínterim, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) asseguram que as *táticas* "construídas coletivamente são reveladoras de encontros de identidades profissionais e pessoais que convergem na construção de uma identidade comum, a do grupo escola".

Seguramente, na prática, a ordem do discurso não é suficiente para orientar a ação com segurança e eficácia, ou seja, não acontecem como foram teorizadas. Por isso, Certeau (2014) confiava que, ao qualificar o lugar do consumidor de invisível (aquele para quem o limite foi posto), este passa a ser visto como criador, produtor ou praticante. Desse modo, o cotidiano é aceito como um ambiente onde as práticas sociais são formalizadas, ainda que recebam influências externas.

O autor assinala que as invenções cotidianas representam as diferentes formas de os professores se apropriarem à política, às diferentes formas de reorganizarem e/ou recriarem suas práticas. Tais invenções do/no cotidiano vão produzindo uma cultura, saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por seus sujeitos, na dialeticidade da vida, na concretude do cotidiano escolar. Ele faz refletir e voltar a acreditar nas invenções criativas, nas *artes de fazer*. Isso nos permite resgatar as experiências humanas, colocando professores e alunos como protagonistas da história. Ao dar voz às práticas do cotidiano, aos saberes, à linguagem, antes negligenciadas, desloca a atenção do consumo passivo para a ressignificação que nasce da prática, do saber-fazer. Para Hargreaves (2004), as pessoas evocam e utilizam o conhecimento especializado externo das Universidades e de outras fontes, mas também produzem esse conhecimento, pois criatividade e inventividade são intrínsecas a tudo o que fazem.

Ao interpretar essas práticas culturais, resgatamos as astúcias e as *táticas* anônimas das *artes de fazer* dos consumidores, que ocorrem quase sempre de maneira invisível, mas que representam uma reapropriação do cotidiano da vida em uma sociedade de consumo. Essas maneiras de fazer quase invisíveis, até para os seus praticantes, "constituem as mil práticas pelas quais os usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural" (Certeau, 2014, p. 41).

Assim como Certeau (2014) e Chartier (2005), concebemos que as práticas cotidianas são produções e/ou fabricações dos próprios sujeitos. Por esta razão são culturais, ainda que não sejam procedimentos explícitos pela academia, pelas regulações e instituições, as práticas cotidianas são manifestações por gestos e atitudes, não por livros (produtos). Elas têm sentido, já que foram pensadas por seus atores através de um fazer. As apropriações particulares dos atores são organizadas e procedem à sua maneira, face ao aqui e agora de cada unidade escolar, a partir de seus problemas e especificidades e, igualmente, das intervenções externas dos estabelecimentos que definem as regras e os objetivos. Como alerta o autor, "o estudo de algumas *táticas* cotidianas presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir" (Certeau, 2014, p. 99).

A Teoria da Fabricação do Cotidiano contribui para o entendimento desse movimento de transformação das práticas pedagógicas. Elas, muitas vezes, mesmo silenciadas no campo acadêmico-científico, são vívidas no cotidiano escolar e podem evidenciar diferentes maneiras de os alfabetizadores apropriarem-se dos referenciais teóricos (*saber sábio*), bem como das proposições e/ ou prescrições oficiais (*saber a ensinar*). Em suas intervenções "de usuários do que é posto ou imposto, nas artes de *fazersaber*, esses sujeitos se constituem e criam

conhecimentos, relações e modos de existência contra-hegemônicos que desorganizam as tentativas de controle" (Ferraço *et al.*, 2018, p. 100). Essa maneira de agir é configurada por *táticas*, ou seja, os usuários não se submetem às *estratégias* como foram organizadas. Do seu lugar de "não poder" eles as burlam, desobedecendo-as para tornar esse lugar habitável (Certeau, 2014) e construir outras possibilidades para *aprenderensinar* (Ferraço *et al.*, 2018).

Isso nos remete às concepções teórico-metodológicas difundidas nos documentos, materiais e encontros de formação continuada que compõem os Programas (AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF) a serem investigados nesse estudo, ainda que não adentremos às salas de aula, daremos voz aos docentes que vivenciam esses saberes no cotidiano. À vista disso, apreender *como as docentes estão se apropriando e/ou ressignificando os conhecimentos oriundos dos encontros de formação, dos materiais didáticos complementares e didatizando-os para valerem-se deles em seus espaços de atuação?*

Em seguida, apontamos algumas considerações acerca das Teorias contempladas.

1.1.4 Breve reflexões acerca das Teorias exploradas

Com as abordagens das Teorias, concluímos que para Chevallard as *criações didáticas* comprometem o *saber de referência*. O autor não se debruçou sobre como esses saberes externos à escola e às salas de aula se constituem na didática instituída, ao alertar que não deveriam se perder nas propostas de ensino. Já Chervel, em seu estudo *histórico das disciplinas escolares*, alcançou o espaço escolar não como *reprodutor ou transpositor de conhecimentos externos*, mas de produção do saber. Certeau desenvolveu uma *abordagem do consumo cultural*, conjecturando-o como *uma dimensão criadora e inventiva*, as *artes de fazer*. Assim, tanto Chervel como Certeau, com reflexões singulares, específicas, incorrem na mesma direção.

Todavia, enquanto Chevallard deu prioridade ao currículo prescrito, Chervel e Certeau centraram a atenção na prática, no currículo praticado, isso é, na ação curricular, se aproximando dos estudos de Chartier. Isso significa que os estudos de Chervel, Certeau e Chartier tratam o currículo em meio às análises das relações estabelecidas pelos sujeitos praticantes nos cotidianos (Certeau, 2014), relações estas que constituem os currículos vividos.

Assim, diante do exposto, a construção do currículo prescrito, pode ser vista como um poder a disputar, combinado no esforço de sistematizar e sequenciar um programa de ensino, em geral originado fora do ambiente escolar. Entretanto, os currículos escolares são "criados em redes, cotidianamente, *dentrofora* das escolas, com as políticas curriculares produzidas e negociadas em outros contextos" (Ferraço *et al.*, 2018, p. 99). Mesmo que as teorias e diretrizes

nos ensinem como proceder com os currículos e com os conhecimentos validados pelas disciplinas, eles são, também, produzidos em *espaçostempos* cotidianos (Ferraço *et al.*, 2018).

Então, é necessário atribuir importância aos *praticantespensantes* (Oliveira, 2012) que atuam nas escolas, pois cada um é como uma rede de subjetividades. São praticantes, como os denominou Certeau (2014). As resistências, insubmissões, criações, articulações e invenções são marcas daqueles que protagonizam o currículo: professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e familiares, entre outros (Ferraço *et al.*, 2018).

Conjecturando sobre a necessidade de os currículos serem debatidos com os profissionais que atuam nos cotidianos escolares, *na implementação dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, houve consultas às escolas, coordenadores, professores no levantamento de demandas para a formação continuada (planejamento a ser desenvolvido e elaboração de materiais didáticos)?*

Compondo nossa tessitura teórica, passamos a discutir sobre a alfabetização no Brasil. Destacamos as mudanças didáticas e pedagógicas[11] para o ensino da leitura e da escrita que necessitam ser debatidas na formação continuada do docente que atua nos primeiros anos da Educação Básica.

1.2 APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NO BRASIL: PASSADO E PRESENTE

Nesta seção, apresentamos e problematizamos, em diferentes momentos históricos, os principais aspectos e características de propostas teórico-metodológicas para a alfabetização de crianças no Brasil e como essas discussões se entrecruzam com a questão dos métodos nas disputas entre os tradicionais e as novas metodologias de ensino e de aprendizagem inicial da leitura e da escrita. A discussão, em torno desse tema, está sempre evidente no campo da pedagogia brasileira. Nos embates acadêmicos e na elaboração de políticas públicas para a melhoria e garantia do direito de ler e escrever.

Por que ensinar a ler e a escrever a todas as crianças têm sido uma tarefa difícil? São muitos os fatores que permeiam, dificultam e/ou impedem a melhoria desses processos, impondo obstáculos a esse campo de atuação. Várias correntes traçam propostas para o ensino

[11]A dimensão didática está ancorada nas mudanças dos objetos de saber presentes nos diversos materiais didáticos; a dimensão pedagógica refere-se às mudanças decorrentes da organização do trabalho pedagógico do professor (Chartier, 1998).

e a aprendizagem desses objetos de conhecimento. Entretanto, temos assistido ao longo do tempo, o grande desafio da escola pública brasileira em alfabetizar todas as crianças na *idade certa*. Isso demanda esforços para responder às urgências e/ou desafios em torno desse ensino e dessa aprendizagem.

Para tanto, é preciso considerar os contextos cultural, social e histórico. Para explicitarmos essas dificuldades, perpassamos as perspectivas tradicionais e as discussões recentes sobre esses objetos do saber e o que prescrevem para cada um dos eixos de ensino de Língua Portuguesa (leitura, compreensão de texto, produção textual, oralidade e análise linguística).

1.2.1 Perspectivas tradicionais de alfabetização

O ensino da Língua Portuguesa modificou-se ao longo do tempo, assumindo diferentes sentidos em torno do que significa ler e escrever. Logo, a opção por uma perspectiva sobre *o que ensinar* e *como ensinar* vincula-se aos períodos sócio-históricos, mas, também, às construções dos sujeitos envolvidos, diretamente, com as práticas. Para Soares (2016c, p. 155), "a história da alfabetização é uma história de mudança de método em método, conforme a tendência do momento".

Para Frade (2007), a discussão histórica sobre os métodos de alfabetização no Brasil faz parte do âmbito educacional desde que a escola se tornou popular. Para ela, esse debate nos ajuda a compreender o momento em que essa instituição passou a criar procedimentos para ensinar a todos em um mesmo espaço e tempo. Sabemos que a educação escolar convive com metodologias que entrecruzam a sua essência, por isso, as define como: as que pertencem à organização escolar e as de base conceitual, a exemplo da filosófica, psicológica, sociológica ou antropológica e, ao mesmo tempo, todas elas juntas (Frade, 2007).

Desse modo, ao tratarmos as metodologias de ensino, debatemos a própria escolarização e a história deste campo de saber. Os métodos de alfabetização se materializaram em meio aos ideários gerais que fundamentam a escolha dos conteúdos específicos da língua a serem ensinados às crianças durante o processo de apropriação da escrita alfabética (Frade, 2007). Concebemos que essas escolhas decorrem de conflitos, disputas epistemológicas, políticas e ideológicas.

Nesse encadeamento, até o final da década de 1970 via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização (Soares, 2016a). No Brasil, as pesquisas nesse campo giravam em torno da eficácia dos métodos. Essa discussão, foi, em vários momentos, marcada por posições

políticas, novos governos e pela oposição entre os métodos tidos como inovadores e os tradicionais. Deste modo, o debate sobre a aquisição da leitura e da escrita girava em torno do *como ensinar*, da prevalência de um método sobre o outro. A questão dos métodos de alfabetização estava bem polarizada: os métodos sintéticos, de um lado; e os métodos analíticos, de outro. Conforme Soares (2016a), via-se no método a solução para o fracasso na alfabetização.

Para Morais (2012, p. 27), "apesar das diferenças que aparentam, esses métodos, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista da aprendizagem". O processo de aprendizagem é marcado pela repetição e memorização; os aprendizes são vistos como tábulas rasas, sem esquemas cognitivos para interagir com os diversos objetos de saber, a exemplo da escrita alfabética; seguiam rigidamente os passos determinados pelo professor, que ora enfocava as unidades menores (sílabas, letras e fonemas) até alcançar os textos cartilhados, como é o caso dos métodos sintéticos; outras vezes, partiam dos textos cartilhados rumo às unidades linguísticas menores (métodos analíticos).

Nos métodos sintéticos, primeiro o estudante aprende as unidades menores da língua, para juntá-las codificando e decodificando para, depois, ler palavras, frases e textos (Morais, 2012). Para o autor, os métodos sintéticos ainda influenciam a prática da alfabetização no Brasil. Igualmente, Frade (2007) reconhece a permanência desses métodos por serem recorrentes na história das práticas pedagógicas. A autora os identifica como aqueles que elegem as subunidades da língua e focam em aspectos relacionados às correspondências fonográficas, isto é, prosseguem das partes para o todo e privilegiam o eixo da decifração e decoração das relações fonema-grafema. Isso expressa a preponderância do significante sobre o significado, pois reforça os aspectos abstratos, difíceis de serem apreendidos pelas crianças em processo inicial de alfabetização (Frade, 2007). O conjunto desses métodos agrega o *método alfabético*, o *método silábico* e o *método fônico*.

No método alfabético, o aprendiz recebe a instrução de que os sons podem ser substituídos pelas letras e, depois de memorizar os nomes das letras, começa a juntá-las, formando sílabas. Após ler sílabas variadas, formam palavras e depois textos. Este método, segundo Morais (2012), toma a letra como unidade e para Frade (2007), se sustenta pela repetição do alfabeto, sem favorecer a construção de sentido do conteúdo ensinado nessa fase.

No método silábico, a sílaba representa a unidade, conservando a mesma lógica do método alfabético. A diferença está na ideia de que o estudante compreende que as letras substituem sons e, também, na crença de que podem ser lidas palavras escritas com apenas duas

letras. Assim, o sujeito aprendente memoriza as sílabas para ler palavras, depois frases e, por fim, textos (Morais, 2012). Ao tomar como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, esse método parte das sílabas simples para as complexas (Frade, 2007).

O último método desse conjunto é o fônico. Surgiu como uma reação às críticas ao método alfabético. Nele, a unidade é o fonema. Para Morais (2012, p. 29), existe "a crença de que os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz". Assim, os nomes das letras não equivalem ao som que elas apresentam, cabendo ao estudante treinar os fonemas e memorizar as letras equivalentes a eles. Ao realizar as correspondências grafema-fonema, conseguiria ler as palavras. Para tanto, ao ensinar os sons, existe uma sequência a ser respeitada, que se inicia pelos sons mais fáceis, continuado pelos mais complexos (Frade, 2007).

No outro lado do conjunto dos métodos tradicionais de alfabetização, estão os analíticos, os quais partem da ideia de que, analisando as unidades maiores, como *palavras, frases* e *textos,* o estudante faria a decomposição em unidades menores. Isto significa que partem do todo para as partes (Morais, 2012). Conforme Frade (2007), esses métodos procuram atuar na compreensão e, a depender do método partem do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba. Nesse agrupamento, encontramos o *método de palavração*, *método de sentenciação* e o *método global*.

No método da palavração, a unidade é a palavra. O estudante identifica e copia um repertório de palavras, durante um tempo, e depois as decompõem em sílabas, e estas em letras ou fonemas (Morais, 2012). Frade (2007) clarifica que as palavras são apresentadas em grupos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização (memorização) e pela configuração gráfica.

O método de sentenciação toma como unidade a frase, diferente do anterior, propõe ao estudante a memorização de frases ou sentenças completas (Morais, 2012). Após reconhecida globalmente e compreendida, a sentença é decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas (Frade, 2007).

No método global, o texto é a unidade. O estudante principia pelas narrativas escritas, na sequência trabalha com as frases, depois as sílabas e, por último, os fonemas de algumas das palavras selecionadas (Morais, 2012). Logo, parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e *lido* durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguido do reconhecimento de expressões, de palavras e, finalmente, das sílabas (Frade, 2007). A autora clarifica que esse movimento mostra que havia um cuidado em não se chegar, de forma abrupta, às unidades menores e, portanto, sem sentido. Isso significa que embora cuidasse da decifração,

seus conteúdos e pressupostos são ligados à compreensão e à fluência para reconhecimento rápido de estruturas.

Da união entre os métodos sintéticos e analíticos originou-se o método analítico-sintético ou sintético-analítico. Nele o estudante explora, de forma simultânea, o todo e as partes. Porém, de acordo com Morais (2012), o paradigma empirista-associacionista permaneceu, pois a maneira de ensinar e a concepção da escrita, como código de transcrição, mantiveram-se também, já que para esses métodos, a escrita é considerada tão somente um "código de transcrição gráfica das unidades sonoras" (Ferreiro, 2010, p.10).

A cartilha apresentava um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: tratava-se de um pré-livro destinado a um pré-leitor. Limitava-se ao ensino de uma técnica de leitura, a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Era a iniciação da criança ao mundo da escrita, momento em que deveria aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha era coerente com os postulados dos métodos tradicionais, por partir da crença de que, ensinando a decodificar e a codificar, a criança aprenderia a ler e escrever, além disso, apresenta uma escrita sem significado. Cabe destacar que ainda estão presentes no contexto atual.

Contudo, para Soares (2016a), as disputas e os desentendimentos em torno do *como ensinar* constituem entraves para esse ensino e aprendizagem, uma vez que o repetido fracasso decorre por conjecturarmos a alfabetização em termos de método. Reduzir a complexidade do processo de alfabetização a um método específico, significa não o entender como um modo de agir alicerçado em fundamentos teóricos (Soares, 2020a; 2016b) e, acrescentamos, em saberes da experiência (Chartier, 2007). Para tanto, o que se propõe é que consideremos alfabetizar com diferentes métodos e não pensemos mais em apenas um método de alfabetização.

De tal modo, com a compreensão do *sujeito que aprende* e do *objeto a ser aprendido,* o docente saberá como desenvolver a ação pedagógica (didatizar). A reflexão sobre *quem aprende o quê*, contribui para criação de diferentes metodologias. Isso significa que na construção do conceito de língua escrita, primeiro devemos compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever, para depois definirmos como vamos ensiná-las a ler e a escrever (Soares, 2020a).

Em pesquisa realizada na França, Chartier (2007) concluiu que os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler e a escrever utilizam, simultaneamente, vários procedimentos para atender a cada grupo. Consequentemente, se o que se deseja é inverter o fracasso escolar em leitura e escrita, os instrumentos de trabalho precisam ser questionados. Concordamos com Frade (2007) de que a escolha de apenas um método como verdade

metodológica não é favorável para todos os estudantes e professores, nem eficaz para todos os conteúdos.

De tal modo, temos convicção de que o método em si não garante a aprendizagem, e que o aspecto da formação docente é crucial. Isso posto, o grande desafio dos alfabetizadores é promover metodologias diversas (ou métodos diversos) em que os estudantes possam entender, durante o processo de alfabetização, as propriedades e convenções do SEA, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2020a; 2016a) entre outros, como destacamos a seguir.

1.2.2 Contribuições da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita para a apropriação do sistema alfabético

Segundo Soares (2020a, p. 11), a partir da década de 1980, com a contribuição das ciências Linguísticas e das ciências da Psicologia, despontou uma "nova concepção do objeto de ensino da alfabetização e novas concepções sobre o processo de aprendizagem desse objeto". Até então, a alfabetização era vista como decifração e cifração de um código, onde buscava-se relacionar os sons da fala às letras do sistema alfabético e não à compreensão de um sistema de representação. As críticas a essa perspectiva predominante de alfabetização, na forma de métodos tradicionais de alfabetização, ganharam realce. No concernente aos materiais didáticos, é evidente a crescente crítica às cartilhas, visto que a língua, nesse ponto de vista, era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Em decorrência do construtivismo, os estudos que tomavam o método como objeto (com prevalência, senão exclusividade no *como ensinar*) foram dando espaço ao processo de construção e apropriação da língua escrita (com métodos e metodologias, cujo enfoque confere realce ao sujeito aprendente). A epistemologia construtivista deu sustentação a essas mudanças ao conceber o sujeito ativo que participa intensamente e reflexivamente dos processos de ensino e aprendizagem; um sujeito que constrói sua inteligência e sua identidade por meio do diálogo estabelecido com seus pares, com os professores e com as diversas culturas e diferenças, na realidade cotidiana do mundo em que vive (Araujo *et al.*, 2019). Assim como os docentes, são autores do conhecimento e não mero reprodutores daquilo que a sociedade decide que devem aprender.

É bem verdade que, como alerta Morais (2012), teorias de inspiração construtivistas como a *Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro; Teberosky, 1999), não alcançam a esfera

didática e, em decorrência disso, várias distorções, equívocos vêm sendo cometidos. Por outro lado, há que se reconhecer que a mudança de paradigma no campo epistemológico, inevitavelmente vem demandando didáticas heterogêneas que alcancem as singularidades de aprendizagem, ou seja, superem a homogeneização.

Os estudos e pesquisas da Psicologia do Desenvolvimento identificam a *Psicogênese da Língua Escrita* como o processo pelo qual a criança, progressivamente, compreende o sistema alfabético e os estudos e pesquisas da Psicologia Cognitiva incidem nas operações mentais que conduzem a criança a essa compreensão (Soares, 2020a). A partir de então, concepções psicológicas, linguísticas, sociolinguísticas e psicolinguísticas vêm impulsionando revisões didáticas e pedagógicas nas formas de pensar e conceber o ensino da língua nas escolas. Logo, vem promovendo mudanças na concepção de alfabetização e, inegavelmente, o currículo, também vem sofrendo transformações.

Nessa perspectiva, a Teoria Psicogenética colocou em questão os pressupostos até então vigentes nos currículos oficiais no Brasil, compreendendo que o sujeito que aprende atua ativamente na reconstrução da escrita, elabora hipóteses e as reconstrói, até alcançar uma escrita alfabética e ortográfica. Deu ênfase à competência linguística da criança e às suas capacidades cognoscitivas, ao sujeito que a teoria de Piaget ensinou a descobrir. Um sujeito ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza etc. Explica os processos e as formas mediante as quais as crianças aprendem a ler e a escrever (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Diferentemente do modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem, a Psicogenética reconhece que "a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31). Assim, "no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói, por si mesma, a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24). Em outras palavras, ela formula hipóteses, não espera passivamente, procura ativamente compreender a natureza da linguagem. Com isso, de maneira alguma, queremos secundarizar os processos didáticos, compondo essa tríade importante na construção do conhecimento: *quem ensina, quem aprende e o objeto de conhecimento*.

Constituindo-se não em uma teoria do ensino, mas em uma contribuição teórica no campo da linguagem, a Teoria da *Psicogênese da Língua Escrita*, idealizada por Ferreiro, Teberosky (1999) e colaboradores, desencadeou mudanças significativas no âmbito da

alfabetização. Portanto, a preocupação está em *como os sujeitos aprendem*. Esse procedimento, segundo as autoras, traduz um processo longo e árduo que se assemelha ao que a humanidade passou para construir a escrita.

A Teoria, portanto, deu ênfase à competência linguística da criança e às suas capacidades cognoscitivas, ao enfatizar que a escrita desse sujeito segue uma linha de evolução surpreendentemente regular (Ferreiro; Teberosky, 1999). Ferreiro (2010) analisa as produções escritas das crianças dentro de três estágios: a) distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico; b) utilização de meios mais elaborados de escrever (escritas intrafigurais e interfigurais); e c) a fonetização da escrita.

A fase icônica tem início quando a criança faz rabiscos, tenta imitar a escrita adulta, conhecida como garatuja, indicando transição a caminho da fase pré-silábica, sem saber diferenciar o desenho da escrita. Na fase não icônica, a criança já diferencia o desenho da escrita, começa a utilizar meios mais elaborados para escrever, e tem a preocupação de demonstrar a diferenciação das escritas produzidas, como a utilização de letras diferentes para a escrita de objetos diferentes, explorando eixos quantitativos e qualitativos.

Nos dois estágios anteriores, o aprendiz não apresenta preocupação em relacionar letra-som, ou seja, não se atentou, ainda, para os aspectos sonoros da língua. Isso significa que ainda não percebeu que a escrita representa os sons da fala. Para Soares (2020a), a atenção está no significado das palavras e não na cadeia sonora correspondente. Ambos podem ser compreendidos como o período pré-silábico de escrita (fase pré-fonológica).

Nessa lógica, para Ferreiro (2010), os sujeitos passam por quatro períodos: o *pré-silábico*, o *silábic*o, o *silábico-alfabético* e o *alfabético*. Em cada um desses períodos, os aprendizes têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona; portanto, têm diferentes desafios a resolver. De acordo com Morais (2012, p. 49), eles precisam responder a duas questões: "O que as letras representam (notam)? Como as letras criam representações (ou notações)?".

Essa cadeia evolutiva de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é representada desde os primeiros rabiscos até a plena apropriação do SEA, isto é, a aprendizagem das relações entre fonemas e letras. Inicialmente, tem o sujeito (a criança) como foco e em seguida o objeto de aprendizagem, isto é, a escrita alfabética.

O estágio pré-silábico e/ou pré-fonológico, antecede ao período de fonetização da escrita (Soares, 2020a). É marcado por um longo período em que o aprendiz precisa conhecer os significados dos sinais escritos. De acordo com Morais (2012, p. 54), ele "ainda não descobriu

que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos".

O estágio silábico marca o início da fonetização da escrita, à vista disso, é necessário ao aprendiz resolver a hipótese de que a escrita se vincula com a pronúncia das partes da palavra. Para Morais (2012), esse período é marcado por um grande salto. O aprendiz "passa, finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos" e "concebe que para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra" (Morais, 2012, p. 58). É nessa etapa que a criança compreende que a escrita representa/nota o som da fala, isto é, "hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 213). É importante frisar que, nesse estágio, o sujeito, inicialmente, compreende que a unidade palavra integra pedaços entendidos, *a priori*, no eixo da quantidade, ou seja, fase silábica de quantidade; e *a posteriori*, ocorre o que destacamos anteriormente, ele passa a articular os pedaços à esfera sonora, fase silábica de qualidade (Morais, 2012). Para Soares (2020a), nesse estágio, ao perceber a relação dos sons da palavra com letras, a criança desperta para a consciência fonológica.

No estágio silábico-alfabético o aprendiz já descobriu que uma letra não é suficiente para compor as sílabas e recorre, ao mesmo tempo, às hipóteses silábica e alfabética, isto é, ora utiliza apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras; ora utiliza mais de uma letra, instituindo relação entre fonema e grafema. Isto significa que a criança começa a perceber "que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso pôr mais letras" (Morais, 2012, p. 62). É um momento conflitante para a criança, onde ela começa a observar a distância entre sua escrita e a escrita do adulto e, ao perceber que o valor sonoro é determinante para o desenvolvimento da escrita, então, passa a acrescentar letras, principalmente na primeira sílaba (Ferreiro; Teberosky, 1999). Nessa fase, ao introduzir mais fonemas em sua escrita silábica, a criança avança em suas correspondências grafofonêmicas (Soares, 2020a).

No último estágio, o alfabético, "as crianças resolvem as questões o que e como da forma como o fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos" (Morais, 2012, p. 64). O nível alfabético é o ponto de partida para novos desenvolvimentos, visto que a criança continua a construção desse processo percebendo as regras, coordenando os conhecimentos já construídos e formulando novas hipóteses para compreender o sistema de escrita (Ferreiro;

Teberosky, 1999). Soares (2020) enfatiza que nessa fase, ao avançar ainda mais no conhecimento das relações fonemas-letras, as crianças já incorporam algumas regras básicas de ortografia. Isto posto, o próximo passo consiste em aperfeiçoar essas habilidades (Soares, 2020a).

Segundo Morais (2012), não podemos confundir a chegada a uma hipótese alfabética com estar alfabetizado. Nessa fase da escrita, os aprendizes precisam aprender as convenções da língua. São processos evolutivos e cabe salientar ainda que esses períodos/níveis/estágios/fases não podem ser encarados como caixas, o que sugeriria, inevitavelmente, um processo estanque, fechado. Em outras palavras, são marcos importantes que ajudam na apreensão das hipóteses de escrita e, mais, em como intervir, didaticamente e pedagogicamente, em cada uma delas, conforme sublinha Coutinho (2005).

Deste modo, cabe à escola e aos docentes, conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico alcançado pelas crianças e, a partir dele, orientá-las para que possam avançar em direção ao nível seguinte (Soares, 2020a). Ao diagnosticar o nível de compreensão escrita em que o aprendiz se encontra, o docente consegue definir procedimentos de mediação pedagógica que estimulam e orientam os alfabetizandos a avançarem, ou seja, progredirem para o nível seguinte (Soares, 2020a). Conforme Morais (2019a), ao assumirmos uma orientação psicolinguística de tipo construtivista, precisamos considerar as representações das crianças sobre a escrita e a maneira como evoluem no decorrer do processo de alfabetização. Prontamente, conseguiremos evitar a adoção de explanações assinaladas por um viés adultocêntrico.

Como vimos, o processo de apropriação da leitura e da escrita, enquanto objetos de ensino, sofreram alterações no decorrer da história da alfabetização e trouxeram contribuições para o ensino da língua. Para Chartier (1998), conforme já realçado, estas mudanças podem ser vistas sob duas categorias: mudança de natureza didática (definições de conteúdos) e mudança de natureza pedagógica (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação etc.).

A orientação construtivista, conforme Soares (2020a, p. 11) pressupõe que aprender o sistema alfabético de escrita não significa memorizar "as relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas". De acordo com Ferreiro (2010), as crianças precisam compreender que para escrever diferentes palavras, é preciso variar as formas gráficas.

Nesse caso, sublinhamos que o aprendiz se apropria desse objeto de conhecimento lançando mão de várias hipóteses, que marcam esse longo e rico processo evolutivo.

Todavia, precisamos entender que os autores não estão defendendo o retorno dos antigos métodos tradicionais, mas a importância de os alfabetizadores terem metodologias de alfabetização para ajudar as crianças a descobrirem o sistema alfabético e suas propriedades e, assim, dominarem suas convenções. De acordo com Morais (2012), os docentes saberão que procedimentos usar na orientação do processo de apropriação da escrita alfabética pela criança, à medida que tiverem conhecimento do objeto a ser aprendido, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto, que é a língua escrita.

Ao mesmo tempo, para sermos respeitadores da diversidade dos educandos, o autor adverte que "devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano" (Morais, 2012, p. 24). Para ele, a indefinição sobre como ensinar e o que ensinar leva à ausência de metodologias de alfabetização. Deste modo, defende a necessidade de ter propostas didáticas de ensino da escrita alfabética, pois não se pode negligenciar o ensino do SEA.

Em relação a essas concepções, Ferreiro (2012) destacava que a alfabetização não pode mais ser entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental. E isso implica preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, a fim de formar o cidadão da cultura escrita. Identicamente, Chartier (2007) adverte que os professores necessitam estar conscientes de que, na alfabetização, devemos articular o trabalho de apropriação do sistema alfabético com a compreensão textual, tanto para ler textos como para escrevê-los.

De acordo com Soares (2003), é necessário *reinventar a alfabetização*, recuperando a especificidade desse campo. O Brasil viveu, nas últimas décadas, um processo de *desinvenção* desse campo, o que corroborou para tornar estanques os índices de alfabetização no país. Como consequência do debate e das produções num espectro mais amplo, na sala de aula, houve um distanciamento do ensino que primasse, por exemplo, as relações som-grafia, visto que esse enfoque passou a ser visto como tradicional, por ser conteúdo abordado nas cartilhas e, portanto, refletido nos métodos tradicionais de alfabetização.

Nesse entremeio, a não elucidação sobre metodologias para alfabetizar, tem beneficiado a manifestação de "um discurso conservador de volta ao método, no singular e como um caminho único, que não combina com os avanços da área" (Frade, 2007, p. 31). A pesquisadora chama a atenção para a necessidade de metodologias diversificadas para ensinar

o sistema de escrita alfabética, a compreensão, a fluência, a produção textual escrita, bem como atitudes imprescindíveis para participação em sociedade, nos espaços e situações em que a escrita se faz necessária (Frade, 2007). Em complementaridade, Soares (2008), em diferentes obras, adverte que é preciso não ter receio do termo método, mas com outro sentido do que vem sendo apregoado nos métodos tradicionais. Nessa direção, a autora defende:

> [...] método que seja o resultado da determinação clara de objetivos definidores dos conceitos, habilidades, atitudes que caracterizam a pessoa alfabetizada, numa perspectiva psicológica, linguística e também (e talvez, sobretudo) social e política... compreendendo esta como sujeito ativo que constrói o conhecimento, e não ser passivo que responde a estímulos externos; que seja, enfim, o resultado da definição de ações, procedimentos, técnicas compatíveis com esses objetivos e com essa opção teórica (Soares, 2008, p. 95-96).

Ao se referir a método, a estudiosa atesta que métodos são os caminhos que conduzem à criança alfabetizada. Em outras palavras, assemelha-se ao que Morais e outros atestam como metodologias e/ou procedimentos, variados métodos para favorecer os processos de alfabetização e letramento, ou seja, a apropriação, pela criança, da escrita alfabética.

As discussões sobre o SEA remetem à reflexão sobre como as crianças se apropriam da língua escrita. Essa apropriação constitui a porta de entrada para a cultura escrita. Para Soares (2020a), ao se apropriar desse sistema, a criança aprende que a palavra ao ser oralizada apresenta uma cadeia sonora independentemente de seu significado e, por isso, passível de ser segmentada em pequenas unidades, onde cada uma dessas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas, as letras. Para ela, o aprendizado do SEA representa o significante das palavras. Logo, a criança associa o significante ao significado. Assim, para alfabetizar é necessário compreender que os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita abrangem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um sistema de representação abstrato e bastante complexo (Soares, 2020a).

De tal modo, defendemos, neste estudo, ancorados em Morais (2012), que é urgente, no caso da alfabetização, superar os antigos métodos de alfabetização e lançarmos mão, nos currículos, nas práticas de sala de aula, de metodologias de alfabetização que assegurem a consolidação do objeto escrita alfabética nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso em articulação com o campo do letramento, assumindo a perspectiva de *alfabetizar letrando* (Soares, 2004; Morais, 2012).

Em concordância, Soares (2020a), Morais e Silva (2023, 2022; 2018), Brandão e Rosa (2021), Brandão e Leal (2018) defendem o direito ao acesso à linguagem escrita e à sua notação

desde a primeira etapa da Educação Básica. Para Soares (2020a), desde que as crianças nascem, seu desenvolvimento vai ocorrendo tanto biologicamente, como psicológica e socialmente em um processo de evolução cognitiva ao experienciarem situações em seus contextos familiar e sociocultural. Sendo assim, mesmo antes de entrarem na escola vivenciam um processo de construção do conceito de escrita. Vão compreendendo que a escrita alfabética é um sistema de representação dos sons da língua (os fonemas) em letras.

Tal qual Brandão e Leal (2018), não defendemos a antecipação desse ensino como uma obrigação, tampouco um período preparatório para as crianças treinarem habilidades de prontidão como pré-requisitos para a apropriação da leitura e da escrita. Consideramos que, ao invés de serem submetidas a um ensino árduo e repetitivo de letras, silábicas e/ou relações grafema-fonema, fosse permitido a elas o direito de ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita, seus usos e funções, ouvindo leitura de histórias e de outros gêneros, produzindo textos (professor como escriba) e, concomitantemente, brincando e refletindo com/sobre as palavras (Soares, 2009; Brandão e Leal, 2018; Morais, 2019a). Ainda que a Educação Infantil não seja foco desse estudo, as etapas estão entrelaçadas, por isso se coadunam com o objeto dessa pesquisa.

Posto isto, recuperamos, no Quadro 1, na página seguinte, o que Morais (2012) discute acerca das propriedades do SEA, enfatizando os princípios que o alfabetizador necessita ter clareza quanto ao ensino e ao aprendizado desse objeto de conhecimento que é a escrita.

Quadro 1 - Propriedades do SEA

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode repetir-se no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC…), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: Morais (2012, p. 51).

Contudo, como vimos, desde cedo, os aprendizes formulam hipóteses sobre a escrita, por isso precisam refletir sobre a relação estabelecida entre fala e escrita e conhecer o sistema convencional da escrita; portanto, fazem uso da consciência fonológica. Desse modo, há uma relação com a alfabetização. É esta temática que abordamos em seguida.

1.2.3 Relevância da consciência fonológica para a apropriação da escrita alfabética

A consciência fonológica (CF) é compreendida por alguns pesquisadores como: " a habilidade para identificar, segmentar e manipular, de forma intencional, as unidades constituintes da linguagem oral" (Delfior, 1998, p. 11); "a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala", isto é, a "capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas" (Soares, 2020a, p. 77). Na mesma direção, Morais (2012) a explicita como um conjunto de habilidades que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras, podendo ir desde a percepção da extensão das palavras e de semelhanças fonológicas entre elas, até a manipulação de sílabas e fonemas. Essa capacidade de refletir sobre as unidades sonoras de forma consciente é compreendida como habilidades metafonológicas.

Para Morais (2019a), ao utilizarmos a linguagem escrita para ler ou escrever palavras e textos, empregamos, simultaneamente, variadas habilidades metalinguísticas: as metatextuais (representam a capacidade de decidir sobre os gêneros textuais a serem escritos, a estrutura, o léxico apropriado para cada gênero, os objetivos e o interlocutor); as metassintáticas (possibilitam a correção gramatical e a relação dos períodos e orações que empregamos no momento de escrever e ler textos produzidos por outros); as metamorfológicas (auxiliam a refletir sobre os morfemas, identificando as "partes" que constituem unidades de sentido das palavras e, ao mesmo tempo, pensar acerca da função gramatical dessas partes, analisando o tipo de informação transmitida); e as metafonológicas (permitem observar e compreender palavras que compartilham as mesmas sequências de letras, seja no começo ou no final, beneficiando a apropriação da relação som-grafia).

Conforme o autor, essas habilidades metafonológicas são sinônimo de CF e favorecem o sucesso na alfabetização. Entretanto, afirma que não são condição suficiente para um alfabetizando dominar o SEA, por não assegurarem a compreensão de como o alfabeto funciona e o domínio das convenções letra-som. O desenvolvimento das habilidades de CF e o domínio da escrita alfabética são interativas, porém não podemos desconsiderar a variável "grau de maior regularidade ou irregularidade das ortografias de cada língua" (Morais, 2019a, p. 73).

O autor esclarece que uma constelação de atividades ajuda a refletir sobre o funcionamento das palavras escritas e, com isso, subsidia os aprendizes a observar certas propriedades do sistema alfabético (como a ordem, a estabilidade e a repetição de letras nas palavras), ao mesmo tempo em que analisam a quantidade de partes faladas e de partes escritas, bem como as semelhanças sonoras e gráficas (Morais, 2012). Nesse trabalho existem duas fontes de variações: a primeira é um processo cognitivo sobre as partes das palavras, separando os pedaços, juntando, contando, comparando, identificando semelhanças e falando palavras parecidas com segmentos sonoros iguais; a segunda refere-se às segmentações das posições: se é no início, se é o meio ou no fim. Podem obter tamanhos diferenciados, compostos por fonemas, sílabas, intrassílabas e rimas (Morais, 2012).

Assim como Morais (2019a), Soares (2020a, p. 78) clarifica que o desenvolvimento da CF se integra à aprendizagem das letras. Primeiramente "a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado", a consciência lexical (compreensão do conceito de palavra). Na sequência, "torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, e representa

as sílabas por conjunto de letras", a consciência silábica. Por último, "identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras", a consciência fonêmica (Soares, 2020a, p. 78).

Dessa maneira, a autora acredita que há uma hierarquia no desenvolvimento da CF que segue a estrutura das palavras: "a criança revela consciência de rimas e aliterações antes de alcançar a consciência de sílabas; revela consciência de sílabas antes de alcançar a consciência de fonemas". Para ela, esses diferentes níveis se fundamentam em uma sequência previsível (Soares, 2016a, p. 170). Concordamos com Soares (2016a) que, ao recorrer a alternativas didáticas em sala de aula para explorar esse objeto de conhecimento, é importante, em uma lógica coerente de apropriação, não abordar a unidade fonema, inicialmente, considerando o grau de complexidade para um aprendiz que iniciou formalmente seu processo de alfabetização. De acordo com Morais (2012), a consciência fonêmica não é premissa para o êxito na alfabetização.

Para Soares (2016a), o desenvolvimento desses níveis opera com a oralidade. Em primeiro lugar, a criança volta a atenção para o estrato fônico da fala; em segundo, torna-se sensível às possibilidades de segmentar a fala, o que faz com que compreenda a escrita alfabética como notações que representam os sons da fala (Soares, 2016a). Simultaneamente, a apropriação da escrita exige que o indivíduo reflita sobre a fala, estabeleça relações entre os sons da fala e sua representação na forma gráfica.

Morais (2012) destaca esse trabalho sobre duas perspectivas: a primeira, a partir de textos poéticos, como cantigas, parlendas e quadrinhas que as crianças sabem de cor e que fazem parte do mundo real delas. Esses textos apresentam rimas, aliterações, repetições e produzem sonoridade. Por serem de fácil memorização, possibilitam um rico trabalho sonoro acompanhado da escrita das palavras. Para ele, todo sujeito aciona a memória mnemônica, por atuar no processo de apreensão do conhecimento. A outra perspectiva são as situações lúdicas e jogos com palavras que permitem a exploração das dimensões sonora e gráfica. As crianças brincam com as palavras sem que, para isso, tenham que treinar consciência fonêmica ou famílias silábicas (Morais (2012).

No Quadro 2, na página seguinte, explicitamos atividades que os aprendizes necessitam resolver.

Quadro 2 - Constelação de atividades de consciência fonológica

Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas e rimas).
Produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílaba, fonema e rima) de uma palavra ouvida.
Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras.
Segmentar palavras em unidades (sílabas ou fonemas).
Contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém.
Sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra.
Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílaba ou fonema) de uma palavra ouvida.
Isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final) de uma palavra.
Inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final).

Fonte: Morais (2019a, p. 51).

Essas atividades em sala de aula ajudam a promover a reflexão sobre partes orais e partes escritas das palavras. O pesquisador expõe que:

> [...] o ensino que visa desenvolver a consciência fonológica pode e deve ter um sentido lúdico e de promoção da curiosidade metalinguística de nossas crianças, respeitando a evolução de suas capacidades de pensar sobre as partes orais de palavras e permitindo que o contato com a escrita das mesmas palavras favoreça a reflexão metalinguística (Morais, 2019a, p. 225).

Por isso, defende que, para praticarmos um currículo eficiente, é necessário ter clareza do que oportunizar aos estudantes. Ao defender o trabalho com a consciência fonológica desde a Educação Infantil, assegura que muitas crianças saem dessa etapa sem ter tido a chance de brincar com textos e palavras. Assim, no lugar de treinamentos, propõe atividades lúdicas em que as crianças exercitem a curiosidade sobre as palavras (Morais, 2019a).

Nessa direção, Chartier (2007) enfatiza que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio de um longo processo que inicia no último ano da Educação Infantil e prossegue no Ensino Fundamental. Para ela, ao considerar as aquisições precedentes, sustentando-se na cultura escolar dos alunos, é possível orientar uma transição entre as etapas.

Conjuntamente, por meio de experiências com a língua escrita, em interação com seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, associado à aprendizagem sistemática e explícita na sala de aula, as crianças se apropriam do princípio alfabético (Soares, 2020a). Para a autora, o grande salto que a Educação Infantil poderia oportunizar às crianças, de forma lúdica e prazerosa, era o de desvendar que a escrita é a notação e/ou representação do som das palavras que pronunciamos e não as características do objeto a que se refere (Soares, 2011). Todavia, para esses estudiosos, não significa abdicar do espaço da brincadeira e da exploração de

múltiplas linguagens próprias da infância, nem de obrigar as crianças a serem alfabetizadas por meio de exercícios enfadonhos.

Igualmente, entendemos que o trabalho com a CF deve se integrar ao aprendizado inicial da leitura e da escrita desde a Educação Infantil, assim como a aprendizagem da ortografia nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Por consequência, trabalhar a consciência fonológica não significa treinos fonêmicos exaustivos como requisitos para alfabetização, como a relação do fonema (som) e grafema (letra). Esse processo exige o ensino do sistema alfabético e suas convenções e, sempre que possível, lançando mão de gêneros textuais que propiciem esse aprendizado. Ponderamos que o professor, ao realizar essas atividades, pode (e deve) partir de um trabalho amplo com a leitura e escrita, oportunizando que as crianças brinquem com as palavras através de atividades lúdicas e interativas (Morais, 2012).

Para Morais, Silva, Nascimento (2020) e Morais, Silva (2022) países como França, Portugal e Canadá ao investirem na compreensão do princípio alfabético como meta para Educação Infantil, também pontuam um investimento significativo no ensino de habilidades de CF e a exploração de palavras escritas. No entanto, os autores rememoram que essa iniciação não equivale a um ensino sistemático de relações grafema-fonema e fonema-grafema, a exemplo dos treinos fonêmicos.

Por isso recomendam, em relação a essa habilidade, criar atividades com rimas e aliterações. Ratificamos que, mesmo que a Educação Infantil não tenha a incumbência de trabalhar, sistematicamente, a alfabetização, é importante explorar as propriedades do SEA em articulação com textos que se prestem a este trabalho e, nesse contexto, entra o papel da CF. Portanto, concordamos com Soares (2011) quando enfatiza que é adequado que os aprendizes descubram o princípio alfabético, ou seja, apreendam que a escrita representa o som das palavras que pronunciamos e não o objeto ou ser a que se refere (Soares, 2011).

Todavia, reiteramos o fato de que o desenvolvimento dessas habilidades, embora necessárias para o domínio do SEA, não são condição suficiente, já que o sistema notacional tem propriedades que precisam ser compreendidas e reconstruídas mentalmente (Morais, 2012). Em sequência, ao concebermos que a criança se apropria desse sistema no convívio com a leitura e a escrita, é essencial entendermos o que o termo letramento representa.

1.2.4 Significados e interdependência entre alfabetizar e letrar

O termo letramento, introduzido no Brasil na década de 1990, colocou em evidência as recentes *mudanças didáticas e pedagógicas* para o ensino da leitura e da escrita. Cada uma das

teorias postas para a alfabetização no país engendraram uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (Mortatti, 2006).

As discussões sobre letramento surgiram em obras de Mary Kato (2003) e, posteriormente, por Leda Tfouni (1988), mas foram propagadas, no país, por Magda Soares. Para a autora, o termo e o conceito de letramento surgiram como um processo diferente do de alfabetização, relacionados aos usos da leitura e da escrita como práticas sociais (Soares, 2010; 2004). Assim, "um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas da leitura e da escrita" (Soares, 2020a, p. 11). Como vimos, o conceito de alfabetização foi evoluindo em função das necessidades sociais e políticas, de acordo com as épocas, as culturas, a chegada das tecnologias e demais inovações. Para Ferreiro (2012) a alfabetização ultrapassa o processo de codificar e decodificar palavras. Acentua que se alfabetiza melhor com: interpretação e produção de diversos tipos de textos; promoção de situações de interação com a língua escrita; diferentes propósitos comunicativos e; reconhecimento de problemas enfrentados no momento de produção de uma mensagem escrita.

A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*; designa o estado ou condição daquele que é *literate*, ou seja, daquele que não só sabe ler e escrever, também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. *Literate* é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita (Soares, 2004).

Isto posto, o conceito de letramento teve seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização que também foi evoluindo e avançando. Está presente na escola, manifestado em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar (Soares, 2000). Desse jeito, a pessoa que aprende ler e escrever se torna alfabetizada; a que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, torna-se letrada. Podemos dizer, em outras palavras, que letramento é o estado ou condição de um indivíduo que se apropria da escrita e de suas práticas sociais ou, conforme sinaliza Soares (2004), estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Para Morais (2012), além da apropriação do SEA, o sujeito alfabetizado precisa ter autonomia na leitura e produção de textos. Consequentemente, o que chamamos hoje de processo de alfabetização comporta a aprendizagem coletiva e simultânea da leitura e da escrita

no contexto das práticas sociais. Chartier (2016b, p. 288) explica o termo letramento como "a capacidade de ler textos considerados, em um determinado tempo, como socialmente necessários". Ao fazer essa afirmação, a pesquisadora acrescenta que o que produz as revoluções da leitura, ou seja, as mudanças históricas na leitura, são as tecnologias que transformam os modos de produção ou de reprodução dos textos. Assim, o saber ler muda a cada período histórico. Segundo Kleiman (2005), o letramento é empregado não somente na escola, mas em todos os lugares. Acrescenta-se que vem integrando outras áreas do conhecimento.

Por isso, Soares (2002) considerava que esse ensino envolve, além da escrita, a leitura e os agires ligados às multissemioses e/ou multimodalidades. Isso significa que as múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos devem ser consideradas. Sobre as novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura, Soares (2002) expôs uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, clarificando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento, dependendo do ponto de vista que se assume (Soares, 2010). Enfatizava que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, "diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos" (Soares, 2002, p.156).

Para Rojo (2012), o termo multiletramentos ancorou-se nas discussões alusivas às novas pedagogias do letramento, por isso se diferencia do conceito de letramentos, já que este se refere à multiplicidade e à variação das práticas letradas da nossa sociedade e aquele faz referência tanto à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos. A autora ressalta que essa proposta pedagógica "é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens envolvidos no conceito de multiletramentos" (Rojo, 2012, p. 30).

Nesse sentido, o texto visto como multimodal e multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou de um sistema de signos (semiose) em sua composição. Além da escrita à mão (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), na contemporaneidade, esses textos decorrem da linguagem oral e escrita (modalidade verbal), da linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas - modalidade gestual), da audiovisual (música e outros sons não verbais -

modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais), edição e diagramação (Rojo, 2012).

Essas novas formas textuais são veiculadas tanto impressos como em mídias analógicas e digitais. O que se espera é que ao fazerem sentido para os estudantes, contemplem suas identidades e culturas, bem como o que é veiculado em seus cotidianos (Rojo, 2012). Portanto, existe uma multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades. Nesse caso, compreendemos que com as novas tecnologias digitais, os textos passaram a ter uma produção híbrida. Portanto, novas concepções de leitura e produção textual são necessárias para aproximar-se das múltiplas linguagens. Todavia, não podemos perder de vista a perspectiva de *alfabetizar letrando* e *letrar alfabetizando* já disseminada no país e foco desse estudo.

Em vista disso, de acordo com Soares (2020a), para letrar é necessário compreender que os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias às competências de leitura, interpretação e de produção de textos em diferentes eventos de letramento. Desta maneira, o texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos (Soares, 2020a).

As práticas de linguagem se fazem presentes como meio de interação, informação e comunicação (Kleiman, 2016). É preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos e o desafio dos docentes, face ao ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando. Esse processo constitui-se em aprender a ler e escrever com base em textos reais, identificando os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, conhecendo vários gêneros textuais em diferentes suportes (Soares, 2000). Sobre esse assunto, a autora sublinha que

> [...] deve haver complementaridade e equilíbrio entre alfabetização e letramento, embora haja distinção terminológica entre esses conceitos. Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los ao mesmo tempo em que é importante aproximá-los (Soares, 2004, p. 90).

O desenvolvimento de ambiente adequado em sala de aula assegura que os estudantes se tornem leitores e escritores praticantes e proficientes. Conforme discorre Lerner (2007, p. 18),

> [...] o necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Compreendemos que, com o ingresso do letramento, novos desafios foram postos às práticas alfabetizadoras e isso implicou em uma articulação entre os eixos de ensino da língua portuguesa. Ser capaz de ler, compreender e escrever textos é o que Soares (2020a, p. 200) concebe como "uma criança que, além de *alfabética*, se torna *alfabetizada*, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento". Durante a escolaridade,

> [...] com ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020a, p. 200).

De tal modo, refletir acerca de algumas contribuições que a leitura, a compreensão e a produção de textos ocasionariam para o ensino da língua, significa pensar em como essas mudanças passaram a prescrever o ensino desses eixos. Nas propostas curriculares atuais, os docentes, desde cedo, são impulsionados a introduzir as situações de leitura, compreensão e produção de textos nas aulas (Leal; Brandão, 2012). Nessa perspectiva, o trabalho com leitura e escrita, a partir dos diversos gêneros textuais, seus portadores, funções sociais e contextos de produção (Albuquerque; Leal, 2006) ganharam relevo. Em vista disso, o letramento vem imprimindo novos desafios, já que pode restringir a alfabetização. Os *novos* livros didáticos e determinados estudos nesse campo de atuação refletem isto. Essa prevalência do letramento vem sendo amplamente debatida, de modo que os autores que defendem a perspectiva de *alfabetizar letrando*, insistem nesse equilíbrio. Já os que defendem a discursividade da alfabetização, perseveram em endossar que o acesso e o trabalho com textos garantem a apropriação e a operação com o sistema alfabético, secundarizando ou mesmo retirando de cena a importância do ensino sistemático das propriedades desse objeto de conhecimento.

Nesse sentido, a leitura é compreendida como parte desse processo mais amplo, o letramento, que se caracteriza com a apropriação desta e da escrita nas diferentes práticas sociais (Kleiman, 2005). Essa concepção de leitura com foco na interação é complexa, pressupõe que os sujeitos sejam vistos como interlocutores ativos, dialogando e construindo o significado do texto, já que nele há lugar para uma sucessão de implícitos, percebidos quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes (Koch; Elias, 2014). Contemplar essas dimensões do ensino constitui selecionar gêneros, de modo que as finalidades de leitura se tornam importantes para a diversificação das alternativas de compreensão. Essa dimensão, por vezes pouco desenvolvida, constitui-se central, pois sem a compreensão, a leitura perde todo o sentido (Brandão, 2006).

Entretanto, para Brandão (2021), trabalhar e ampliar as experiências com leitura e escrita em práticas letradas que considerem as especificidades das crianças pequenas constitui um desafio no Brasil. Por isso, compreende que as políticas públicas ao serem descontinuadas e a ausência, nos últimos anos, de uma política específica direcionada aos docentes da Educação Infantil, incide na distância entre as práticas almejadas e as que se concretizam no cotidiano escolar.

No concernente à prática de produção de textos escritos, para essa etapa, embora explícita, se limita à escrita espontânea. Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 20) chamam a atenção para "o tom aligeirado com que tais objetivos são formulados (por exemplo, "registros de palavras e textos")". Para eles, "um tratamento mais cuidadoso do direito ao aprendizado da escrita de gêneros textuais na educação infantil", deveria ser considerado, já que as crianças pequenas convivem, dentro e fora da escola, com uma diversidade de propriedades linguísticas desses gêneros.

Contudo, compreendemos que as crianças dessa etapa podem se apropriar das características de gêneros como história, poema, parlenda, trava-língua, cantiga infantil, convite, bilhete, regras de jogo, receita culinária, antes de lerem e escreverem convencionalmente.

Assim como Brandão e Rosa (2018), concebemos que ensinar leitura no ciclo de alfabetização é um trabalho complexo, que ocorre num momento em que os estudantes estão, também, se apropriando do SEA. Ao propor a leitura de diferentes gêneros, o docente necessita recorrer às diferentes alternativas de interação com os textos que poderão ser incorporadas e utilizadas por eles em suas próximas leituras, sem a presença de mediadores (Brandão; Rosa, 2018). Por isso, as autoras defendem que é necessário conceber esse eixo como objeto de ensino e de aprendizagem, visto que não se compreende um texto naturalmente, somente através de sua leitura.

Para esse fim, a metodologia de leitura constitui o caminho para o professor mobilizar alternativas cognitivas nesse campo. Ao realizar a leitura de um texto, aborda-se o que está explícito, implícito (inferência) e ao ultrapassar o texto, o aprendiz demonstra sua postura crítica, apreciações, opiniões e crenças diante das ideias expostas pelo autor. Portanto, o ensino sistemático da leitura se estenderia às estratégias de leitura, à noção de que o comportamento leitor é uma construção; logo, é ensinável e aprendível.

Nesse contexto, em estágios iniciais de leitura, o professor torna-se o mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele contribui com exemplos para a atividade global, as

estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas e comentários. Kleiman (2016) nos lembra que a interação com um leitor mais experiente envolve a conversa sobre aspectos relevantes do texto que, por vezes, ficam obscuros e são iluminados nessa construção conjunta da compreensão.

A prática de produção de textos, assim como defendido por Geraldi (1991), deve assumir lugar central no processo inicial de ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Ensinar a produzir textos na escola demanda contemplar os gêneros que circulam nas diferentes esferas da atividade humana, (re)produzindo-os, pois esses privilegiam as diferentes práticas letradas da vida contemporânea. Logo, é necessário equilíbrio entre o texto e as propriedades da escrita, entre a alfabetização e o letramento. Essa prática constitui um processo de interação e diálogo, em que procuramos responder o quê (tema), para quem (leitor), para quê (finalidade), onde irá circular (ambiente) e o suporte textual. As respostas a essas questões permitirão que o estudante conheça o destinatário de sua produção (Marcuschi, 2010).

Com essa orientação, Marcuschi (2010) defende que aprender um gênero passou a ser visto, também, como aprender a eleger as finalidades que desejamos alcançar ao escrever e/ou falar. Por isso, atualmente, o objetivo da produção de textos exprime propor situações que dizem respeito às práticas sociais e aos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, capazes de serem reconstituídos como um ensaio ou mesmo uma prévia convincente do que é requerido dos aprendizes no espaço social. Para o autor, o uso das novas tecnologias favorece a instituição de novos gêneros de acordo com as necessidades dos falantes. São exemplos de novos gêneros digitais o *meme*, o *post*, o *GIF*, o *tweet*, dentre outros (Marcuschi, 2002).

A respeito do desenvolvimento da proficiência escritora, Kato (2003) estabelece etapas que necessitam ser apreendidas pelos docentes, a saber: a) o planejamento, por envolver as definições do conteúdo, do gênero e da estrutura textual adequados ao contexto comunicativo; b) a escrita, que representa a fase de execução do texto, momento da textualização, onde o autor seleciona as formas linguísticas relacionadas ao gênero e à conjuntura comunicativa; e c) a reescritura ou refacção, que se refere à revisão do texto, envolvendo intervenções para a finalização e ajuste dos enunciados aos procedimentos anteriores. Sendo que as duas últimas etapas podem ocorrer antes ou durante a escrita do texto.

Conforme Morais (2002) e Morais e Silva (2007), as dimensões da textualidade se referem ao uso de recursos linguísticos que permitem compreender e produzir textos de diversos gêneros; e a normatividade, alusiva à correta notação escrita e ao domínio da norma linguística de prestígio social. Essas duas dimensões, para os autores, podem e necessitam ser tratadas,

quando pertinentes, articuladas aos eixos de leitura e produção de textos, porém em algumas situações não relacionadas a um texto ou gênero. Essas práticas buscam refletir sobre a língua, sem se limitar ao ensino de classificações e nomenclaturas, e de regras prescritivas que não se relacionam com os atuais usos linguísticos. São atividades que possibilitam compreender os fenômenos linguísticos em ambas as dimensões (textualidade e normatividade), o que poderá contribuir para a formação de leitores e produtores de textos.

No que concerne ao assunto, Brandão e Leal (2005) garantem que muitos conhecimentos e habilidades que envolvem a produção textual, assim como a leitura, podem ser trabalhados antes mesmo de os alunos terem construído a base alfabética de escrita. Assim como Morais (2012), entendemos que o contato com o mundo letrado antecede à escola. Com sua entrada na escola, a criança dá continuidade à sua inserção na cultura escrita. Portanto, cabe à essa instituição seguir desenvolvendo um trabalho mais específico, intencional no processo de apropriação da escrita e da leitura.

Acreditamos nos potenciais das crianças para produção e leitura de textos no processo inicial de alfabetização por meio da/com a variedade de linguagens combinadas nos textos. Convencionamos que, para que aprendam a ler e a escrever, é essencial a participação em práticas de leitura e escrita desde o início da escolarização. Para a garantia desse direito de aprendizagem, o ingresso da criança na Educação Infantil deve ser debatido, pois é uma importante etapa do desenvolvimento escolar (Morais, 2019a). Em relação ao assunto, Soares (2020b) enfatiza que já é consenso, internacionalmente, que a alfabetização não se inicia no 1º ano do Ensino Fundamental e sim, na Educação Infantil, pois nessa etapa as crianças já apresentam conceitos sobre a língua escrita, por isso ambicionam aprender a ler e a escrever.

Porém, ao denunciarem o preconceito em falar sobre as experiências com a modalidade escrita da língua com as crianças menores de seis anos, Morais e Silva (2023) expõem que esse tópico, em nosso país, vem sendo objeto de controvérsias há mais de uma década, assim como atestam Brandão e Leal (2018).

Seguidamente a essa explanação, acerca do passado e do presente da alfabetização, apresentamos alguns desafios e limitações que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

1.2.5 Desafios dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

As práticas que orientam o ensino e a aprendizagem em Língua Portuguesa necessitam propiciar a expansão das capacidades de uso da língua, tanto em leitura como em produção de

textos. Entretanto, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita é permeado por insucessos e limitações no Ensino Fundamental que é o foco desse estudo. Desde as décadas finais do século XX até os dias atuais, muitos fatores vêm impondo desafios a esse campo de atuação, dentre eles, é possível explicitar:

> a) as disputas (tensões) acerca dos métodos de alfabetização que privilegiam somente o *como ensinar*; b) a ausência de metodologias para alfabetizar e letrar que considerem o *como a criança aprende* e suas necessidades específicas (incompreensão do sujeito); c) a perda de especificidade do processo de alfabetização e a sobreposição do letramento (incompreensão dos objetos a serem ensinados); d) a falta de integração entre as diferentes facetas - a fragmentação do processo (privilegiam apenas uma faceta ou as sequenciam, desenvolvendo-as separadamente); e) as polêmicas acerca da idade ideal para iniciar e consolidar o processo de alfabetização; f) o preconceito em falar sobre a apropriação da escrita alfabética na Educação Infantil, ao mesmo tempo em que se considera as experiências de letramento (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 16-17).

Ponderando que, no contexto das Políticas Educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto instrumento que norteia não somente o que deve ser ensinado nas escolas, mas também a implementação de políticas públicas de formação continuada para docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passamos a fundamentar, teoricamente, um dos pilares desse estudo, refletindo sobre as principais Políticas e/ou Programas implementadas pelo governo federal em colaboração com os entes federativos com vistas ao ensino da leitura e da escrita para crianças entre seis e sete anos de idade.

1.3 POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES ALFABETIZADORES(AS) NO BRASIL

No âmbito educacional, políticas públicas são lançadas por todos os setores do governo federal para alcançar os objetivos propostos pelos documentos nacionais. Com vistas a cercar nosso objeto, considerando que o objetivo central do presente estudo é a análise curricular dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, os Programas de formação continuada de professores, no campo da alfabetização, implementados no Brasil, são elementos constitutivos dessa pesquisa, por fundamentarem, teoricamente, um dos pilares desse estudo. Sobre o assunto, Goodson (2013) reitera que o currículo influencia significativamente a formação docente, pois é um documento norteador carregado de intencionalidade, o que justifica que ao estar sempre em movimento, não é neutro, é político e cultural.

Por conseguinte, nessa seção, por entendermos que para o exercício da docência a formação, ainda que não seja aspecto exclusivo, é crucial para a obtenção de bons resultados, pois ensinar a ler e a escrever requer conhecimentos adequados que produzam, didática e pedagogicamente, uma boa atuação em sala de aula, inicialmente discutimos algumas concepções de formação continuada alicerçadas no direito ao desenvolvimento profissional docente, bem como na aprendizagem de todas as crianças brasileiras. Tratamos de apontar embasamentos teóricos para uma formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) mais sólida e inovadora e, concomitantemente, pontuar alguns dilemas que circundam esse campo.

Após essa explanação, em uma contextualização histórica, consideramos os Programas que representam e/ou representaram as iniciativas de formação continuada implementados pelo MEC, para docentes que atuam no campo da alfabetização (1999-2023): o Programa PCN em ação (Brasil, 1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (Brasil, 2001); o Pró-Letramento (Brasil, 2007a); o Programa PRALER (Brasil, 2009); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012a); o Programa Mais Alfabetização - PMALFA (Brasil, 2018); o Programa Tempo de Aprender - PTA (Brasil, 2020) no âmbito da Política Nacional de alfabetização - PNA (Brasil, 2019a). Buscamos destacar alguns aspectos dos Programas, especificamente: o período de implementação; as finalidades; os agentes envolvidos; as bases teórico-metodológicas; as concepções de alfabetização e letramento; os materiais utilizados; a organização; a carga horária e; a concepção de formação continuada.

O Programa AlfaMais-GO foi criado em 2021 para melhorar os resultados das avaliações externas e favorecer a implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017a; 2017b) e, a partir de 2024, assim como o Alfaletrando-DF, passou a integrar a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023a). Em razão disso, enquanto Políticas Públicas, tratamos os impactos da implantação da BNCC; e os princípios da Política CNCA.

Então, considerando que as Políticas e os Programas têm sofrido interrupções, *até que ponto as ações de formação continuada podem, realmente, ajudar a mudar ou mitigar esse quadro de dificuldades e limitações na alfabetização e no letramento das crianças?*

1.3.1 Formação continuada no enfoque do desenvolvimento profissional docente

As políticas públicas para alfabetização, historicamente, despontam para atender às finalidades governamentais. Embora nos últimos anos o MEC tenha materializado políticas públicas de formação para os docentes que atuam na alfabetização, o cenário é de descontinuidade e esvaziamento nesse campo de atuação. Em decorrência, os índices refletem a imprecisão e as disputas epistemológicas quanto às concepções de alfabetização e letramento, bem como a diversidade dos aspectos teóricos e metodológicos (*saber sábio*; *saber a ensinar*).

Os Programas anteriores ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023a), foram substituídos sem avaliação dos envolvidos em sua implementação. Essas rupturas e instabilidade temporal, impactam diretamente no trabalho docente, bem como na alfabetização e no letramento das crianças. Gatti (2021) ratifica que essas Políticas e Programas ainda não produziram as finalidades pretendidas. Consideramos que não alcançamos, em cada um deles, o objetivo pleno, mas conseguimos algumas finalidades.

Além da descontinuidade e/ou reformulações consecutivas, a fragmentação de ações entre os órgãos governamentais também é um impedimento. Somente com comprometimento das partes interessadas, estratégias de planejamento e gestão, participação social e acompanhamento, esse cenário poderá ser modificado. E isso se consegue com projetos sólidos, conjecturados a longo prazo, que ultrapassem os períodos de governo, legitimando uma política de Estado.

No que se refere às etapas iniciais da Educação Básica, a formação docente compõe alicerce importante para as práticas pedagógicas cotidianas e processo relevante para produzir mudanças significativas nas salas de aula. Porém, a progressiva diminuição salarial, o enfraquecimento do status social e as condições precárias de trabalho têm se tornado os principais vetores responsáveis pelos baixos níveis de desempenho escolar.

A qualificação para o trabalho docente passa por uma política de formação que desencadeie um processo de ressignificação das representações que esses sujeitos têm a respeito de sua própria identidade social e profissional. Para Freitas (2007), a aprendizagem dos docentes mobiliza, ao mesmo tempo, suas características pessoais, suas experiências de vida e profissionais.

A formação continuada, no enfoque do desenvolvimento profissional, envolve mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, avaliação periódica das ações desenvolvidas e identificação das demandas de formação embasadas nas necessidades

reveladas pelos docentes no exercício de sua atividade profissional, o que exige flexibilidade nas ações formativas (Freitas, 2007). “Além disso, acrescemos uma escuta atenta do docente acerca de suas experiências” (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 10). Para tanto, os Programas e/ou projetos de formação docente necessitam passar por reformulações, para atender às demandas contínuas e pontuais desses profissionais (Miranda; Silva, 2023).

Nóvoa (2002, p. 23) assegura que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Por isso, necessita convergir com a *cultura escolar*, pois o desenvolvimento profissional permanente é uma necessidade inerente à atuação docente, que constitui “um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar” (Freitas, 2007, p. 18). Logo, é concebido como todas as vivências ao longo da vida, e sobrevém de um processo individual ou coletivo que se desenvolve no local de trabalho do professor e contribui para a ampliação de competências profissionais através das diversas experiências (García, 2009). Para Nogueira (2007), a troca com os colegas promove a profissionalização docente.

Em alusão ao desenvolvimento profissional docente[12], Soares (2020b, p. 198) lamentou que, “nas políticas públicas, tudo termina quando mal começou, e frequentemente se desenvolve de forma diferente da que foi projetada”. No entanto, para ela, esses Programas de formação continuada promovidos pelo MEC não têm contribuído para elevar o desempenho das crianças em fase de alfabetização nas escolas públicas e, consequentemente, o crescimento da qualidade da educação. “Isso impacta diretamente no trabalho docente, bem como na alfabetização e no letramento das crianças” (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 11).

Compreendemos que os processos de aprendizagem da criança face à língua escrita, bem como a natureza e as características desse objeto, são componentes basilares para a formação do alfabetizador. Isso significa que um ensino de qualidade requer clareza acerca dos objetivos didáticos a serem obtidos. A carência desses conhecimentos sustenta o fracasso brasileiro em alfabetizar (Soares, 2016b). Ademais, “grupos de pesquisadores ignoram que esse processo compõe e/ou integra etapas posteriores de uso da linguagem” (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 12).

Para Soares (2022, p. 386), fazer um curso que ensine a alfabetizar não traz benefícios, pois há necessidade de “vivenciar esse desafio com orientação de que é preciso pensar o que

[12] Magda Soares tinha preferência pela expressão *desenvolvimento profissional docente*. Para ela, ao pronunciarmos o vocábulo *formação continuada*, quando as professoras já dispõem de um diploma, podemos abalar a identidade delas.

fazer para que a criança aprenda". A respeito disso, Schön (2000) destaca que as atividades formativas tendem a ofertar uma formação profissional em que a teoria é desvinculada da prática, ou seja, não é compreendida como resultado de uma formação teórica consistente. Leal e Ferreira (2011) ressaltam que a riqueza da formação continuada está na articulação entre essas duas fontes de conhecimento. No entanto, essa articulação não vem sendo suficientemente assegurada (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024).

As teorias são basilares para alcançar as exigências da prática, e por meio delas, o processo pelo qual as teorias estão organizadas. Isso denota que as práticas exigem teorias e, por meio delas e para elas, suas relações são consideradas (Soares, 2018). Chartier (2010), Tardif e Lessard (2004) defendem que a docência se desenrola acerca dessas interações para atingir resultados expressivos em sala de aula.

Igualmente, os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática e os da prática aos da teoria, concomitantemente ressignificando-os e sendo ressignificados. Como possuem naturezas distintas, por vezes, o professor, em sala de aula, constrói uma relação próxima com o saber diretamente didatizável. O papel da teoria é oferecer aos docentes perspectivas de análises "para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os" (Ghedin, 2012, p.31). Como avalia Freire (1996, p. 24): "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo". Do mesmo modo, a formação só tem sentido quando o fazer docente é analisado, em um movimento permanente entre teoria e prática (Silva; Santos, 2013).

Em relação à docência, Magda Soares descreveu a si mesma como: "fui uma profissional de formar professores"[13] (CEALE-FAE/UFMG, 2022). Por acreditar que as atividades de formação, ao transcorrerem dissociadas das práticas no contexto real em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, sustentava que incorressem articulados ao desenvolvimento profissional, no exercício da docência, já que qualquer profissional aprende no fazer (Soares, 2022).

[13] Frase pronunciada por Magda Soares em conferência *on-line* que celebrou seu nonagésimo aniversário, intitulada *90 anos de Magda Soares: experiências e histórias*, promovida pela Editora Contexto, em 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qodUuoAzHYc

Sobre sua experiência em Lagoa Santa-MG[14], esclareceu que, enquanto formadores(as) de professoras[15], "precisamos estar ao lado delas com olhos de colaboração, de parceria", pois mesmo com dificuldade, elas se esforçam, fazem o que podem fazer, e o papel de quem as forma é analisar junto "o que está sendo feito, fazer sugestões, ajudar a interpretar fatos que ocorrem e as dificuldades das crianças" (Soares, 2022, p. 387). Afirmava que o ideal consiste em estar dentro das escolas, acompanhando os trabalhos para ajudar a analisar, uma vez que as avaliações externas não indicam ao professor como fazer as escolhas pedagógicas mais urgentes.

Nessa situação, assim como a autora, compreendemos que isso só se obtém por meio de um acompanhamento cuidadoso das crianças, de seus progressos e de suas dificuldades. É nesse intento que saberes científicos e saberes de ação trabalham juntos pela aprendizagem (Chartier, 2010). Isso exprime que, ao invés de julgar a escola e seus sujeitos, cabe compreender sua atividade interna e a funcionalidade das práticas na interação com a sociedade e a história (Chartier, 2005).

Nessa interação e compartilhamento de estudos, conseguimos problematizar e encontrar, colaborativamente, soluções que qualifiquem o *saber-fazer* docente. Para isso, é necessário "adotar uma atitude de empatia, de compreensão e de colaboração com o outro" (Soares, 2022, p. 388). Ao encontrar o equilíbrio entre teoria e prática, percebemos que "a pesquisa teórica e o conhecimento prático do ofício podem caminhar no mesmo passo" (Chartier, 2021, p. 248).

Nessa expectativa, os conceitos de "reflexão" e de "ensino reflexivo" vem sendo assinalados como eixo principal da formação (Freitas, 2007, p. 21). Essa habilidade consiste na interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas característicos e intrincados da sala de aula (Josso, 2004), isto é, na análise da própria prática. Nesse encaminhamento, recorremos a Nóvoa (1997) quando realça que a formação contínua não se reduz a uma atualização técnica, mas envolve uma dimensão reflexiva e crítica.

Essa formação reflexiva incide em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores, na medida em que analisam criticamente os pressupostos da sua ação pedagógica. O trabalho formativo inclui tanto o domínio teórico do conhecimento profissional quanto a capacidade de saber mobilizá-lo em situações concretas (Freitas, 2007).

[14] Projeto desenvolvido na rede pública municipal de Lagoa Santa-MG, coordenado por Magda Soares, em um período de mais de dez anos.
[15] Para Magda Soares, as classes de alfabetização são constituídas quase que majoritariamente por *professoras*.

Nessa circunstância, ao compreender a ineficácia dos cursos de formação continuada de professores ofertados pelo MEC, Soares (2020b) ponderou que as redes de ensino, ao construírem suas próprias bases e metas curriculares para o ciclo de alfabetização e letramento e para a Educação Infantil, quando assumidas pelos professores, se tornariam inteiramente satisfatórias. Convimos que esse tipo de construção coletiva contribui para um envolvimento eficaz na didatização do currículo (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024).

Por confiar nas apropriações dos(as) docentes, em suas capacidades de inventividade e criatividade, ponderamos que as formações ofertadas pelo MEC podem favorecer o desenvolvimento profissional e a valorização docente, conforme princípios contidos na legislação brasileira. No entanto, os cursos de formação continuada carecem ser debatidos em âmbitos Nacional, Estaduais e Municipais, e os currículos pensados coletivamente, articulados à prática docente e ao perfil dos estudantes em processo de apropriação da leitura e da escrita. Embora seja necessário reduzir a descontinuidade dessas políticas e relacioná-las às demandas da sociedade, e não em interesses de grupos empresariais (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024).

Como coordenadora do Projeto Alfaletrar, implementado em 2007, no município de Lagoa Santa-MG, Magda Soares assegurou que as metas foram pensadas em progressão, principiam na Educação Infantil e vão até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os diagnósticos da aprendizagem são realizados periodicamente, no início, meio e fim do período letivo, com vistas a identificar as causas de dificuldades enfrentadas pelas crianças na apropriação de determinado conhecimento, possibilitando orientar e intervir no processo (Soares, 2020b). Morais e Silva (2023, p. 6) relevam que "o fato de existir intencionalidade e compromisso coletivo com as metas acordadas", além de permitir que as crianças aprendam mais, não as privam de brincar e interagir espontaneamente.

Para Soares (2008), a formação nessa área de atuação ainda não tem acontecido sistematicamente, dada as especificidades e exigências de uma preparação que favoreça a compreensão das facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística e dos condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de alfabetização. A operacionalização dessas facetas (e seus condicionantes) favorece a construção de procedimentos de alfabetização e elaboração e uso de materiais didáticos apropriados e, ao mesmo tempo, fomenta uma postura política ante as implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 2017).

O desenvolvimento profissional das professoras de Lagoa Santa-MG constitui-se na perspectiva da formação de rede[16], com estratégias bem consolidadas. Com acompanhamento, as professoras são assistidas e auxiliadas a repensarem suas práticas pedagógicas, comprometendo-se com as aprendizagens dos estudantes. A formação, ao partir das situações-problema, auxilia na elaboração de alternativas de mudança no contexto em que ocorre (Imbernón, 2009).

Na reflexão sobre o cotidiano da escola e pelas diversas situações decorrentes dele é que a formação docente deve ser pensada (Almeida; Oliveira-Mendes; Azevêdo, 2019). A formação continuada é um processo que vai se adequando ao momento e à escola, pois cada uma tem uma realidade única. A complexidade e a capacidade de análise do cotidiano escolar permitem aos docentes uma compreensão profunda do seu papel na formação dos estudantes, reforça a ideia de que a formação contínua não pode ser mero cumprimento de exigência burocrática, mas um compromisso com a construção permanente do conhecimento (Nóvoa, 1997).

Segundo Candau (2011), a experiência docente e o cotidiano da escola são *locus* de formação. Neles, é possível aprender, desaprender, reestruturar o aprendizado e fazer descobertas, de modo a aprimorar a formação. Grosch (2018) nos lembra que os resultados são mais satisfatórios quando os docentes atuam como protagonistas dos processos formativos, construindo soluções no coletivo. Por meio de situações ricas de aprendizagem coletiva, é possível teorizar a prática.

"A garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica" (Leal; Ferreira, 2011, p. 382). À vista disso, os professores alfabetizadores pensam e encaminham intervenções precisas nos processos de apropriação da leitura e da escrita. Além disso, as práticas pedagógicas tornam-se mais consistentes, inovadoras, beneficiando a mobilização e a explicitação de diferentes metodologias.

Por conseguinte, "a garantia de uma educação pública de qualidade perpassa o desenvolvimento profissional docente, pois ele constitui mecanismo basilar para produzir mudanças significativas na prática pedagógica". Somente assim, alcançaremos a democratização do direito de todas as crianças aprenderem no *ciclo de alfabetização e*

[16] O Projeto Alfaletrar-MG acontece na perspectiva de *formação continuada de rede* e não da *formação continuada em rede*. Soares (2014) distinguiu ambos os termos, clarificando que a mudança de preposição, tem um propósito: a *formação continuada em rede* se refere a uma articulação entre o MEC, as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem formação aos professores; na *formação continuada de rede* não há uma organização hierárquica, é constituída em coletividade, onde um conjunto de pessoas tem os mesmos compromissos, trabalham na mesma direção para alcançar objetivos iguais.

letramento, e ininterruptamente, em toda a vida escolar (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 16).

Todavia, no presente cenário, ainda existem inúmeros desafios a serem superados no âmbito da formação continuada para os professores no Brasil. Observa-se que ideologias políticas de cunho neoliberal têm intensificado o desejo de alijar a formação deste profissional para o desenvolvimento de competências e habilidades, desconsiderando a diversidade da educação. Ao contrário disso, para o pleno exercício da profissão docente, é necessário que a formação continuada seja realizada de forma processual e construtiva, com foco na humanização das relações, dos saberes e fazeres em que se insere a prática docente. Assim, o professor conseguirá desempenhar suas funções como agente integrador de conhecimento e de valores para a sociedade (Nascimento, 2014).

Após essas reflexões acerca da formação continuada e/ou desenvolvimento profissional docente, na sequência, passamos a caracterizar os Programas desenvolvidos no país, no período de 1999 a 2023, para professores(as) alfabetizadores(as).

1.3.1.1 Formação continuada no âmbito do Programa Parâmetros em Ação

O Programa Parâmetros em Ação *(PCN em Ação)*, criado em 1999, pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, o PCN em Ação foi desenvolvido para ser concretizado em um "contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais". Abrangia um conjunto de ações, tendo como finalidade incentivar e auxiliar o desenvolvimento profissional dos professores atuantes no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, na Educação Indígena e na Educação de Jovens e Adultos a atingirem as ideias basilares trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), adaptando-as às demandas locais (Brasil, 1999, p. 9). Por isso, teve como objetivo maior, estimular os professores a estudar e aprofundar os PCNs.

Como agentes formadores, o Programa contava com coordenador-geral e coordenador de grupo. A função do primeiro consistia em articular a equipe formativa do MEC aos coordenadores de grupo. Para tanto, acompanhava entre 16 e 20 grupos de trabalho, propagando o Programa aos gestores das escolas, organizando agrupamentos de estudos e aferindo seu desenvolvimento por meio de um caderno de memórias do projeto. Os coordenadores de grupo atuavam diretamente com os professores das instituições escolares. Estes eram formados por professores universitários, técnicos das Secretarias Municipais, supervisores, diretores, coordenadores escolares ou professores que atuavam em sala de aula. Esses precisariam ser

indivíduos que “gozassem do reconhecimento dos professores” (Brasil, 1999, p.12) e que tivessem disponibilidade para atuar na organização e orientação dos grupos.

Na introdução dos PCNs de língua portuguesa, é registrado que, na década de 1980, artigos e estudos discutiam a mudança do foco do *como ensinar* para o *como a criança aprende* (Brasil, 1997). Assim, a alfabetização foi concebida como “uma atividade de análise e reflexão sobre a língua” (Brasil, 1999, p.102). O estudo das hipóteses de escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) foram incluídos. O Programa expunha essas fases, especificando como realizar o diagnóstico e interpretar o nível de cada estudante. Uma sequência de atividades era indicada para orientar o planejamento do professor(a).

À vista disso, as posições com relação aos métodos, denominados de tradicionais, levou à adoção nos PCNs, dentre outros aspectos. Nesse ponto de vista, aprender a ler e a escrever envolve a solução de problemas conceituais e não apenas a memorização de letras, sons ou sílabas. “A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha - confundido muitas vezes com a própria ideia de alfabetização - tem sido substituído por uma grande variedade de textos” (Brasil, 1997, p. 20).

A discussão sobre o letramento foi explicitada no Programa. O módulo dedicado à alfabetização, trazia a expressão *alfabetizar com textos*, denotando a articulação entre alfabetização e letramento. O objetivo deste módulo era fazer com que as escolas rompessem com os métodos tradicionais de alfabetização, fazendo com que os docentes assumissem a essa nova perspectiva, reduzindo os índices de reprovação/repetência/distorção idade-série. Outra evidência pode ser observada no manual para a formação de professores, uma vez que, com frequência é orientado a necessidade em permitir às crianças a interação com uma diversidade de textos (Brasil, 1999). Isto posto, o termo *alfabetizar com textos,* ao explorar o trabalho com os gêneros textuais, pode justificar a restrição do ensino e da aprendizagem das propriedades do SEA, realçando o campo do letramento. Nesse caso, a divulgação das novas propostas proporcionou bons resultados, mas também algumas desinformações.

Quanto ao formato e material, a formação foi organizada em módulos de estudo que expunham as atividades específicas para reflexão sobre as experiências que vinham sendo desenvolvidas nas escolas, buscando acrescentar elementos que pudessem aprimorá-las. Cada etapa ou modalidade de ensino possuía um conjunto de módulos específicos com carga horária diferenciada. Para a Educação Infantil foram disponibilizados 11 módulos preenchendo 172 horas; para o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) 12 módulos, totalizando 156 horas; para o

Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) 10 módulos, perfazendo 160 horas; e para a Educação de Jovens e Adultos 8 módulos que originaram104 horas (Brasil, 1999).

Cada um dos módulos, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientava em relação aos objetivos que se pretendia atingir ao finalizar os estudos, tendo cada um deles tempo previsto para início e término. Tinham uma estrutura fixa e detalhada para os encontros formativos, definindo um tempo para cada atividade desenvolvida nos encontros presenciais. Procuraram oferecer pressupostos teóricos, diretrizes e atividades que pudessem ser aplicadas. Para a formação de professores(as) alfabetizadores(as), foi elaborado um módulo específico que contemplava 32 horas. Sua finalidade era favorecer a alfabetização por meio de textos reais, subsidiando os(as) professores(as) em sala de aula (Brasil, 1999).

Para tanto, como contribuição às atividades de formação foram utilizados textos, filmes, programas em vídeos da TV Escola que ajudavam a ampliar o universo de conhecimento dos participantes e a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo para realizá-las com os alunos (Brasil, 1999). As lições de casa eram compostas por atividades a serem desenvolvidas nas escolas ou pela seleção de materiais socializados durante os encontros presenciais. Cada professor partícipe da formação dispunha de um caderno de registro pessoal contendo as atividades trabalhadas. Os vídeos e textos tinham como objetivo impulsionar os professores a alfabetizarem com diferentes gêneros textuais (Brasil, 1999).

O Programa PCN em Ação teve como ênfase a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997) e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 1998). Ao apoiar e incentivar a implementação dos PCNs, buscou favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária e a aprendizagem em parceria (Brasil, 1999, p. 5). A concepção sobre a aprendizagem docente nessa proposta de formação utilizava o discurso do trabalho coletivo e do desenvolvimento de habilidades e competências como percurso para qualidade de ensino.

No entanto, o uso do termo *competências,* nos documentos oficiais, sugere reflexões quanto à sua viabilização nos currículos escolares. No contexto educativo, isso significa que: "a prática é o que fazem os professores, a teoria é o que fazem os filósofos, pensadores, investigadores da educação" (Sacristán, 1999, p. 29). Ante o exposto, cabe realçar que essa lógica das competências quando concretizada na organização curricular, relaciona os conteúdos escolares a uma utilidade no mundo do trabalho.

Embora o Programa tenha tido curta duração, colaborou para romper com uma compreensão que prevalecia ancorada nos antigos métodos. Entretanto, para Becalli e Schwart

(2011), o MEC ao elaborar o PCN em Ação, tinha como finalidade permitir que os(as) professores(as) vivenciassem situações de aprendizagem enriquecedoras para sua prática, mas não contribuiu, como se esperava, para instrumentalizar o trabalho docente no que concerne ao ensino da leitura e da escrita no eixo alfabetização.

Todavia, esse período, contribuiu para importantes rupturas com relação às políticas públicas adotadas durante a ditatura militar. Embora o nome alfabetização apareça, efetivamente, o PCN em Ação priorizou o letramento em detrimento da alfabetização. Entretanto, compreendemos que para alfabetizar e letrar todas as crianças, são necessárias mudanças profundas em nível econômico, político e cultural no Brasil.

Em vista disso, em 2000, foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - *PROFA*, promovendo uma segunda formação de base construtivista com a intenção de atender os(as) professores(as) alfabetizadores(as).

1.3.1.2 Formação continuada no âmbito do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores **(**PROFA), lançado em 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e implementado em 2001, teve como justificativa a ausência de esclarecimentos sobre a causa do fracasso escolar em alfabetizar todos os estudantes. Um estudo histórico revelou que as taxas de aprovação na primeira série do Ensino Fundamental eram inferiores a 50% no período entre 1956 e 1998. Isso incidiu, também, em altos índices de evasão escolar. O Programa apontava duas razões para isso: "[...] 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. 1). Além disso, abordou a questão da implantação dos ciclos de alfabetização[17] nas redes públicas de ensino.

O público a que se destinou, incluiu professores(as) do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, procedentes das redes públicas ou de organizações não-governamentais (ONGs), desde que asseguradas as condições para a realização do curso de formação. Foi planejado para atender anualmente outros profissionais

[17]Diferentes expressões são utilizadas, a exemplo de: promoção automática, progressão continuada, ciclo básico de alfabetização, ciclos de aprendizagem, com diferentes concepções e desdobramentos, mas que, nesse estudo, não se constitui em uma questão central.

da educação que almejassem aprofundar nessa área. Como finalidade pretendia “oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (Brasil, 2001, p.5).

Os agentes responsáveis pela execução do curso eram o coordenador-geral e os coordenadores de grupo. O primeiro deveria participar dos encontros com a Equipe Técnica responsável do MEC para formar os segundos que atuavam diretamente com os professores. As Secretarias de Educação eram responsáveis em autorizar os formadores por ao menos por 20 horas semanais para o planejamento das atividades (Brasil, 2001).

Portanto, constituiu um curso específico para aprofundar e desenvolver competências necessárias aos(as) professores(as) que ensinam os estudantes a lerem e a escreverem (Brasil, 2001), assim como o PCN em Ação. O PROFA caracterizou-se em uma metodologia fundamentada na resolução de problemas e teve como principal referencial teórico o construtivismo pautado na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky, cuja elaboração e implementação ficou aos cuidados da consultoria de Telma Weisz.

A alfabetização foi concebida como “processo de ensino aprendizagem do sistema alfabético de escrita”. Enfatizou a impossibilidade de compreender a escrita como código de transcrição gráfica de sons, uma vez que ao focalizar somente no ensino das letras, desconsidera os usos e funções da língua escrita, fazendo com que a escola fabrique analfabetos funcionais (Brasil, 2001, p. 7).

O letramento foi conceituado, diferenciando-se da alfabetização. Assim, enfocava o uso de diferentes tipos de texto conectados às práticas sociais de leitura e de escrita e ao entendimento da função social como elemento essencial para a aprendizagem. Sua proposta consistia na alfabetização para o letramento, considerando a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do seu aprendizado (Brasil, 2001).

O PROFA constituiu-se em curso anual, combinando atividades de estudo individuais e aplicação de tarefas com momentos de formação presencial, subministrada por um professor-formador especializado, com formação oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação. A partir da segunda turma, essa formação foi feita por multiplicadores da própria Secretaria de Educação ou rede de ensino estadual (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva, o curso foi organizado em três módulos, contando com impressos que traziam instrumentos de formação didático-metodológica. Esses apresentavam rigidez estrutural, com objetivos específicos e expectativas de aprendizagem definidas. O primeiro módulo destinava-se à apresentação e ao estudo dos pressupostos teóricos e metodológicos

assumidos para a alfabetização. Os outros dois, destacaram as propostas didáticas: exercícios alfabetização e conhecimentos gramaticais da Língua Portuguesa (Brasil, 2001).

Como recursos, foram utilizados uma pasta que continha uma coletânea de textos teóricos e literários de leitura obrigatória e os 30 programas de vídeo gravados em fita VHS com situações diversas abrangendo teorias e práticas, produzidos para exibirem situações didáticas combinadas às necessidades dos estudantes. As atividades formavam-se em unidades, buscando ampliar as concepções teóricas sobre esse campo, balizadas por reflexões sobre as práticas (Brasil, 2001).

O material procurou unir teoria e prática, contendo tanto vídeos com situações da prática docente como textos teóricos para estudo ou que traziam orientação para o formador de como tematizar este material junto ao professor. A aprendizagem foi concebida como um processo pessoal e singular, mas, também, fruto de construções coletivas. O trabalho em colaboração permanece aliado, pois em "situações de real parceria, se conquista um nível superior de conhecimento ao que se poderia conquistar sozinho" (Brasil, 2001, p.27). Assim, vivenciamos a ideia de formação continuada, pautada na dimensão de produção coletiva de conhecimentos.

Em relação à carga horária, 75% destinavam-se às atividades presenciais e 25% aos trabalhos pessoais, que consistia em estudo, produção de textos e materiais a serem socializados no decorrer dos encontros semanais, que duravam, aproximadamente, quatro horas. O curso totalizou em uma carga horária de 160 horas distribuídas acerca dos módulos (Brasil, 2001).

A formação continuada assumiu que "nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando" (Brasil, 2001, p.18). Baseando-se em Perrenoud (1999), defendia a capacidade de o professor mobilizar diversos recursos, entre eles, "os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal", com vistas a responder às distintas demandas postas pelo exercício da profissão. Isso denota a habilidade de identificar e resolver problemas, colocando em prática os conhecimentos e os recursos disponíveis (Brasil, 2001, p.18).

Desse modo, em sua orientação metodológica, expôs um modelo de formação não coincidente com o enfoque instrumental. No entanto, o Programa acentuou as carências da formação inicial e pontuou atributos compensatórios da formação continuada. O modelo de formação foi essencialmente teórico, focalizou exclusivamente na docência, ignorou as condições reais e os *pontos de partida* dos(as) docentes; privilegiou o texto escrito para acesso à informação; não valorizou os saberes da experiência como fonte de conhecimentos para a formação; priorizou modalidades consagradas de comunicação, a exemplo de aula, seminário, palestra e curso e; não se organizou por meio de uma avaliação diagnóstica (Brasil, 2001).

Influenciado pelo paradigma da Psicogênese da Língua Escrita, pretendia formar professores(as) alfabetizadores(as) de todo o país, teve como objetivos: orientar, inovar, fundamentar e conscientizar para ações de ensino e aprendizagem, atendimento à heterogeneidade, reflexão e trabalho coletivo. Ademais, suprir a escassez de materiais didático-pedagógicos e de referências teóricas para subsidiar a criação de propostas pedagógicas eficientes (Brasil, 2001).

Neste ínterim, o PROFA representou uma tentativa de didatização da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, abrangendo dois conteúdos recorrentes: como ocorre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e como organizar a partir desse conhecimento, situações didáticas favoráveis às necessidades de aprendizagem dos alunos (Piccoli, Camini, 2012). Teve como objetivo maior, difundir o ideário construtivista, rompendo com os métodos tradicionais até então utilizados.

Todavia, ao priorizar a psicogênese, não privilegiou o campo da alfabetização. Manteve a concepção metodológica de formação continuada do PCN em Ação: trabalho por módulos, parceria com instituições interessadas, desenvolvido por meio de multiplicadores pedagógicos (coordenadores gerais e formadores de grupo). Ademais, sua implementação, incidiu em um momento em que o verbete *formação continuada* ou *permanente, colaborativa, em serviço,* substituiu o vocábulo *treinamento*. Isto para Nóvoa (2007), significa que as distintas formas de fazer referência à formação continuada passaram de apenas *palavras bonitas* para um campo de práticas e políticas em que a formação dos profissionais da educação se tornou mais concreta, traduzindo-se em ações e decisões políticas.

O PROFA teve curta duração sendo sucedido, ao longo dos últimos anos, por outros programas de formação continuada, elaborados e oferecidos pelo MEC com adesão das secretarias de educação estaduais e municipais. De tal modo, a partir de 2005, o *Pró-Letramento* foi instituído.

1.3.1.3 Formação continuada no âmbito do Programa Pró-Letramento

O Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação -, lançado em 2005, reeditado e implementado em 2007 pelo MEC como ação de formação continuada de professores, em parceria com as Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação continuada, criada em 2004, e os sistemas de ensino, com a adesão dos estados e municípios.

Teve como objetivo principal “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da

aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática" (Brasil, 2007a, p. 2). Fundamentou-se na formação continuada como exigência da atividade profissional para ascender a qualidade do ensino, incentivando a reflexão e a construção contínua do conhecimento como processo de formação docente. Em um ano o professor cursava Alfabetização e Linguagem e, no ano seguinte, Matemática e vice-versa.

O Programa constituiu-se pelos procedentes agentes: o coordenador-geral, vinculado à universidade parceira e responsável pela implementação do Programa; o formador, ligado à universidade e responsável pela formação dos orientadores de estudo; o coordenador administrativo, pertencentes às Secretarias de Educação e responsável pela articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Secretaria de Educação do município; o orientador de estudos (e/ou tutor), contato direto com os professores participantes da formação. Estes deveriam ser professores(as) efetivos(as) do município, indicado pelas Secretarias de Educação com base em sua experiência profissional e formação acadêmica. O público a que se destinou compreendia professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2007a).

Para a formação destinada à alfabetização e à linguagem, os orientadores de estudo deveriam ser licenciados em Letras ou Pedagogia e participar da formação oferecida pelo Programa que incluía: seminário inicial, seminários de acompanhamento e seminário de avaliação final. Cada um se responsabilizou por, no máximo, 25 professores, desde que tivesse experiência em sala de aula de, no mínimo, cinco anos (Brasil, 2007a).

O Programa enfatizou uma concepção de alfabetização em que "o aprendizado da escrita não se reduz ao mero domínio da correspondência entre grafemas e fonemas" (codificação-decodificação) mas como um processo ativo por meio do qual a criança, desde os primeiros contatos com a escrita, constrói e reelabora hipóteses sobre o funcionamento da língua e uma concepção de letramento entendido como domínio dos conhecimentos que possibilitam "o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita" (Brasil, 2007a, p. 10).

Foi influenciado pelos estudos de Emília Ferreiro, porém conservava a discussão sobre o letramento mencionando como referências teóricas Kleiman (2016), Rojo (2012) e Soares (2008). Enfatizava a necessidade de o aluno dominar as relações grafema-fonema e para isso, um ensino explícito dessas relações. Levantava a avaliação diagnóstica, bem como o monitoramento das aprendizagens e modelos de atividades a serem realizadas pelos alunos, na maioria das vezes, fazendo uso de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2007a).

O material foi organizado em torno de uma concepção de língua como "interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos" (Brasil, 2007a, p. 9). Grande parte

do material utilizado foi organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE. Os cadernos e/ ou fascículos foram divididos em oito fascículos que apresentavam os conceitos e concepções fundamentais do processo de alfabetização. Para Alferes (2009), os fascículos podem auxiliar os docentes, aprimorando os conhecimentos teóricos que subsidiam a prática docente com vistas a garantir o sucesso da aprendizagem das crianças.

Esse cadernos sistematizam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental: capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação; alfabetização e letramento (questões sobre avaliação); a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; o lúdico na sala de aula (projetos e jogos); o livro didático em sala de aula (algumas reflexões); modos de falar/modos de escrever e; um fascículo complementar que orientava a realização de exames externos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, a Prova Brasil. Exibia a matriz de referência com exemplos de questões semelhantes as trazidas nas avaliações externas, com vistas a preparar os alunos para a prova. Cada fascículo, estudado em três encontros, correspondeu a quatro horas semanais (Brasil, 2007a). De tal modo, os materiais procuraram harmonizar os dois processos - a alfabetização e o letramento - de forma que fossem garantidos aos alunos os mecanismos necessários à apropriação do SEA, por intermédio de diferentes textos que circundam nas práticas sociais.

O Programa incluiu suporte, a exemplo de materiais impressos e vídeos. Coube às Universidades o desenvolvimento e a produção de materiais; a formação e a orientação do professor tutor; a coordenação dos seminários previstos e; a certificação dos professores participantes. Ofereceu, também, suporte às ações pedagógicas: propôs situações que estimulassem a reflexão, a construção do conhecimento e o desencadeamento da formação continuada em rede, promovendo uma cultura de formação continuada nas escolas (Brasil, 2007a).

Organizado de forma semipresencial, contava com atividades presenciais e a distância, acompanhadas por tutores. O curso oferecido aos(as) docentes correspondeu a uma carga horária de 120 horas, divididas em atividades presenciais e a distância, distribuídas em um intervalo de oito a 12 meses. Já a formação dos orientadores de estudo somou um total de 180 horas (Brasil, 2007a).

O Programa fez parte do movimento de revisão dos currículos, dos materiais de apoio ao trabalho docente e das metodologias de ensino, diante da defasagem dos alunos da Educação

Básica, face às expectativas de aprendizagem apontadas nas avaliações de larga escala que, segundo Gatti (2011), em 2008 o Pró-Letramento passou a ser articulado à Provinha Brasil, lançada pelo MEC (Viédes; Brito, 2015).

Nessa perspectiva, a concepção que embasou o Programa foi a de que "a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de lacunas da formação inicial" (Brasil, 2007a, p. 2). Com esse entendimento, apontou para uma formação continuada de natureza reflexiva por articular formação e profissionalização.

O Pró-Letramento, mesmo com abrangência relativa, contribuiu para a propagação entre os professores da perspectiva do letramento, adotada pelo MEC. Além disso, buscou colaborar para o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada em redes, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Para Morais (2022a), havia um clima de respeito à diversidade, à autonomia das redes de ensino, e consideração pelos educadores e pesquisadores do campo da alfabetização, bem como liberdade para a escolha de materiais e didáticas de alfabetização. Todavia, assim como os anteriores, o Programa foi descontinuado e, em 2009, o Programa de Apoio a Leitura e Escrita - *PRALER* foi implantado.

1.3.1.4 Formação continuada no âmbito do Programa de Apoio a Leitura e Escrita

O Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) foi instituído em 2009 pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais e Fundescola, em concordância com as políticas de investimento no processo de alfabetização inicial. Teve como objetivo oferecer curso de formação continuada para professores dos anos iniciais complementar às estratégias em desenvolvimento pelas respectivas Secretarias e dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e a aprendizagem da leitura e escrita. Sua finalidade consistiu em dinamizar o processo concernente à aquisição e à aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna (Brasil, 2009).

A proposição para a alfabetização, valorizava a correspondência grafema-fonema, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de procedimentos de leitura no convívio com textos de diversos gêneros (Brasil, 2009). O Programa considerou a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e entendimento do mundo que faz severas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Valorizava a produção de sentido, a atribuição de significado, e ressaltava a influência da

vivência de situações sociais para o desenvolvimento humano. Nessa conjuntura, o processo de leitura contemplava: “os signos; as frases e sentenças; os argumentos; as provas formais e informais; os objetivos, intenções, ações e motivações; e principalmente a experiência de vida dos indivíduos” (Brasil, 2009, p. 6).

No que se refere à produção escrita, compreendia que o texto se constrói e só tem sentido dentro de uma prática social. O que mobilizava o indivíduo a adquirir a escrita e a principiar a escrever um texto é a motivação, ou seja, a razão para escrevê-lo. Ao entender que são muitos os motivos que induzem as pessoas a produzirem textos, a exemplo da emissão e defesa de opinião, da reivindicação de um direito, da expressão de emoções ou sentimentos, dos relatos de experiências e da narração de uma aventura. No Programa, esses motivos foram explorados e traduzidos em situações didáticas de sala de aula (Brasil, 2009).

Os materiais de ensino e de aprendizagem eram constituídos por: 6 cadernos de Teoria e Prática, 01 Guia Geral, 01 Manual Geral do Formador; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos, versão professor; 6 cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos alunos, versão dos alunos. Os materiais impressos incluíam métodos e técnicas específicas de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas estratégicos indispensáveis de apoio à aprendizagem docente. Assim, a tecnologia educativa adotada tinha como propósito a produção de materiais impressos, orientados para alcançar os objetivos de aprendizagem do Programa. Entretanto, os materiais e procedimentos postos à disposição dos(as) docentes não deveriam ser constituídos como um “pacote inflexível” (Brasil, 2009).

O PRALER foi desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, ao longo de, aproximadamente, um ano, e na perspectiva da formação continuada em serviço, o que possibilitava ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Combinava atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (sessões presenciais coletivas). À vista das vantagens do ensino semipresencial foram pontuadas: maior alcance daqueles que estão em locais distantes geograficamente e até isolados e os custos reduzidos com transporte (Brasil, 2009).

De acordo com o Guia do Programa, o PRALER procurou garantir a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem por meio de três ações sistemáticas, conjugando estratégicas de estudo individual a distância e atividade presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo formador. Os docentes tinham um orientador de aprendizagem, denominado formador. Assim, no lugar de um professor, o conteúdo do curso era disponibilizado por meio de guias e cadernos de estudos. Dessa maneira, o formador se dedicava a explorar os materiais

escritos; fomentava as discussões, orientava as reflexões e interações, quando surgiam dúvidas (Brasil, 2009).

As turmas foram definidas considerando a proximidade da escola com o local do encontro e não deveria exceder 25 pessoas por turma. O curso teve duração de um ano, com distribuição do Manual Geral do Formador e doze cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos(as) docentes (Brasil, 2009). A duração do Programa incluiu dois módulos, com carga horária de 144h que foram distribuídas em 90h de estudo individual (5h de estudo de 18 unidades do programa) e 54h de estudo coletivo (18 sessões presenciais coletivas de 3h de duração).

Portanto, a formação continuada buscou resgatar e valorizar as experiências e os saberes docente, bem como promover a reflexão sobre a prática, de forma que o(a) professor(a) se tornasse sujeito do processo educativo; valorizou a autonomia docente; fomentou a apropriação de fundamentação teórica; favoreceu a disposição de critérios para a elaboração de diagnóstico do estudante, com o desígnio de identificar o tipo e a intensidade de apoio que o(a) aluno(a) necessitasse para progredir; propiciou a reorientação e a reordenação das práticas, assim como a escolha e a seleção de estratégias (Brasil, 2009).

Como metodologia foram utilizadas: discussões em grupos, atividades de pesquisa, aplicação e validação de técnicas e métodos, estudos individuais etc., para que os objetivos de aprendizagem fossem alcançados com qualidade, minimizando as dificuldades, desmotivações, sentimento de isolamento que os cursistas possam ter na leitura e estudo individual do material impresso (Brasil, 2009).

Concebeu o papel docente não como mero repassador de técnicas, mas como um interlocutor privilegiado que, a partir da interação com o aluno, deveria ser capaz de prover a elaboração do diagnóstico do desempenho; produção de diretrizes pedagógicas apropriadas; criação de situações favoráveis à reflexão sobre a língua e o mundo social; favorecimento do desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos criando redes de aprendizagem (Brasil, 2009). Logo, o PRALER foi suspenso e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - *PNAIC* instituído em 2012.

1.3.1.5 Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa criado em 2012, pela Secretaria de Educação Básica e pela Diretoria de Apoio a Gestão Educacional do MEC, por meio da Portaria

nº 867, o PNAIC teve como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Inicialmente, atendeu ao Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que tratou da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecendo a responsabilidade dos entes governamentais de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade (Brasil, 2007b). Posteriormente, foi ratificado pela Meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

O Programa, fomentou a pactuação nacional, provindo do compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal em garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização que, nesse desenho, alcançava o 1º, 2º e 3º anos. Objetivou reverter o diagnóstico do Censo 2010 e os resultados da Prova Brasil de 2011 que identificaram desafios na alfabetização das crianças (Brasil, 2012a).

Apoiou-se em quatro eixos de atuação: i) formação presencial de professores e de orientadores de estudos; ii) distribuição de materiais didáticos de obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; iii) avaliações sistemáticas; iv) gestão controle social e mobilização (Brasil, 2012b, p. 5).

Os agentes envolvidos diretamente na oferta da formação foram: coordenadores gerais; coordenadores adjuntos da formação; supervisores de curso; formadores dos orientadores de estudo; orientadores de estudo; coordenadores pedagógicos e; professores alfabetizadores. Também dispunha de uma equipe de apoio nas Universidades formadoras. Foram ofertados quatro cursos em turmas distintas organizadas de acordo com o ano de escolaridade em que os docentes atuavam. Um desses destinava-se a professores de classes multisseriadas ou multietapas (Brasil, 2012b).

Sobre o assunto, a ressalva que a formação continuada docente foi assumida pelos pares, que, para ele é essencial pelo fato de não depender de grupos privados que vendem serviços de assessoria, uma vez que cada rede de ensino tem seu próprio quadro de formadores, o que representa um requisito para a autonomia das redes desenvolverem um trabalho coletivo e para a garantia nas decisões e políticas públicas educacionais. O autor acrescenta que os relatos de experiência contidos nos cadernos do PNAIC atestam os usos das obras e dos jogos distribuídos para as escolas.

Os encontros de formação foram presenciais e em rede: as Universidades trabalharam diretamente com os orientadores de estudos e esses com os professores(as) alfabetizadores(as). Para Morais (2022a), o ineditismo do PNAIC se deve à parceria com as universidades públicas

que existem para servir e prestar contas à sociedade, formar quadros e produzir pesquisa se comprometendo com as ações de extensão no enfrentamento das questões educacionais.

A carga horária dos orientadores correspondeu a 200 horas distribuídas em encontros formativos e seminários. Esses deveriam ser docentes efetivos que atuassem na alfabetização do Município e, preferencialmente, que tivessem participado do Pró-Letramento (Brasil, 2012b). O curso oferecido para os professores(as) alfabetizadores(as) incidia em encontros presenciais, seminário final e atividades extraclasse, computando 120 horas (Brasil, 2012a).

O diferencial foi que o Programa ofereceu pagamento de bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todos os participantes, inclusive para os professores(as) alfabetizadores(as) (Brasil, 2012b). Todos os envolvidos dispunham desse recurso. Entretanto, a bolsa do docente tinha um valor inferior ao compararmos com as outras funções exercidas na operacionalização do Programa. Mesmo com abrangência nacional, nem todos os docentes atuantes no ciclo de alfabetização participaram do curso.

O eixo da formação continuada foi concebido de forma interdisciplinar com algumas ancoragens específicas. Além do PNAIC - Alfabetização (2013-2014), foram ofertados, também, o PNAIC - Matemática (2014-2015) e PNAIC - Ciências (2015-2016), elaborados e efetivados nos anos seguintes, todos voltados para atender o ciclo de alfabetização. Igualmente, foram desenvolvidos o PNAIC - Educação no Campo, o PNAIC - Educação Infantil, e o PNAIC - Educação Inclusiva. Nos detemos ao PNAIC - Alfabetização por trazer alicerces importantes acerca do objeto da presente pesquisa.

Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o MEC desenvolveu uma plataforma denominada SISPACTO, que integra o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Trata-se de uma ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto (Brasil, 2012c).

Ademais, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA[18]), implantada em 2013 no contexto do PNAIC, se configurou como um dos instrumentos do SAEB para avaliar os níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa e matemática, dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, nas redes públicas de ensino.

[18] A primeira versão da ANA foi aplicada em 2013, a segunda em 2014 e a terceira e, última edição, em 2016. Tinha como propósito aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, bem como, as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Era censitária, onde todas as escolas e alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental eram avaliados (Brasil, 2013b).

Segundo Morais (2022a), anterior ao Programa, as avaliações em larga escala e a Provinha Brasil eram formuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, sem um currículo de referência, já a ANA incluiu atividade de produção de texto, tendo como base os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento definidos coletivamente por especialistas e educadores das cinco regiões do país. Esses Direitos constituíram um dos objetivos do PNAIC para o alcance da meta. Isto posto, suas ações compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo MEC, com vistas a contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças. Logo, os objetivos do *Pacto* foram elencados no Artigo 5º da Portaria nº. 867/2012, a seguir:

> I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano Ensino Fundamental; II -Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012a, p. 2).

A formulação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, apresentados no âmbito do PNAIC, tornou-se fundamento para a produção da formação continuada*,* e recomendavam um conjunto de conhecimentos a serem concebidos pelos estudantes e desenvolvidos ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012f).

A proposição desses Direitos tinha como principal objetivo, favorecer a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades a serem propostos nos documentos norteadores que orientam o trabalho pedagógico nas escolas (Brasil, 2012d; 2012f). Então, para assegurar a garantia desses Direitos, fazia-se necessário a indicação *do que fazer* com a definição de procedimentos metodológicos (Frangella, 2016).

A concepção de alfabetização e letramento do *Pacto* dialogava com o que foi defendido pelo Pró-Letramento. A alfabetização integrou os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) às habilidades de leitura e escrita de textos. O aluno para ser considerado alfabetizado deveria dominar as correspondências som-grafia e conseguir ler, escrever e produzir textos com autonomia (Brasil, 2012b; 2012f). Ressaltamos que tanto o Pró-Letramento como o PNAIC fazem referências aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e à perspectiva de *alfabetizar letr*ando como propõe Soares (2020).

O Pró-Letramento teve abrangência relativa, já o PNAIC procurou contemplar todos(as) os(as) docentes que atuavam em turmas de alfabetização e classes multisseriadas, ou seja, esteve presente em cerca de 5.420 municípios deste país em 2013. Com essa dimensão, a Coordenação do *Pacto* esteve a cargo de todas as Universidades Públicas que se cadastraram e não somente das que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada (Cardoso; Cardoso, 2016).

Os princípios e pressupostos principais foram aprofundados nos Cadernos de Formação. Esses foram produzidos, baseados no documento que definiu os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização. Portanto, os textos inseridos no material tinham profunda articulação com esse documento. À vista disso, os direitos de aprendizagem, expressos em objetivos de aprendizagem, além de orientar o trabalho a ser desenvolvido no âmbito do PNAIC, se consubstanciou, também, na organização da proposta de trabalho (Brasil, 2012c).

Em 2013, a ênfase foi em Linguagem e contou com oito cadernos para cada ano do primeiro ciclo 1º, 2º 3º anos; oito cadernos para a educação do campo; um caderno de apresentação e um caderno sobre formação de professores, completando 32 (Brasil, 2012b). Esse material deu subsídio à formação do professor(a) alfabetizador(a), discutindo concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na condução de alfabetizar e letrar as crianças até os oito anos de idade.

É visível como o PNAIC articulou-se a um movimento maior de formulação de uma base comum nacional, já que além da formação continuada de alfabetizadores(as), constituiu referências curriculares para esse campo, suscitando reflexões e ações que pudessem ser desdobradas de maneira geral para outros anos e etapas da Educação Básica (Frangella, 2016).

Por isso, o Programa se constitui em uma ação estratégica no âmbito da formulação de políticas educacionais para a alfabetização, pela sua extensão, abrangência e adesão. Ao centrar suas ações na formação continuada de professores, delineou-se como política pública curricular, ao propor os Direitos de Aprendizagem, enquanto direito dos estudantes e colocados em pauta nas propostas de formulação da BNCC em 2015 e 2016, como eixo articulador (Frangella, 2016). Com esse êxito, a formação continuada promissora do PNAIC, com acompanhamento, aprimoramento e avaliação contínua, poderia ter sido avaliada e reformulada ano a ano, garantindo a continuidade dos processos.

Na leitura do Quadro 3, na página seguinte, fica perceptível a articulação entre direitos, currículo e conhecimento (Frangella, 2016).

Quadro 3 - Estrutura organizacional da formação no 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: PNAIC: formação do professor alfabetizador caderno de apresentação (Brasil, 2012b, p. 33).

No *Pacto*, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, foram organizados acerca dos Eixos Estruturantes. Para cada eixo que compõe as áreas de conhecimento, incluindo o componente curricular de língua portuguesa (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística), o professor encontrava uma escala contínua e progressiva (I - introduzir; A - acompanhar; C - consolidar) que possibilitava o planejamento e a avaliação, pois havia a possibilidade de acompanhamento ao longo dos três anos do ciclo, de modo a assegurar o alcance dos objetivos (Brasil, 2012b).

O eixo da oralidade intentou garantir que as crianças se apropriassem de habilidades comunicativas. Para Souza e Pessoa (2021), nos materiais didáticos utilizados na formação, a oralidade constituiu-se em objetivos claros. De tal modo que, a visão reducionista e limitada deste ensino, em que a fala é estabelecida como espontânea, aos poucos, com o PNAIC, foi sendo compreendida como um ensino planejado e sistemático.

Souza e Pessoa (2021, p. 34), ao questionarem o espaço que a oralidade vem assumindo nos programas de formação continuada, constataram sua frequência e suas dimensões nos materiais usados no PNAIC, o que foi essencial para seu reconhecimento enquanto objeto de ensino da língua portuguesa e para a garantia de espaço nos planejamentos pedagógicos.

O Quadro 4, a seguir, expõe os objetivos de aprendizagem correlatos a esse eixo.

Quadro 4 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Oralidade

EIXO ORALIDADE			
EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
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 histórias.	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
LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.			

Fonte: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f, p. 46).

O reconhecimento das dimensões do ensino da oralidade é ressaltado por Leal, Brandão e Lima (2012): (i) valorização de textos de tradição oral, (ii) variação linguística e relações entre fala e escrita, (iii) oralização do texto escrito, (iv) produção e compreensão de gêneros orais. Além dessas, Souza e Pessoa (2021) acrescentaram a dimensão (v) situações de interação oral informais.

No eixo da leitura, o Programa incentivou o uso dos diversos gêneros textuais e de estratégias de compreensão para desenvolvimento em sala de aula. A leitura deleite e o cantinho de leitura, ao serem incluídos, favoreceram as rotinas de planejamento pedagógico das alfabetizadoras (Bastos; Brandao, 2016). Acrescenta-se que o uso de sequências didáticas no âmbito da formação continuada contribuiu, abundantemente, para a ampliação do conceito de leitura.

Souza, Silva e Ariosi (2016), também, relataram a relevância da leitura do texto literário e das obras do PNLD para a ampliação da compreensão leitora das crianças, destacando que políticas públicas como o PNAIC, favorecem intervenções de qualidade que beneficiam a autonomia leitora dos alfabetizandos.

O Quadro 5, na página seguinte, descreve os objetivos de aprendizagem correspondentes ao eixo da leitura.

Quadro 5 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Leitura

EIXO LEITURA			
EIXO ESTRUTURANTE LEITURA Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
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	C
Reconhecer as 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 e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por 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/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.			

Fonte: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f, p. 49).

No eixo da produção de textos, o Programa impulsionou o processo de criação de textos, de maneira que a criança tivesse a informação de "o que escrever? Para que? Para quem? Como posso dizer?" (Brasil, 2015, p. 51). A formação reforçou a ideia de que na sala de aula há necessidade de desenvolver oportunidades para que as crianças escrevam para distintos interlocutores e não apenas para si próprias e o professor, pois ao escrever é necessário ter diferentes finalidades, como: "contar algo, registrar um episódio, reclamar, elogiar, argumentar, noticiar etc.", trabalhando com diferentes contextos e tipos de conteúdo discursivo (Brasil, 2015, p. 51). Para Santos e Santos (2021), o PNAIC suscitou a escola como responsável pelo ensino sistemático da língua escrita nas práticas letradas do cotidiano.

O Quadro 6, na próxima página, lista os objetivos de aprendizagem concernentes ao eixo de produção de textos.

Quadro 6 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Produção de Textos

EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS			
EIXO ESTRUTURANTE PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para a tender 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 a tender 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	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A	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 para planejar os trechos seguintes.	I	I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I	I/A	A/C
LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.			

Fonte: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f, p. 52).

Em relação ao eixo da análise linguística, o material recomenda o trabalho amplo com o texto. Para isso, propõe contemplar a adequação da formalidade e informalidade da língua diante de um contexto, do locutor/autor e do interlocutor/leitor, considerando a circulação dos gêneros textuais e suas características, bem como a linguagem em uso. Nessa perspectiva, para Santos, Araújo e Nascimento (2021), a proposta do PNAIC ampliou, acrescentou e envolveu outros aspectos do texto e do discurso: a leitura, a produção, a reescrita de textos e os gêneros textuais.

Por esse encaminhamento, Antunes (2017) defende que o texto enquanto unidade complexa, constituído de sintaxe, semântica e pragmática, vai além da palavra ou da frase, apresentando uma ação sociocomunicativa que atende à textualidade. Para funcionar e ser reconhecido como texto, um conjunto de palavras necessitam satisfazer critérios, a exemplo da coesão, coerência, informatividade e intertextualidade. De tal modo, ao defender a normatividade, o PNAIC privilegiou, também, a discursividade e a textualidade. O Quadro 7, na página seguinte, apresenta os objetivos de aprendizagem face aos aspectos da discursividade, textualidade e normatividade.

Quadro 7 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Análise Linguística - Discursividade, Textualidade e Normatividade

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA			
EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
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	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Usar adequadamente a concordância e conhecer violação de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das 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	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C

LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.

Fonte: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f, p. 55).

Contudo, a formação privilegiou a perspectiva de *alfabetizar letrando*, permitindo que as crianças dominassem os recursos linguísticos, refletindo sobre as palavras, expressões, construções e estratégias discursivas e textuais, desenvolvendo a capacidade de ler, produzir, falar e escrever. Ao destacar as especificidades do ensino do sistema de escrita alfabética (SEA), o PNAIC listou objetivos claros para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas.

O Quadro 8, na próxima página, descreve os objetivos de aprendizagem face às propriedades do SEA.

Quadro 8 - Objetivos de Aprendizagem: eixo estruturante Análise Linguística - Sistema de escrita alfabética

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA			
EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Apropriação do sistema de escrita alfabética Objetivos de Aprendizagem	1º ANO	2º ANO	3º ANO
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	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 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 grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A/C	A/C	C
LEGENDA: **I** - Introduzir; **A** - Aprofundar; **C** - Consolidar.			

Fonte: Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f, p. 57).

Com essas reflexões, é nítido como os objetivos de aprendizagem face aos eixos de ensino da língua, desenvolvidos na formação continuada do PNAIC, constituiu-se em referências curriculares para o campo da alfabetização e do letramento, com possibilidades de desdobramentos para os anos subsequentes, conforme assegurou Frangella (2016). A formação ao assegurar um planejamento bem refletido, pautado nas necessidades específicas dos docentes que atuam na alfabetização, garantiu a vigência do PNAIC entre os anos de 2012 e 2018.

Os princípios gerais que orientaram a formação continuada do PNAIC, incidem na: prática da reflexividade; socialização; engajamento; colaboração e constituição da identidade profissional. A prática da reflexividade pauta-se na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas; a socialização, na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que transcendesse o momento presencial, mitigando o isolamento profissional, inerente à profissão; o engajamento, privilegia o anseio em continuar a aprender, uma das metas indispensáveis à formação continuada e melhoria da atuação; a colaboração trata-se de elemento basilar no processo de formação pois, por meio dela, procura-se a formação de uma rede e o aprendizado coletivo, permitindo que os docentes exercitem a participação, o respeito, a apropriação e o pertencimento; a constituição da identidade

profissional, concretizada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, auxilia em um constante processo de formação (Brasil, 2012c).

Comprometido com a necessidade contínua de formação, para além da graduação, o PNAIC anunciou que "uma das possibilidades de superação das 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" (Brasil, 2012c, p.27). Diferentemente dos Programas anteriores, o *Pacto* primou pelo diálogo entre os pares.

Portanto, ainda que pesquisadores(as) brasileiros(as) apontem para o predomínio da epistemologia da prática e para a regulação do trabalho docente por meio de exames externos nas concepções de formação do *Pacto*, a avaliação foi positiva, pois a reflexão acerca do papel do professor como protagonista de sua formação e do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, procurou respeitar seus fazeres e saberes e não culpabilizá-lo pelos resultados de sua prática (Silva, 2019; Dias, 2020; Silva, 2022). O Programa reconheceu explicitamente, a troca de experiências como componente formativo (Almeida, 2019; Sousa, 2020; Calixto, 2021). Diante disso, compreendemos que a reflexão sobre a prática tem como base um conhecimento teórico de referência, produzido e sistematizado pela humanidade.

Nesse contexto, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades desenvolvidas ao longo da carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aprimoramento da prática docente. Embora sua estrutura inicial foi sendo progressivamente desmontada, as reflexões intercedidas pelos direitos de aprendizagem, os processos de aprendizagem das crianças e o compromisso com o acompanhamento contínuo, proporcionaram e mobilizaram as escolas em torno da garantia do direito à apropriação da leitura e da escrita.

A pesquisa de Alferes e Mainardes (2019), aborda os principais desafios e êxitos do Programa, destacando a importância da formação continuada para a alfabetização na idade certa. Os autores concluem que, apesar das dificuldades encontradas, nos relatos de implementação e percepções dos professores, o PNAIC contribuiu para melhorias na prática docente e, em alguns casos, no desempenho dos alunos em leitura e escrita, o que demostra uma relação indireta entre a formação e a percepção de melhora na aprendizagem.

Alferes (2017, p. 51) ao analisar a formação continuada, concluiu que o PNAIC se constituiu em um Programa abrangente, estabelecendo-se em "uma condição necessária, mas não suficiente para promover uma alteração significativa dessa qualidade". Enfatizou e

disseminou concepções e práticas por meio de materiais específicos, mas uma alteração mais significativa demandaria investimentos em outros aspectos, tanto intra quanto extraescolares.

De acordo com Frade (2019), o PNAIC representou o Programa mais aprofundado, por reunir a universalização da oferta de bolsas aos docentes; expandir a noção de alfabetização, colocando-a como direito de todas as crianças; articular a formação às políticas do MEC, a exemplo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (Brasil, 1985) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE (Brasil, 1997)[19] e garantir a participação dos municípios na ANA.

Em concordância, Morais (2022a), destaca sete virtudes que o consagra como o melhor e o mais avançado programa de formação continuada de alfabetizadores, a saber: (i) consistiu em um real investimento federal na formação continuada de alfabetizadores, aberto a todas as redes públicas de ensino; (ii) representou uma visível valorização dos alfabetizadores com oportunidade de formação contínua e reconhecimento por meio de um pequeno auxílio financeiro; (iii) incentivou a discussão e definição de direitos de aprendizagem que constituíam um legítimo currículo, com respeito à diversidade, à heterogeneidade, em uma progressão clara para o ciclo de alfabetização; (iv) permitiu, com a definição desses direitos, a concretização de coerência entre currículo, ensino e avaliação; (v) incentivou o uso dos materiais disponibilizados às escolas, a exemplo dos livros didáticos, obras complementares, caixas de jogos); (vi) investiu na formação de formadores de professores em cada rede pública; (vii) representou o efetivo envolvimento das Universidades públicas na formação continuada dos professores alfabetizadores.

Assim, as ações promovidas constituíram o maior Programa de formação de professores alfabetizadores desenvolvido pelo MEC (Araújo, 2015), e o que permaneceu por mais tempo (2012 a 2018). Traduziu-se em uma política abrangente, buscando conjugar diferentes ações, pautando-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos docentes de buscarem atualização ao longo da vida profissional. Ofereceu materiais didáticos e pedagógicos para uso com as crianças (Brasil, 2012a; 2012b). As bases epistemológicas, o tempo para a consolidação

[19] O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Assim, a partir de 2017, com a nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld . Acesso em 17 de junho de 2024.

da alfabetização, entre outros fatores apontados, foram bem distintos do Programa até então vigente.

No entanto, foi interrompido e as ações do MEC voltaram-se para a implementação da Base Nacional Comum Curricular - *BNCC*. Logo, nessa sequência histórico-temporal, na próxima subseção, consideramos os princípios e as diretrizes dessa Política Curricular para o campo do ensino e da aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, destacando *o porquê* de uma base comum nacional e *o que mudou* com sua implantação em relação aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do PNAIC, já que as alterações interferem, também, nos currículos dos Programas de formação continuada de docentes.

1.3.1.6 Base Nacional Comum Curricular e o que mudou com sua implementação

Por que uma Base Nacional Comum Curricular? Para Cury, Reis e Zanardi (2018) os processos de redemocratização do país inseriram a noção de currículo como base nacional comum. Este cenário desenhado a partir da abertura das escolas culminou com a pressão advinda do baixo rendimento e, por consequência, da ineficácia da escola. A atenção da União com a definição de parâmetros e diretrizes está atrelada à capacidade de garantir alguma unidade à Educação Básica, a exemplo da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEBs (Brasil, 2013a). Igualmente, foi prevista, também, no artigo 210[20] da Constituição Federal de 1988.

A LDBEN, ao conjecturar uma formação básica nacional comum, declara que essa formação precisará "ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (Brasil, 1996, art. 26). As DCNEBs, preveem que os sistemas Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, por suas competências próprias e complementares, formulem suas orientações desde que assegurem a integração curricular entre as três etapas, com vistas a compor um todo orgânico. O estabelecimento dessa base comum previa como um dos objetivos, nortear as avaliações e a elaboração de livros didáticos e de outros documentos pedagógicos (Brasil, 2013a).

Em todos eles, o planejamento de uma formação básica inclui a valorização do que é comum, nacional e regional. Com a implantação do Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil,

[20] Dispõe que serão "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (Brasil, 2016, p. 124).

2014), a busca por um Sistema Nacional de Educação, estimulou a construção de uma proposta curricular que se tornasse, também, comum nacional (Cury, Reis e Zanardi, 2018), definida no documento por meio da meta 7, recomendada na estratégia 7.1[21].

A construção desse documento norteador principiou, em 2015, com a participação da sociedade. Destaca-se que, nessa primeira versão da BNCC, a ideia era que o documento se tornasse um apoio para a elaboração de propostas curriculares Estaduais, Municipais da rede pública e privada e de cada unidade escolar para expressar objetivos e intenções educativas escolares. Afinal, *o que*, *o como* e *o que se ensina* e *como se avalia,* necessita ser uma decisão de cada instituição, especificada no seu projeto pedagógico. Em 2016, a segunda versão, assim como a anterior, descreveu um conjunto de objetivos de aprendizagem para garantir o direito à educação a todos os estudantes.

Nesse direcionamento, Frangella (2016) identifica o PNAIC como movimento inicial de discussão e defesa de uma base nacional comum, pois o documento relativo aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, embora não represente uma proposta de currículo, constituiu-se em um marco na busca da articulação entre as práticas e as necessidades postas pelo cotidiano escolar por representarem a garantia de democratização e o direito à educação. Ao definir princípios basilares concernentes aos direitos dos estudantes, o Documento trazia subsídios para gestores escolares e para docentes planejarem situações didáticas que favorecessem as aprendizagens, considerando "os objetivos do ensino; as situações de interação de que os estudantes participam e as de que têm direito de participar; os conhecimentos e habilidades que já dominam e os que têm direito de dominar" (Brasil, 2012b, p. 29).

Nas duas versões (2015; 2016), contrariamente a tantas propostas curriculares Estaduais e Municipais, a BNCC, não especificava materiais a serem utilizados, referências a serem assumidas, nem como a aula e a avaliação deveriam acontecer. Isso significa que, aos docentes, enquanto sujeitos do processo educativo, cabem *criar*, *inventar*, a partir de sua experiência própria e dos conhecimentos dos alunos, a elaboração e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, reconstruindo e ampliando criticamente o patrimônio cultural disponível na comunidade. Porém, em 2017, em oposição às versões anteriores, o MEC instituiu a BNCC[22], com vistas a nortear os currículos das redes de ensino de todo o país. Sua elaboração, suscitou

[21] "Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local" (Brasil, 2014, p. 61).

[22] A BNCC foi instituída por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2017a).

“inúmeras disputas, discordâncias e acordos desde seu projeto inicial até a sua formulação final”, trazendo consequências para a alfabetização no Brasil (Frade, 2020, p. 1). Isto posto, reconhecemos que reformas como essas não são alcançadas sem uma intensa disputa em torno de objetivos, procedimentos de deliberação, participação e decisão.

No entanto, a BNCC não resguardou a autonomia das redes de ensino e das escolas para elaboração de suas propostas curriculares e pedagógicas. Os direitos políticos, éticos e sociais não foram considerados (Frade, 2020). Ao padronizar o que deve ser ensinado, a *Base* desconsidera “as discussões instituintes de entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação, bem como a diversidade cultural do país” (Veiga e Silva, 2018, p. 56). Tornou-se obrigatória e imobilizadora (Morais, 2020). Isso significa que, ao partir do centro do poder para as escolas, o *saber a ensinar* centralizado e firmado no documento, além de desprezar os pilares constitucionais de uma sociedade diversa, menosprezou também, os saberes da experiência. Sem vínculo com o cotidiano escolar, desconsiderou professores e estudantes como sujeitos que produzem conhecimento.

Sem a participação da sociedade, ficou notório que o processo de implementação da BNCC foi conflituoso, marcado pela ausência de concordância e pelos contrapontos de distintos grupos. Logo, seria adequada a mobilização dos três entes da Federação; das instâncias organizacionais que buscam facilitar os regimes de cooperação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); das Secretarias de Educação Básica, das escolas com sua gestão; dos professores da Educação superior, dos sindicatos dos profissionais da educação; das comunidades escolares, tanto para debater a concepção, como para implementar o documento curricular, já que estamos diante de uma política pública nacional em que os processos de ideação, organização e coordenação são complexos.

Por isso, assim como Morais (2018; 2015), Morais, Silva e Nascimento (2020), defendemos currículos democraticamente debatidos com os educadores que estão nas redes de ensino e que deixam claro os direitos de aprendizagem dos estudantes. Essa exclusão dos docentes do processo de criação e construção, tornaram as *estratégias* regulamentadas uniformizadas e desrespeitosas dos *saberes-fazeres* desses profissionais, ao prescreverem o que deve ser ensinado. Isso faz com que *táticas* para alfabetizar e letrar os estudantes sejam utilizadas com vistas a garantir uma identidade e sentido para aqueles que ensinam no *chão da escola*. Nessa contextura, grupos privados e empresariais passaram a vender serviços de

assessoria de como se deve alfabetizar "conforme a BNCC, como avaliar segundo a BNCC e outras mercadorias afins" (Morais, 2020, p. 5).

Igualmente, por acreditarmos nas apropriações dos(as) docentes, em suas *artes de fazer*, consideramos que o documento implementado pelo MEC ao ser pensado coletivamente e debatido em âmbitos Nacional, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, poderia estar articulado à prática do professor e ao perfil das crianças em processo de apropriação da leitura e da escrita e, ao mesmo tempo, pautado nas demandas da sociedade e em pesquisas científicas desenvolvidas no país e não subjugada a interesses internacionais, bem como de grupos empresariais e conservadores.

Todavia, concordamos que a ausência de currículos (nacional, estaduais e municipais) pode desencadear quatro problemas: i) variação do que se ensina e do que se aprende em um mesmo ano da escolaridade em uma mesma rede de ensino ou escola; ii) realização de exames externos sem a definição prévia do que se espera que os alunos aprendam; iii) omissão da progressão do que os aprendizes precisam aprender ao longo do ciclo de alfabetização e; iv) favorecimento do poder do mercado em determinar políticas educacionais, ao invés de serem democraticamente discutidas (Morais, 2020).

Mas, afinal, o que mudou com a implementação da BNCC? Será a BNCC condutora de um projeto de emancipação ou de regulação na alfabetização brasileira? Com caráter normativo, ao ser integrada ao enfrentamento da desigualdade escolar, a *Base* não estabelece Direitos e Objetivos de Aprendizagem como evidenciado na formação continuada do PNAIC, mas prescreve, por meio de um conjunto de *competências* e *habilidades*, conhecimentos descritos como essenciais, com vistas a espelhar a organização curricular das escolas públicas e privadas, bem como políticas curriculares orientadas para ascender o direito à alfabetização de todas as crianças brasileiras até os sete anos de idade.

O Quadro 9, a seguir, dispõe sobre as principais alterações impostas pela BNCC no que se refere aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento:

Quadro 9 - Entre Direitos e Competências

(Continua)

PNAIC - Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	BNCC - Competências e Habilidades
Alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental	Alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental
Perspectiva contextual dos processos de ensino e de aprendizagem	Perspectiva tradicional e técnico instrumental de conteúdos
Investimento na compreensão do princípio alfabético desde a Educação Infantil	Não garantia do direito de a criança avançar na compreensão da escrita alfabética antes dos 6 anos

(conclusão)

PNAIC - Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	BNCC - Competências e Habilidades
Eixos de ensino da língua portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística (discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética - SEA)	Práticas de ensino da língua portuguesa: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica
Clareza na progressão do que ensinar e aprender em cada um dos eixos	Não especifica a progressão dos conteúdos a ensinar
Concepção construtivista baseada na Psicogênese da Língua Escrita que considera o processo de compreensão/apropriação da escrita alfabética	Não dispõe de uma concepção teórica que considera o processo construtivo de compreensão da escrita alfabética
No ensino da oralidade, as habilidades discursivas são desenvolvidas em situações de interação informais e formais e o trabalho com gêneros orais se articulam aos escritos	No ensino da oralidade, ainda que contemple a competência discursiva, o modo de trabalhar com os gêneros orais não são especificados
Perspectiva de alfabetizar letrando por meio dos diversos gêneros textuais que circulam nas práticas sociais	Desconsidera a relação entre alfabetização e letramento e suas funções sociais (importância maior aos multiletramentos)
Valoriza a leitura enquanto prática de interação social (autor-texto-leitor)	Valoriza a mecânica da leitura de palavras e textos curtos (habilidades de codificar e decodificar)
Prevê atividades de leitura em que o professor lê para as crianças e em situações de leitura autônoma em que as crianças leem sozinhas	Prevê atividades de leitura realizadas em colaboração com o professor e os colegas, sem definição da oral e silenciosa
Propõe a compreensão de textos com vistas aos objetivos, assunto, tema, autor, linguagem, língua e gênero textual	Propõe a compreensão de textos curtos
Enfatiza as três dimensões da leitura: a sociodiscursiva, o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora e as relações com a análise linguística	Não enfatiza o ensino das estratégias de compreensão leitora e a extração de informações implícitas é desenvolvida, apenas, a partir do 3º ano.
Enfatiza as três dimensões da produção de textos: a sociodiscursiva, o desenvolvimento das estratégias de produção de textos e as relações entre produção escrita e análise linguística	A escrita de textos, é um ato mecânico em que as ações de planejar e produzir gêneros escritos não se vinculam às habilidades de revisar ou originar uma edição final
Na escrita de textos, o sujeito torna-se autor de suas palavras ou expressões, compartilhando de outras maneiras de descrever o mundo.	Na escrita de textos considera-se apenas o registro de grafemas relacionados aos fonemas
Apresenta expectativas quanto à leitura e escrita autônomas. Prevê a formação dos estudantes como leitores e produtores de textos orais e escritos, falantes e ouvintes	Apresenta baixas expectativas quanto à leitura e à escrita autônomas
Prevê a apropriação do SEA e a aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais	Adota a expressão SEA, porém restringe a língua à aquisição do código (visão empirista associacionista)
Trata da promoção da consciência fonológica (habilidades metafonológicas para alfabetizar)	Trata do conhecimento das relações entre fonemas e grafemas (competências fonografêmicas para alfabetizar)
Esclarece a diferença entre o SEA e a norma ortográfica	Não esclarece a diferença entre o SEA e a norma ortográfica
O aprendizado prévio da ortografia é considerado à medida que a criança atinge a escrita alfabética	O aprendizado da ortografia fica reservado para o 3º ano
Os aspectos linguísticos trabalhados favorecem o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora	O foco nos aspectos linguísticos afasta o sentido da leitura e da escrita

Fonte: Construção baseada na leitura dos documentos (Brasil, 2012f; 2017b).

Cabe ressaltar que as DCNEBs (Brasil, 2013a), assim como o PNAIC (Brasil, 2012a) e o PNE (Brasil, 2014) recomendam a consolidação da alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental. A BNCC rompe com esse ciclo de três anos estreitando-o para os dois anos

iniciais do Ensino Fundamental. Para Silva e Oliveira-Mendes (2022), ao pressupor a garantia na expansão das oportunidades, o discurso se torna contraditório face aos problemas que essa imposição ocasiona, pois não existe uma justificativa acerca dessa redução e tampouco a garantia de que, na etapa anterior, um trabalho sistemático seja principiado com as crianças.
O tema tem ocasionado debates quanto ao momento certo para principiar essa aprendizagem com crianças menores de seis anos. Entretanto, documentos curriculares, a exemplo de França e Portugal, pontuam investimento significativo na compreensão do princípio alfabético como meta para a Educação Infantil (Morais, Silva e Nascimento, 2020).

Sobre o assunto, Frade (2020, p. 6) adverte que na alfabetização diversos "sistemas de ensino, professores e pesquisadores vinham trabalhando com a ideia de ciclo pedagógico". Para a autora, a organização escolar em ciclos foi pensada para minimizar o problema do fracasso e da permanência, com vista a acompanhar melhor o progresso das crianças e respeitar seu desenvolvimento. Embora inegáveis os ganhos com essa política, asseveramos, assim como a autora, que não houve clareza a respeito das habilidades ou capacidades a serem alcançadas com vistas à progressão das aprendizagens.

Presumimos, exatamente como os autores, que a garantia da alfabetização até o 2º ano pressupõe que o processo seja iniciado na Educação Infantil, em uma progressão baseada em metas, respeitando as especificidades que esse ensino demanda para esse grupo etário. Além disso, o cumprimento da universalização da oferta prevista na meta 1[23] do PNE para essa etapa (Silva; Oliveira-Mendes, 2022).

A *Base* ao focalizar em competências e habilidades, apresenta uma perspectiva técnico instrumental em que o aprendizado é influenciado predominantemente por fatores externos, marcados por aspectos técnicos (Frangella, 2016). Ao não considerar as dimensões contextuais do processo de ensino e de aprendizagem, a BNCC desfavorece a progressão das aprendizagens, a continuidade, a reflexão e a sistematização (Brasil, 2012b).

Diante disso, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f), discutidos no âmbito do PNAIC e previstos até a segunda versão da BNCC, não deveriam ser esquecidos nos debates e nas proposições curriculares, porque constituem dimensão valiosa e sua organização envolve argumentações sobre a história e concepções de alfabetização que se articulam em torno das aprendizagens a serem garantidas e de como agir para que isso se efetive (Frangella, 2016). No *Pacto*, o currículo foi constituído como

[23] A meta 1 consiste na universalização, até 2016, da Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos de idade e na ampliação da oferta em creches de, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE.

“experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Brasil, 2012d, p. 7).

Para Frade (2020), os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento não previam a determinação de conteúdos até a versão de 2016, porém na terceira versão do documento, a maneira de junção dos eixos com os objetivos foi alterada significativamente, uma vez que há eixos, conteúdos e habilidades. “Assim, a ideia de direitos políticos, éticos e sociais mais amplos que pudessem estruturar a *Base* não foi mais explicitada” (Frade, 2020, p. 6).

Silva e Oliveira-Mendes (2022, p. 45) constatam que essa última edição da BNCC entra em contramão aos pressupostos estabelecidos nas versões de 2015 e 2016 por apresentarem perspectivas epistemológicas, didáticas e conceituais da alfabetização incongruentes. As duas versões iniciais ensaiaram uma participação ampla, porém, a versão que foi promulgada, destoou desse formato inicial. A Para as autoras, esse retrocesso, é marcado por “um processo de ensino e aprendizagem tradicional e tecnicista, com fronteira a uma educação bancária, já denunciada por Freire”. Gontijo *et al.* (2020), assevera que ao pressupor o modelo funcional de alfabetização, o documento norteador tendencia a adaptar as pessoas à ordem econômica, social e política vigente.

Assim, ao prescrever o que é preciso ensinar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a *Base* propõe a ponte entre a Educação Infantil e as novas aprendizagens para garantir a progressão no desenvolvimento das competências e nas relações vividas pelas crianças com o mundo, mas não oferece meios, já que não estabelece o direito de as crianças avançarem na compreensão da escrita alfabética até o final dessa etapa. Morais, Silva e Nascimento (2020, p. 20), assim como Kramer (2010), atestam o tabu ainda presente acerca da “possibilidade de a língua escrita fazer parte dos direitos de aprendizagem das crianças que frequentam a educação infantil”.

Para Brandão e Leal (2018), a BNCC imposta, sem grandes debates, reduziu as oportunidades de as crianças avançarem na apropriação do SEA, brincando e refletindo com/sobre as palavras, ao mesmo tempo em que vivenciam práticas sociais de leitura e de escrita. Ao considerarmos as abordagens no campo das prescrições oficiais, observamos, assim como Morais (2020), a “baixa qualidade da BNCC quando os temas são alfabetização e letramento de crianças dos quatro aos oito anos de idade” (Morais, 2020, p. 14).

Nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o ensino da Língua Portuguesa é constituído por eixos estruturantes que envolvem a: oralidade, leitura, produção de textos e, análise linguística (Brasil, 2012f). Na *Base* as aprendizagens essenciais estão organizadas em quatro práticas e abrangem a: *oralidade*, *leitura/escuta*, *escrita/produção de textos, e análise linguística/semiótica* (Brasil, 2017b). Prescreve que, nos anos iniciais, serão aprofundadas as "experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil" (Brasil, 2017b, p. 87). Porém, essa atribuição ao ser delegada à família, isenta o Estado dessa responsabilidade. A *Base* dispôs, também, de quatro campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa e, campo da vida pública (Brasil, 2017b). Essa disposição parte do princípio de que auxilia os estudantes a perceberem a dinamicidade da circulação dos textos dentro e fora da escola.

Morais, Silva e Nascimento (2020) acentuam que a BNCC não discute as relações entre letramento e alfabetização, explicitadas no PNAIC, orientados pelos Direitos de Aprendizagem que propunham com clareza o que ensinar e aprender nos três anos iniciais. É indiscutível, também, como observado por Morais (2020), que não há explicitação de uma concepção construtivista, ligada a teorias que evidenciam o processo construtivo e evolutivo pelo qual o aprendiz formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita alfabética, ainda não transmitidos no cotidiano escolar ou familiar, como sugerem Ferreiro e Teberosky (1999).

Em relação às práticas de oralidade, na BNCC, as relações entre fala e escrita, variação linguística, reflexões sobre práticas orais, produção e compreensão, sugeridas por Leal (2022) são contempladas, mas o *como* trabalhar com os gêneros orais, não. Ao prescrever a oralização de textos em situações socialmente significativas, interações e discussões incluindo temáticas e diferentes dimensões linguísticas, no referido documento, os gêneros orais não são explicitados com clareza, cabendo aos docentes elucidar a sequenciação (Bueno *et al.,* 2023).

No entanto, para o trabalho sistemático com os gêneros orais, é essencial a qualidade das propostas, suas ocorrências, bem como a progressão nos níveis de complexidade para o desenvolvimento de um falar proficiente, permitindo que os alunos reajam ao que escutam, questionando, discutindo, impondo-se por meio dos textos que produzem, assim como propõem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f). Essa abordagem é apresentada com vistas a uma competência discursiva, cabendo ao sujeito "participar de processos de interação nas situações de comunicação informais ou formais: desde uma conversa entre amigos até uma palestra de um especialista" (Brasil, 2012f, p. 43). Leal e Gois (2012)

propõem que o trabalho com gêneros orais estejam presentes nas práticas pedagógicas de forma articulada aos gêneros escritos.

Na BNCC, o termo letramentos é usado para se referir às práticas contemporâneas de linguagem que envolvem novos gêneros por meio dos textos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos, dos modos oral, visual, auditivo, espacial, gestual, de imagem estática e em movimento (Brasil, 2017b). Ao conservar uma compreensão do uso social da língua por meio dos diferentes gêneros textuais, "estabelece uma distinção entre o letramento da letra e os letramentos digitais ou multiletramentos", o que, para Oliveira-Mendes e Leite (2024, p. 11), sugere uma "superação do que já está posto na literatura brasileira a respeito desse campo". Porém, ao focalizar nos letramentos, imprime grande importância aos multiletramentos, no momento de ensinar e alfabetizar os estudantes. Isso evidencia ausência de unidade, o que pode afetar o significado do conceito de letramento tendo em vista o caráter nacional do texto vigente e a heterogeneidade do público a que se designa. Estes conceitos são propagados, também, em outras áreas de conhecimento.

Sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção de textos para os dois anos iniciais, identificamos que as habilidades prescritas desconsideram as funções sociais da língua. Isto posto, a *Base* não trata o letramento e o papel da escola na promoção de "práticas de leitura e escrita de textos como meio de democratizar o acesso ao mundo da escrita e imersão no universo de práticas letradas valorizadas em nossa sociedade", ao invés disso, propõe um ensino empobrecido de leitura e compreensão de textos em que a explicitação de estratégias de compreensão leitora e o repertório de gêneros textuais ficaram reduzidos a *textos curtos*. A leitura se limita a gêneros vinculados aos campos da *vida cotidiana* e *de estudo e pesquisa*, a exemplo de cantigas, letras de canção e textos literários, conforme disposto no documento (Morais, 2020).

Para Morais (2020), não há uma precisa distinção entre leitura oral e silenciosa. No processo de leitura e compreensão, as capacidades e habilidades envolvidas, estão limitadas a ler e compreender com a ajuda do professor e colaboração dos colegas. Isso significa que o estudante não tem o direito de realizar a leitura independentemente. Ademais, não especifica e clarifica os gêneros que deverão ser priorizados nesses dois anos e usa o verbo *compreender* de forma difusa. Isso aponta que, somente a partir do 3º ano, a *Base* expõe "diferentes habilidades de compreensão leitora que não envolvam a mera extração de informações explicitadas na superfície dos textos" (Morais, 2020, p. 11).

O adiamento do ensino de habilidades de compreensão leitora é inaceitável, já que é benéfico ensinar essas habilidades para crianças desde a Educação Infantil, enquanto ouvem os textos lidos pela professora (Morais, 2020). Assim, fica subentendido uma priorização do domínio da *mecânica* de leitura, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ao que a *Base* acentua: ler palavras novas com precisão na decodificação e ler palavras de uso frequente, globalmente, por memorização.

Contudo, nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o eixo da leitura consiste em uma prática de interação social, um encontro dos sujeitos autor e leitor, intercedidos pelo texto, o que exige um trabalho de compreensão, com vistas aos objetivos e conhecimentos acerca do assunto, do tema, do autor, da linguagem, da língua, do gênero textual. Com essa ação, o leitor coloca em uso as estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações. Outro aspecto considerado é o "gosto de ler" que se desenvolve na interação com outros leitores, na seleção *do que*, *para que* e *como ler*. Neste eixo, três dimensões são enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura; as relações entre leitura e análise linguística (Brasil, 2012f).

No concernente à escrita de textos, a BNCC, embora exponha menos omissão, apresenta "mais referências à escrita autônoma por parte dos alunos" do segundo ano (Morais, 2020, p. 13). A escrita autônoma, a escrita compartilhada e a produção de textos são objetos de conhecimento. De tal modo, na *Base*, as escritas contam com a ajuda do docente e/ou colegas, mas as ações de "planejar" e "produzir" gêneros escritos não estão vinculadas às habilidades de "revisar" ou "produzir uma edição final" (Morais, 2020, p. 12).

O eixo da produção de textos nos Direitos de Aprendizagem, insere o sujeito no mundo da escrita, como autor de suas palavras ou expressões. Mobiliza interlocução com diferentes sujeitos que possuem uma diversidade de visões de mundo, já que há uma maneira particular de dizer, que se relaciona à identidade de quem escreve e às condições em que escreve, e, ao mesmo tempo, com a incidência de que ser autor pressupõe envolver-se nas discussões humanas, compartilhando do encontro com outros leitores e com outras maneiras de descrever a realidade. Três dimensões são destacadas: a sociodiscursiva; o desenvolvimento das estratégias de produção de textos; as relações entre produção escrita e análise linguística (Brasil, 2012f).

Para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a *Base,* propõe gêneros simples para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica: "tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da

turma etc." (Brasil, 2017b, p. 91). Morais (2020), alega que ao prescrever o que é preciso ensinar nesses dois anos, a BNCC apresenta problemas conceituais, lacunas e inadequações; é um documento com ausência de organicidade e coerência.

Contudo, a ênfase na análise linguística secundariza a produção e a leitura de textos e, por conseguinte, a alfabetização como processos de produção de sentidos. Assim, na BNCC, essas habilidades são deixadas para quando as crianças dominarem as relações fonografêmicas. O documento falha ao apresentar baixas expectativas quanto à leitura e escrita *autônomas*, não considera o aprendizado prévio da ortografia antes do 3º ano (Morais, 2020).

A *Base* ao dar ênfase à aquisição do código e à mecânica da escrita/leitura (habilidades de codificação e decodificação), propõe que para se alfabetizarem, os estudantes necessitam conhecer o alfabeto, os fonemas e os grafemas (Brasil, 2017b), se enquadrando em uma concepção reducionista e tradicional de alfabetização (Silva e Oliveira-Mendes, 2022) já que não se baseia em um ensino sistemático do SEA articulado às práticas de leitura, escrita e oralidade. Para Morais (2020, p. 7-8), ao não mencionar a compreensão do SEA, a BNCC emprega expressões vagas, a exemplo de "construção do alfabeto", "construir o conhecimento do alfabeto", na direção de uma terminologia empirista-associacionista transmitida por termos como "mecânica da escrita/leitura", "codificar e decodificar", sugerindo uma aprendizagem firmada na memorização e repetição das relações fonemas e grafemas (Morais, 2020).

Portanto, embora adote a expressão "sistema de escrita alfabética", a *Base* restringe a língua a um código. Assim, a ineficácia dos antigos métodos, bem como de apenas um método para alfabetizar, vem sendo confirmada em diferentes estudos. Gontijo, Costa e Perovano (2020, p.12), rememoram que essas habilidades "têm norteado métodos, cartilhas e livros didáticos organizados de acordo com os métodos analíticos e os sintéticos". Jacomini, Santos e Barros, (2019, p. 119) inferem que, na BNCC, "estar alfabetizado significa ser capaz de "codificar e decodificar" os sons da língua em material gráfico", já que os termos assumem sentido dúbio e divergência com uma perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos.

A concepção de alfabetização suscitada desfaz o pressuposto de que o SEA é um sistema notacional complexo que necessita de mediações sistemáticas e planejadas para sua apropriação (Silva e Oliveira-Mendes, 2022), e, por isso requer situações que promovam a reflexão e o conhecimento acerca do que as letras representam e/ou substituem e de como elas funcionam para criarem representações, bem como dos acordos sociais que definem "que se escreve da

direita para a esquerda, de cima para baixo, que há espaços entre as palavras e que certas letras substituem certos sons" (Brasil, 2012f, p. 56).

Nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão definidos os conhecimentos sobre o SEA e sugestões de como tratar a aprendizagem progressiva de cada objetivo, atinentes à sua apropriação. Ressalta-se que determinados conhecimentos podem e devem ser apropriados em um ano letivo, como, por exemplo, reconhecer e nomear as letras do alfabeto. Logo, no primeiro ano, o professor pode introduzir o conhecimento das letras, aprofundar e consolidar. Esse direito pode ser garantido ao final do primeiro ano, caso contrário, é papel da escola promover estratégias para que no segundo ano essa apropriação seja consolidada (Brasil, 2012f).

O eixo análise linguística referente à apropriação do SEA constitui-se em um processo desafiador, que requer boas situações de aprendizagem e que beneficie o ensino das letras, a exploração de palavras estáveis e a reflexão sobre seus segmentos orais, como especificado nos Objetivos de Aprendizagem (Brasil, 2012f). Igualmente, a BNCC não explicita a promoção sistemática da consciência fonológica (CF), valiosa para esse aprendizado, pois ao desconsiderar a compreensão de que a escrita é uma representação da fala, faz com que as crianças economicamente desfavorecidas, por possuírem menor convivência com textos escritos, tenham menos conhecimentos sobre a língua escrita e sua notação, do que as crianças de classes economicamente favorecidas. O que colabora para aumentar as desigualdades já existentes em nosso país (Morais, Silva e Nascimento, 2020).

Além disso, Morais (2020) assegura que, ao mencionar o processo de alfabetização, algumas ambiguidades são reveladas, pois o documento não clarifica a diferença entre SEA e norma ortográfica e, também, ao se referir à construção do conhecimento das relações fonografêmicas, além de não mencionar o modo evolutivo para esse aprendizado, a BNCC, concebe que esse processo possa ocorrer em dois anos, apontando um desalinhamento com o que sugeria o PNAIC e com o que recomenda a meta 5 do PNE (Brasil, 2014), ou seja, alfabetizar até os oito anos de idade. Acrescenta, também, que o documento trata de consciência de fonemas e não de consciência fonológica como apresentado nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem (Brasil, 2012f).

Morais (2020) clarifica que os objetivos ligados à CF, na *Base,* são apenas quatro. Um deles ultrapassa o conceito de consciência fonêmica ao cobrar a vinculação de letras a fonemas e outro, ao prescrever a comparação de palavras e identificação de semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais, que além de ser uma habilidade metafonológica difícil, não

carecia ser priorizada nesse tipo de documento. Os outros, fazem referência à consciência de segmentos silábicos, não fonêmicos (Morais, 2020). Para Aragão e Morais (2020), ao não discutir as habilidades necessárias, a ênfase recai em métodos fônicos que treinam diferentes habilidades fonêmicas que não compõem condição para uma criança se apropriar do SEA e de suas convenções.

Sobre o tratamento da modalidade de consciência metalinguística, o documento é frágil, escasso e problemático (Morais, 2020), pois trata unicamente de consciência de fonemas, não apresentando uma visão evolutiva onde a consciência do tamanho das palavras (quantidade de sílabas), a consciência de sílabas e rimas precederiam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica (Soares, 2016a; Morais, 2019a). Assim como comete erros ao conceber alfabetização e consciência fonológica, a *Base* mostra-se conceitualmente pobre ao se referir à ortografia como "extremamente irregular", além da ausência de prescrição de habilidades para o domínio das convenções entre grafemas e fonemas e do domínio das diferentes estruturas silábicas que compõem as palavras (Morais, 2020).

No que concerne à aprendizagem de convenções fonema-grafema, as regulares que envolvem o uso de P, B, T, D, F e V são prescritas apenas para o 2º ano (Morais, 2020). Todavia, não aparecerem nos objetivos estabelecidos para os 3º, 4º e 5º anos, a prescrição para o domínio de estruturas silábicas, a exemplo das sílabas com consoante, vogal, vogal (CVV) e consoante, consoante, vogal, consoante (CCVC). Ademais, determina que, no 2º ano, as crianças necessitam: "segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação" (Brasil, 2017b, p. 99). Igualmente, confere abordagem simplória frente a um objeto completo como é a pontuação. Sobre o termo *ortografização*, Morais (2020) expõe que ao usá-lo, o documento nacional, além de se referir a um "processo longo", comete inadequações conceituais ao tratar o aprendizado da norma ortográfica, pois ao se referir às relações *fonografêmicas,* acentua que "não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção" (Brasil, 2017b, p. 91).

Se por um lado os casos de regularidades são maiores que as irregularidades, nas relações entre letras e sons, principalmente na leitura (relações grafema-fonema), como apontaram Morais (1998) e Soares (2016a); por outro, o documento alimenta que a ortografia é muito irregular, gerando uma oposição falha entre *existir regularidades* e *ser definido por convenção* (Morais, 2020). Como assinalado pelo autor, as normas ortográficas de todos os países são fruto de convenção social, independentemente da existência de regras, o usuário ao

aprender a escrever corretamente, necessita memorizar grafias que não podem ser elucidadas por regras.

Assim sendo, o eixo da análise linguística, além de refletir sobre a apropriação do SEA, exercita a análise e reflexão sobre a língua ou conhecimentos linguísticos. À vista disso, como disposto nos Objetivos de Aprendizagem, tem por finalidade aproximar os usuários da língua *do que se diz* ao *como se diz*, em situações em que são falantes e ouvintes, leitores e produtores, refletindo sobre a língua e seus usos em situações de interação (Brasil, 2012f). Suas dimensões pressupõem: a caracterização e a reflexão acerca dos gêneros e dos suportes textuais; a reflexão sobre recursos linguísticos para composição de efeitos de sentido em textos orais e escritos; o domínio da norma ortográfica e padronização da escrita (Brasil, 2012f).

No contexto dos eixos de ensino de Língua Portuguesa na BNCC, Oliveira-Mendes e Leite (2024) expõem que o texto vigente demonstra imprecisões e inconsistências epistemológicas e de progressão do ensino da leitura e da escrita. A progressão didática, exige uma proposta inequívoca e exaustiva do que deve ser trabalhado nos dois anos a que ficou reduzido o ciclo de alfabetização (Morais, 2020). Portanto, pensar em uma progressão, supõe planejar, tornando possível o que é desejável, o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora.

Não obstante, o documento ao dar voz a grupos empresariais, excluiu os docentes, em oposição ao que se propõe como uma sociedade democrática, justa e inclusiva (Bueno *et al*, 2023). Para Souza, Ferreira e Morais (2024, p. 4) quatro aspectos, no texto da *Base*, apresentam retrocessos que não contribuem para diminuição dos altos índices de fracasso na alfabetização das crianças das escolas públicas:

> i) a subtração da modalidade escrita da língua das prescrições para a Educação Infantil; ii) a falta de progressão e de continuidade entre as propostas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no que se refere ao ensino da língua escrita; iii) a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos e iv) sua concepção reducionista do processo de alfabetização.

Diante dos retrocessos apontados, a BNCC tornou o trabalho docente, na alfabetização, ainda mais desafiador, pois além de dar conta do processo de alfabetização em apenas dois anos, será preciso "superar o prejuízo causado pelas orientações estabelecidas para a Educação Infantil", nas quais, a escrita foi extinguida (Souza, Ferreira e Morais, 2024, p. 9-10). Todavia, o documento influencia "os currículos, a formação dos professores, os materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais" (Souza, Ferreira e Morais, 2024, p. 5).

Com essas ponderações, o currículo prescrito pode ser explicado na totalidade das medidas consideradas necessárias ao alinhamento do país às preeminências acordadas em âmbito internacional. Sua importância está claramente afirmada na forma como se impõe o *saber a ensinar*, articuladamente às avaliações externas, que classificam as escolas e as obrigam a redirecionar o trabalho pedagógico.

Neste sentido, Goodson (2013) aborda a dicotomia existente entre a escola e a vida, ressaltando que o currículo é utilizado como um instrumento dominador do Estado sobre a sociedade, apontando para os conflitos que permeiam a definição do currículo formal e o currículo como atividade real em sala de aula. Quanto mais centralizado e padronizado, menor a atuação docente autônoma. Logo, ao resguardar a autonomia enquanto qualidade profissional do trabalho docente, favoreceria o aumento da qualidade da educação. Isso porque a elevação da profissionalidade docente produz efeitos diretos na qualidade da educação ofertada.

Compostas em bases gerais como o ensino está estruturado na *Base*, ficou notório que os saberes e as experiências daqueles que conhecem as dificuldades existentes nos cotidianos escolares, bem como as concepções de alfabetização e letramento, disseminadas pelas pesquisas em todo o país, foram desconsiderados. Nesse cenário de implementação da BNCC, em 2018, o Programa Mais Alfabetização - *PMALFA* foi instituído.

1.3.1.7 Formação continuada no âmbito do Programa Mais Alfabetização

O Programa Mais Alfabetização (PMALFA), criado em 2018 por meio da Portaria nº 142, consistiu em uma estratégia do MEC que visava "fortalecer e apoiar técnica e financeiramente as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental" (Brasil, 2018, p.3). Surgiu em resposta aos resultados da ANA que sinalizavam que mais de 50% das crianças, ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização, apresentavam níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). Teve como finalidade a diminuição ou aniquilação do abandono escolar e da reprovação, para evitar que os alunos ampliassem seu tempo de permanência no Ensino Fundamental, incidindo na distorção idade-série. Além disso, ao ser instituído considerou a antecipação do fim do ciclo da alfabetização do 3º ano para o 2º ano dos anos iniciais, conforme determinação da BNCC. Por isso, propôs consolidar a alfabetização de alunos de seis e sete anos, por meio do acompanhamento pedagógico direcionado (Brasil, 2018). Assim, assinalou distanciamento em relação aos Programas anteriores.

Seus participantes foram o: professor alfabetizador, assistente de alfabetização, gestor da unidade escolar, coordenador da rede estadual ou municipal, secretário de educação. Ao fomentar amparar as unidades escolares no processo de alfabetização, pretendia garantir apoio adicional por meio dos assistentes de professores alfabetizadores, prioritariamente em turno regular, por um período de cinco horas semanais para escolas não vulneráveis e de dez horas para as vulneráveis.

Os critérios que determinavam a vulnerabilidade das escolas consistiam em: mais de 50% dos alunos terem alcançado resultados insuficientes na ANA e escolas que tivessem nível socioeconômico muito baixo, de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil, 2018). A lógica, portanto, não era a de manter e prosseguir com as escolas que vinham avançando, de acordo com o propagado por Programas anteriores.

Previa, também, ações de monitoramento por meio do sistema de testes desenvolvido pelo Centro de Política Públicas e Avaliação em Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse marco, também, se distancia do que vinha sendo propagado no campo da avaliação. Tinham por base as matrizes de referência e o modelo organizacional das avaliações externas, consolidadas em três tipos: avaliações diagnósticas ou de entrada; avaliações formativas ou de processo e; a avaliação final. Ao mesmo tempo, eram previstas visitas técnicas nas escolas e flexibilidade para as redes de ensino promoverem encontros formativos presencias organizados pelas Secretarias de Educação (Brasil, 2018).

As instituições escolares e os professores(as) alfabetizadores(as) decidiam por receberem ou não os assistentes. Essa tomada de decisão era registrada em ata explicando a opção. Esses assistentes de alfabetização se responsabilizavam por concretizar as atividades de acompanhamento pedagógico sob a coordenação e a supervisão do professor(a) alfabetizador(a) e, mensalmente, postar relatórios sobre as atividades realizadas na plataforma de monitoramento do Programa (Brasil, 2018).

O regime de contratação era voluntário, mas havia o pagamento de um valor fixo de ressarcimento de despesas para os assistentes de acordo com a quantidade de turmas e de alunos assistidos. O processo seletivo para contratação era definido pelas redes de ensino. Todavia, as redes precisariam dialogar com a IES locais para que esses assistentes fossem preferencialmente egressos ou graduandos dos cursos de licenciatura, principalmente oriundos dos cursos de Pedagogia. A intenção consistia em colaborar com a formação inicial desses futuros

profissionais. Os assistentes também poderiam ser um professor da rede com carga horária regular que não ultrapasse 20 horas semanais (Brasil, 2018).

O Programa, também considerou "a formação do professor alfabetizador, do assistente de alfabetização, das equipes de gestão das unidades escolares e das Secretarias de Educação como elemento indissociável" (Brasil, 2018a, p. 54. A formação acontecia por meio de plataforma virtual que viabilizava um curso denominado Desenvolvimento Profissional. Os participantes principais do Programa deveriam realizá-lo a depender da função exercida. Aos professores alfabetizadores, foi reservado um curso de 40 horas, dividido em três módulos com avaliações parciais em múltipla escolha e uma avaliação final.

O módulo 1 explicitava o conceito de alfabetização difundido pelo Programa; o módulo 2 auxiliava na apropriação dos resultados das avaliações mediadas pelo Centro de Política Públicas e Avaliação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF); e o módulo 3 apoiava o planejamento pedagógico embasado em estabelecer metas que recomendavam a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas (Brasil, 2018). Cabe ressaltar que essas avaliações foram aplicadas, ao longo do ano letivo, por meio de um avaliador externo, o que gera um impacto maior no cotidiano escolar, por retirar do professor a capacidade de avaliar seus alunos.

Na plataforma, também era necessário cadastrar a avaliação dos estudantes, de modo que permitisse a visualização dos resultados dos diagnósticos aplicados. O foco do curso em treinar os professores(as) para interpretarem os instrumentos de monitoramento e a partir disso, planejarem estratégias para melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações externas (Brasil, 2018). O que limita a compreensão de uma formação continuada.

As concepções de alfabetização e letramento foram fundamentadas para cumprir a determinação da BNCC para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental. De modo que o foco da ação pedagógica buscasse garantir oportunidades, para que as crianças se apropriassem "do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos" (Brasil, 2018, p. 4).

Em conformidade com os materiais do Programa, do estudante alfabetizado esperava-se a compreensão do sistema alfabético de escrita, autonomia na leitura e apropriação de estratégias de produção de textos. Dessa maneira, o Programa compreendia a alfabetização como "alicerce para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo, que fundamentalmente, o professor alfabetizador tem

papel fundamental nesse processo" (Brasil, 2018, p. 4). Embora a concepção de alfabetização e letramento seja propagada pela BNCC ao estabelecer a apropriação do SEA, de modo articulado ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, envolvendo práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018; 2017b), o que se observa é que a alfabetização ficou reduzida à consciência fonêmica.

O PMALFA iniciou com o pressuposto de realização de formação para o professor regente, no âmbito de Mestrado Profissional em Alfabetização e em Didática Aplicada, priorizando professores de 1º e 2º anos, focalizando na gestão da aprendizagem. Entretanto, não foi concretizado. Ao ser infundido, não clarificou como se daria a formação docente, apenas informou a possibilidade de capacitação em um curso a distância de 40h, considerado como uma formação para o desenvolvimento profissional. Com essa análise, foi possível observar que para a atuação e a formação dos docentes, o investimento consiste na melhoria do desempenho dos alunos, assim como nas políticas públicas, ao adotar como apoio o resultado das avaliações externas.

Cabe destacar que o PMALFA foi financiado com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e teve a duração de seis meses em 2018 e de oito meses em 2019, totalizando 14 meses. Após a finalização do Programa, o governo não apresentou relatório ou estudo sobre o desenvolvimento ou impactos das ações. O Programa, fez parte de um modelo de política pública que se valeu do diálogo direto entre o MEC e as escolas. A intenção era reduzir a distância entre o órgão definidor da política e a ponta, onde ela é implementada, com acompanhamento e controle da execução financeira por meios digitais. Entretanto, não foi suficiente do ponto de vista dos professores (Queiroz, 2023).

A pesquisa de Silva (2021) indicou a ausência de formação continuada no âmbito do PMALFA, a falta de estrutura metodológica e tempo para desenvolver um trabalho sistematizado e colaborativo, bem como difundiu uma visão restrita de alfabetização. Além disso, a autora apontou a necessidade de as ações do Programa terem como foco a formação de professores(as), pautada na reflexão das demandas presentes no cotidiano escolar. Para Morais (2022b, p. 429) em muitas redes públicas o Programa funcionou "como um arremedo de "reforço", sem planejamento, realizado por voluntários da comunidade, sem qualquer formação ou qualificação adequadas para a tarefa de alfabetizar".

À medida que o PNAIC enfatizava a formação continuada de alfabetizadores, o PMALFA restringiu-se a oferecer acompanhamento pedagógico por meio da contratação de assistentes de alfabetização; desviou o foco da formação continuada para ensinar os docentes a

interpretarem as avaliações externas e treinar os estudantes para realizá-las, ou seja, redirecionou apoio técnico por meio de processos formativos e monitoramento pedagógico e; financiou a aquisição de materiais de consumo e ressarcimento de despesas de transporte e alimentação de assistentes (Prado, 2021).

A partir da análise do PMALFA, fica evidente que o Estado ao subsidiar as iniciativas de formação continuada para professores com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas, tem como expectativa a melhoria dos resultados dessas avaliações. Entende-se que a política foi regulatória por meio de mecanismos de controle, reduziu a autonomia do professor, no que concerne ao cotidiano da sala de aula, fazendo com que ocupasse um espaço mais técnico do que profissional (Esteban, 2012).

Todavia, foram muitas as fragilidades identificadas nesse Programa. As informações sobre a formação continuada são incipientes, pois tratou-se de uma política de curta duração, com finalidade compensatória na formação continuada. A produção acadêmica sobre o PMALFA ainda é limitada, o que requer uma análise pedagógica mais abrangente.

Diante desse processo de descontinuidade dos Programas de Alfabetização, o PMALFA foi desbancado e o Governo seguinte estabeleceu o Programa Tempo de Aprender - *PTA* no domínio da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019a).

1.3.1.8 Formação continuada no âmbito do Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender (PTA), criado em 2020, no cenário da Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019a), teve como propósito melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país, tendo como justificativa os baixos índices nas avaliações externas, a exemplo da ANA (Brasil, 2016) e dos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA - de 2015 (Brasil, 2019b).

Instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, a PNA previa a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas, com ênfase na ciência cognitiva da leitura[24]. Ao inserir o Brasil no rol dos países que adotam esses padrões para suas políticas públicas, o PTA, estabelecido pela portaria nº 280/2020, idealizado e promovido pela Secretaria de Alfabetização do MEC, seguiu o direcionamento dessa política. Por conseguinte, os cursos de formação continuada integram

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

o Programa e representam uma forma de o governo federal assegurar a consecução da meta 5 do PNE (Brasil, 2014).

Para Morais (2022a) a chegada da PNA, por decreto, além de impor o método fônico centrado na perspectiva associacionista e adultocêntrica, trouxe iniciativas difundidas pelo MEC como salvação para a melhoria do ensino de alfabetização. A primeira consistiu na dessemelhança da PNA com os sentidos sociais da leitura e da escrita e as motivações que fazem com que as crianças anseiem conhecer, ler e escrever palavras e textos "em nome de um ensino 'seguro', invariante, que não se ajusta aos saberes dos docentes e, muito menos, aos conhecimentos prévios e desejos dos aprendizes" (Morais, 2022a, p. 10).

A segunda voltou-se para a instituição de teorias e prescrições "baseadas em evidências científicas" que não consideram que as crianças, no aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA), a princípio, não entendem que os "grafemas substituem segmentos sonoros das palavras, sequer ao nível da sílaba" (Morais, 2022a, p. 10). Isso, para Morais (2022a), evidencia a terceira iniciativa que consiste na negação procedente da evidência cotidiana por especialistas externos às escolas que desconhecem o cotidiano escolar, mas se valem de propostas para ditarem o que fazer nas escolas, desconsiderando a psicolinguística da escrita como uma orientação cognitiva, fundamentada na perspectiva epistemológica de tipo construtivista.

Por isso, Morais (2022a) declara a ilegitimidade do discurso da PNA, pois a proposta é reducionista, não aceita as pesquisas desenvolvidas anteriormente sobre a alfabetização no Brasil. Para o autor, ela não é a única baseada em *evidências científicas*, já que não é somente a psicologia experimental e a neurociência que podem propor como ensinar a ler e a escrever. Isso, para ele, consiste em um desrespeito à legalidade, quando, autoritariamente, o MEC e a Secretaria de Alfabetização, impuseram programas não qualificados como o *Tempo de Aprender* e o *Conta pra Mim*.

Com o Programa *Conta pra mim*, a PNA tentou apagar a abundante "produção de estudos que temos sobre letramento e suas relações com a alfabetização" para validar o termo *literacia*, sem tradição no país (Morais, 2022a, p. 10). Assim, além de transpor às famílias pobres o trabalho de garantir a imersão das crianças no mundo da escrita, o MEC colaborou, distorcendo os enredos de contos infantis clássicos, ao impor um sentido moralista, contrariando as obras de escritores consagrados na literatura infanto-juvenil e a escolha delas, adquiridas com dinheiro público, resultado de rigoroso processo de avaliação, assumido por pesquisadores de universidades públicas, especialistas em literatura e em educação (Morais, 2022a).

O *Programa Tempo de Aprender* (PTA) compreendia um conjunto de 14 ações organizadas em 4 eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização e; valorização dos profissionais da alfabetização. Financiado pelo Programa Dinheiro Direto nas Escolas (PDDE - Alfabetização), foi destinado à implementação de projetos pedagógicos, desenvolvimento de atividades educacionais, pequenos reparos na infraestrutura física da escola e aquisição de material de consumo. Previa a parceria com Universidades portuguesas mediadas pela CAPES para o cumprimento de intercâmbios para professores(as) alfabetizadores(as) (Brasil, 2020).

No eixo da formação continuada foram ofertados cursos online disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC). Esses tinham como público-alvo professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, mas podendo ser realizados por outros interessados. Os cursos foram destinados, prioritariamente, ao último ano da Educação Infantil e aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, embora, os materiais pudessem ser utilizados por familiares, durante o período de isolamento social de Covid-19, como apoio à alfabetização das crianças. Os conteúdos também serviram como reforço para crianças em idades mais avançadas, especialmente as matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2021).

O público-alvo eram professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais). A eles foram destinados três cursos na modalidade a distância: o "Curso online de Práticas de Alfabetização", organizado em oito módulos, com carga horária de 30 horas; o "Curso online de Produção de Texto", organizado em 12 módulos, com carga horária de 120 horas e; o "Curso de Aperfeiçoamento de Alfabetização Baseado na Ciência - ABC", com quatro módulos, com carga horária de 180 horas (Brasil, 2021a; 2021a; 2021b).

A organização dos cursos, expõe uma estrutura rígida, prescritiva e enfadonha de formação de professores, baseada em uma instrução programada organizada em etapas e materiais previamente organizados. Para Morais (2022a), esse pacote de cursos de formação de alfabetizadores denominado *Tempo de aprender* foi mais uma ação autoritária que ignora tudo que foi construído e divulgado no Brasil nas últimas décadas.

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

reflexão do professor. Os vídeos foram produzidos para facilitar a reprodução do método pelos docentes. As instruções continham modelos oferecidos como estratégias de ensino.

As instruções demonstradas nesses vídeos e descritas nas fichas que compunham os módulos, explicitavam as práticas para o ensino da leitura e da escrita a partir da *modelagem em sala de aula* e relacionavam-se a uma forma de ensinar o conteúdo ao aluno, em um passo a passo: o professor apresenta e demonstra; em seguida, faz o mesmo processo com as crianças; depois, em conjunto, elas praticam sem ajuda do professor; por último, a prática individual de cada uma.

Sobre o conjunto dos módulos, Nogueira e Lapuente (2021) os resumem, acentuando três características: (i) tratar como *período preparatório* para a alfabetização, o final da Educação Infantil, enfatizando *treino* de habilidades motoras e perceptivas próprias dos métodos de *educação compensatória* que, na década de 1980, já se revelaram inócuos e preconceituosos em relação aos filhos das classes populares; (ii) chamar de *formação de professores* um sequência de prescrições, idênticas às *instruções programadas* próprias do tecnicismo das décadas de 1960 e 1970, que apresentam estratégias de ensino *fixas* e repetitivas, incumbindo aos docentes de reproduzi-las; (iii) usar como material básico filmagens realizadas em salas de aula artificiais, com cenários *montados* com crianças, que nos vídeos, apenas repetiam exercícios motores e de treino na pronúncia de fonemas, sem direito à fala.

O curso *Práticas de Alfabetização*, principiado em 2020, introduziu uma alfabetização com base no método fônico. O material foi desenvolvido pelo *Florida Center for Reading Research* (FCRR), da Universidade Estadual da Flórida, situada nos Estados Unidos e adaptado por especialistas brasileiros para o nosso idioma. O curso apresentava cerca de 70 atividades que a princípio foram disponibilizadas em recurso digital por meio do Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização (SORA).

Por conseguinte, a alfabetização concentrava-se na consciência fonêmica e no princípio alfabético, como elementos fundamentais na alfabetização. Partiam da explicação de que, quando as crianças dominam a consciência fonêmica, o aprendizado do princípio alfabético se tornaria mais fácil e efetivo. Como compensação, o conhecimento do princípio alfabético é beneficiado, quando ensinado associado à consciência fonêmica (Brasil, 2021a). Sua proposta apresenta fragilidades, como: a hierarquização do conhecimento de unidades menores para as maiores no processo de apropriação da leitura e da escrita; a uniformização da instrução fônica como método de ensino; o treino motor para a grafia correta das letras, além disso, o silenciamento do letramento no processo de alfabetização.

Para Oliveira-Mendes e Leite (2024), além de impor o método fônico, rompendo com o que vinha sendo defendido no campo da alfabetização no Brasil, há quase quatro décadas, apresentou um nítido retrocesso, ao reduzir o processo de alfabetização para um ano. Assumiu como "estandarte salvacionista, a alfabetização ancorada na ciência cognitiva da leitura", retrocedendo aos antigos métodos, incidindo em "equívocos conceituais, epistemológicos quanto à ortografia, à escrita alfabética e à leitura". Desconsiderou a ampla "literatura sobre o letramento no Brasil, importando de outros países o termo literacia, cuja conceituação é equivocada e reducionista" (Oliveira-Mendes, Leite, 2024, p. 11).

Igualmente, Souza, Ferreira e Morais (2024), esclarecem que semelhante aos autores da BNCC, a PNA propõe uma visão reducionista do processo de alfabetização, trata os aprendizes como receptores e reprodutores de informações prontas, desconsiderando o que pensam sobre a escrita. O reducionismo é aplicado, também, aos componentes propostos para fundamentar os currículos e as práticas de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

Os pressupostos predominantes para ensinar a leitura e a escrita, no curso *Práticas de Alfabetização*, pautavam-se na ideia de que a aprendizagem não se daria de forma natural, como ocorre com a fala e, portanto, seria necessário um "ensino explícito e sistemático, gradativamente do simples ao complexo" (Brasil, 2021a, p.71). Desse modo, a titulação dos capítulos do manual de práticas era expressiva quanto aos aspectos considerados essenciais à alfabetização, de acordo com os idealizadores do Programa: "Introdução", "Aprendendo a Ouvir", "Conhecimento Alfabético", "Fluência", "Vocabulário", "Compreensão" e "Produção de Escrita" (Brasil, 2021a).

Para Morais (2019b, p. 74) sua meta consistiu em padronizar, fazendo com que todos os professores adotassem, "alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar". Logo, a PNA/PTA desconsidera o professor como sujeito pensante, que dispõe de autonomia para desenvolver seu trabalho. Isso significa que o docente perdeu sua autoria no planejamento e elaboração das aulas. Assim, o estudo da consciência fonológica, a promoção da curiosidade metalinguística e da ludicidade ficaram esquecidos (Morais, 2019b).

No material, o objetivo da alfabetização consistia em ler com compreensão e escrever de forma compreensível, proficiente e independente. As atividades de escrita eram postas como fundamental na formação do aluno. "Escrever, inicialmente, significa transitar entre o código oral - dos fonemas - e o escrito - dos grafemas (Brasil, 2021a, p.227). Para "ser considerado

alfabetizado, não é suficiente saber ler textos. É necessário também expressar-se por meio da escrita" (Brasil, 2021a, p.16).

Com base nessa descrição, a primeira etapa da educação básica, denominada "pré-escola" é definida como uma "fase em que a criança adquire habilidades necessárias para ser alfabetizada", o que nos remete a uma concepção de preparação e/ou prontidão para a alfabetização. Já os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são vistos como "período em que se concretiza efetivamente o processo de alfabetização" (Brasil, 2020, p. 15).

Essa retomada das atividades preparatórias para escrita, por meio do *treinamento* da *coordenação motora fina,* ao tracejar formas e pontilhados, tornou-se elemento necessário à escrita e à alfabetização. Além disso, a percepção visual, se constituiu em estratégia essencial para consciência da postura, dos espaços e da direcionalidade da escrita. Por essa razão, essa atividade deveria ser praticada com bastante frequência pelas crianças (Brasil, 2021a). Esse retrocesso foi, também, evidenciado na imposição do uso de livros didáticos na Educação Infantil, desobedecendo ao prescrito para essa etapa nos documentos reguladores oficiais do próprio governo federal, com a finalidade de treinar a caligrafia em letras cursivas isoladas e a repetição de fonemas em voz alta (Morais, 2022a).

O curso *Prática de Produção de Texto* consistiu em uma reformulação do curso de capacitação "Ativando a Linguagem: Português Através de Módulos," organizado pelo professor Eurico Back, oferecido, originalmente, aos docentes que atuavam em turmas de 1ª a 4ª série do 1º grau do Estado do Paraná. Incidiu em prover um repertório de estruturas frasais e recursos estilísticos, com vistas a proporcionar ao docente os meios necessários à reflexão sobre os fatos de uma notícia, relacionando-os entre si. Ademais, pretende facilitar a organização do raciocínio, conferindo segurança e clareza, despertar a criatividade, a expressividade e aprimorar a produção textual do estudante (Brasil, 2021b).

De tal modo, por meio da construção de frases pretendia fomentar a aprendizagem de forma *natural* de elementos gramaticais, como concordância, regência etc. Seus idealizadores, compreendiam que, desse modo, seria possível reforçar a proficiência dos professores no uso da Língua Portuguesa e na produção de textos provindo melhoria na qualidade do ensino (Brasil, 2021b).

Diante desse método, não devemos nos esquecer que as mudanças de natureza didática e pedagógica no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, trouxeram novas concepções para o trabalho com língua e, consequentemente, para a produção textual. Ao estar inserida em uma situação de comunicação contextualizada, para a escrita de textos, é necessário considerar:

o que dizer; uma razão para dizer o que se tem a dizer; para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor que se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; estratégias para realizar (Geraldi, 1997). Portanto, produzir textos, em qualquer modalidade, é uma atividade intencional, em que cada um cumpre determinado objetivo. Assim, escrever um texto envolve as especificidades linguísticas, pragmáticas, culturais, cognitivas e discursivas (Antunes, 2005).

O curso, apresentou uma dinâmica em que o cursista resolveria os exercícios e os corrigiria a partir de um gabarito, seguindo o "princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcançasse o mesmo automatismo da fala" (Brasil, 2021b, p.6). Essa maneira de conceber o ensino parte do princípio de que é preciso ensinar coisas úteis para uma aprendizagem rápida, que produza resultados momentâneos, na crença de que soluções rápidas deem conta de desafios complexos.

Posto isso, recorremos a Morais (2022a, p. 12) ao declarar que a adoção de *pacotes* são problemáticas "tanto por razões políticas como pelas evidências de que são recursos didáticos pobres e limitados". Para ele, essa tentativa de *unificação do ensino*, "destrói a liberdade de cátedra dos docentes e ignora a diversidade de saberes tanto dos que ensinam como dos que aprendem". Isso posto, o ensino passa a ser técnico, ao partir de um único método, torna-se aplicável a todos e em todos os contextos, além disso, é fácil de espalhar.

O curso *Alfabetização Baseada na Ciência* (ABC) integra o Programa de Intercâmbio para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, elaborado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), em parceria com a CAPES, que previa um curso presencial para professores em Portugal, com o objetivo de implantar no Brasil, as aprendizagens adquiridas, por meio de professores multiplicadores. Se baseia em promover competências, demonstrando desconhecimento das pesquisas acadêmicas realizadas no Brasil acerca da alfabetização e do letramento.

Seus objetivos consistiam em: atualizar os conhecimentos dos professores alfabetizadores sobre as evidências científicas no ensino da leitura e da escrita para crianças dos primeiros anos de escolaridade no Brasil; identificar as necessidades de formação dos professores alfabetizadores para promover práticas de alfabetização no Brasil; promover o uso de métodos eficazes; capacitar os professores alfabetizadores para o desenvolvimento de planos de ensino; disponibilizar aos professores um conjunto de recursos úteis. Tudo isso, embasado pelas mais recentes evidências científicas para ensinar a leitura e a escrita (Brasil, 2021c).

Desenvolvido a partir de um manual teórico e um conjunto de videoaulas, cujos materiais de leitura e tarefas de estudos são concebidos de acordo com os princípios da

gamificação e dos recursos abertos. Trata-se de uma formação que privilegia a autoinstrução, por não contar com a presença de um tutor para acompanhamento e orientação das atividades. O componente teórico do curso é composto por 23 capítulos: o primeiro introdutório e os demais agrupam-se em quatro partes: parte A - Noções fundamentais sobre alfabetização; parte B - Literacia emergente; parte C - Aprendizagem da leitura e da escrita; parte D - Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita. Uma coletânea de artigos compõe esse material, alicerçado à Política Nacional de Leitura de Portugal.

Todavia, esse material foi elaborado por diversas Universidades portuguesas a partir de experiências *exitosas* fundamentadas na Ciência Cognitiva da Leitura, que conforme os autores, tiveram êxito nas avaliações externas, sobretudo no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA (Brasil, 2021c). Na leitura dos artigos, é possível apreender que essa ciência se concentra no método fônico para o ensino da leitura e da escrita.

Podemos dizer que suas orientações são tecidas na rede de influências internacionais, que segundo Ball (2005a; 2005b) e Mainardes (2007), ocorre pelo fluxo de ideias de grupos e indivíduos que vendem suas propostas no mercado político e educacional por intermédio de cursos, programas, manuais e materiais didático, bem como pelo patrocínio e prescrição de soluções recomendadas por organismos internacionais.

Os idealizadores desse material fizeram distinção e definiram os termos alfabetização e literacia. Para eles, frequentemente os leitores consideram a leitura como uma atividade simples e natural, sendo que, aborda uma competência complexa, com diferentes dimensões repercutidas em diferentes conceitos associados à alfabetização, à literacia, e às práticas ou hábitos de leitura (Brasil, 2021c). No entanto, a alfabetização ficou reduzida à consciência fonêmica e, ao assumir a literacia, um discurso contraditório foi manifestado, já que seus diferentes níveis (básico[25], emergente[26] e avançado[27]) se apoiam em processos próprios da alfabetização. Isso na acepção da literatura brasileira.

A aprendizagem da técnica de leitura adotada para a aquisição de maiores níveis de literacia, tem como centralidade a promoção, consolidação e expansão dessa habilidade para níveis superiores, permitindo que a criança transmita e produza conhecimentos. O professor tem como responsabilidade utilizar métodos e técnicas que garantam essa aprendizagem (Treiman, 2006). Essa concepção se aproxima da racionalidade técnica, como parte da agenda

[25] Inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização - da pré-escola ao fim do 1º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019, p. 21).
[26] Constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização (Brasil, 2019, p. 22).
[27] Capacidade de ler e escrever de modo produtivo, eficiente e frequente (Brasil, 2019).

neoliberal do Governo Federal que busca, a partir da lógica de eficiência, persuadir professores para a perpetuação de práticas associacionistas que entendem a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas.

Como observado, a formação continuada do PTA tencionou intervir na alfabetização, porém com muitos limites, a exemplo da proposição da instrução fônica e ensino explícito das relações entre os grafemas e fonemas como um único método de ensino, o que contraria a garantia do direito constitucional das escolas e dos docentes elegerem as metodologias que consideram adequadas e necessárias à alfabetização (Morais, 2019b).

Seu propósito consistiu em padronizar, fazendo com que todos os professores adotassem, "alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar", desconsiderando o professor como sujeito pensante, que dispõe de autonomia para desenvolver seu trabalho, ou seja, o docente perdeu sua autoria no planejamento e elaboração das aulas, assim como o estudo da consciência fonológica, da promoção da curiosidade metalinguística e da ludicidade ficaram esquecidos (Morais, 2019b, p. 74).

Além do que, a PNA foi marcada pelas ações de grupos políticos e empresariais que, também interferiram na versão final da BNCC (Souza, Ferreira e Morais, 2024), contribuindo ainda mais para a precarização do trabalho docente, expressa nas práticas curriculares, bem como nos materiais e na organização do trabalho pedagógico. Assim, difundiu uma didática homogeneizante, desrespeitando a diversidade dos docentes e dos estudantes (Morais, 2019b).

Observa-se, também, a intenção em desmantelar os Programas anteriores, apontando a ineficácia em garantir uma alfabetização plena, o que contradiz o que vem sendo pesquisado e discutido no Brasil, em termos de avanço e de reconhecimento do sujeito alfabetizando. Seus autores omitem que o PNAIC, dentre importantes iniciativas, definiu elementos para construção de currículos baseados em *Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* com o intuito de viabilizar a progressão do ensino ao longo dos três anos do ciclo da alfabetização, considerando a realidade da escola pública e respeitando a autonomia dos professores e a heterogeneidade das salas de aula (Morais, 2022a).

Nesta perspectiva, é possível garantir que as ações de formação que constituem o Programa não estão orientadas para a ampliação do conhecimento dos professores, já que propõe caminho único. Isto posto, Schön (2000) aponta que o campo da formação de professores tem necessidade de estar fundamentado em uma epistemologia que valoriza o conhecimento acadêmico e o saber escolar.

Dessa maneira, a formação continuada no âmbito do PTA, ao desrespeitar os saberes profissionais e experienciais dos alfabetizadores, não se constituiu como um processo colaborativo, eficaz e ajustado às necessidades e interesses dos alunos nos cotidianos das salas de aula. No entanto, entendemos que ao serem obrigados a adotar o método fônico, os professores recriam as atividades acerca do que consideram apropriado aos alunos, elegendo propostas motivadoras como forma de insubordinação à interferência em seu trabalho (Morais, 2012). Isso posto, com a mudança de Governo, em 2023, a PNA[28] foi revogada e, consequentemente, o PTA, extinto. De tal modo, a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - *CNCA* passou a compor a *nova* Política de alfabetização do MEC, tema da próxima subseção.

1.3.1.9 Formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

A Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, criada em 2023, pelo Decreto nº 11.556, tem como pretensão beneficiar estudantes de 4 a 10 anos de idade, de escolas públicas, matriculados na Educação Infantil (4 e 5 anos) e no Ensino Fundamental (6 a 10 anos). O *Compromisso*, ao ser delineado e formalizado em regime de colaboração interfederativo, almeja "subsidiar ações concretas nos estados, nos municípios e no Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país" (Brasil, 2023a; 2023c, p. 3).

À vista disso, pretende garantir "sucesso no processo de alfabetização até o final do 2º ano do Ensino Fundamental" e a "recomposição de aprendizagens na área da leitura e da escrita para as crianças que, por diferentes razões, estejam matriculadas no 3º, 4º e 5º anos e não tenham ainda exercido plenamente esse direito" (Brasil, 2023d, p. 4), principalmente, devido ao impacto da pandemia de Covid-19 (Brasil, 2023a). Então, o que se espera é fomentar a oralidade, a leitura e a escrita das crianças de 0 a 5 anos; alfabetizar as crianças de 6 e 7 anos, na idade prevista na BNCC; complementar e consolidar a alfabetização das crianças de 8 a 10 anos (Brasil, 2023d). Sublinha-se que, no caso, a faixa etária acima de sete anos representa casos de alunos que não foram alfabetizados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como apoio às redes de ensino, o CNCA estabelece cinco eixos técnicos: i) gestão e governança; ii) formação de profissionais de educação; iii) infraestrutura física e pedagógica; iv) reconhecimento de boas práticas; v) sistemas de avaliação (Brasil, 2023c). Ainda que as

[28] Decreto nº 9.765/2019 que instituiu a Política Nacional da Alfabetização (PNA) no governo 2019-2022 (Brasil, 2019a).

intenções pareçam coerentes, nas entrelinhas, persevera a relação existente entre a lógica das avaliações externas e as políticas de formação continuada para a Educação Básica.

Nesse caso, o MEC, ao impor suas políticas públicas, se baseia na *cultura do desempenho* (Santos, 2004; Nosela, Buffa, Leal, 2010) ou *da performatividade* (Ball, 2005a, 2005b) e na *cultura dos resultados* (Maués, 2009), estimulando um padrão de comparações e competições em que os índices alcançados validam o bom ou o mau desempenho, tornando a formação continuada um artefato para atingir bons resultados. Com isso, o fracasso nos índices recai na culpabilização e na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e de suas famílias e da própria formação, passando a ter como foco os resultados a serem alcançados e a valorização profissional fundamentada no mérito.

Com essas determinações, *como a alfabetização é compreendida no domínio da Política CNCA?* A Pesquisa Alfabetiza Brasil, encomendada pelo MEC, contemplou a Matriz de Referência do SAEB, alinhada à BNCC, no que concerne às habilidades esperadas pelos estudantes, para determinar o ponto de corte indicativo de um estudante alfabetizado ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Com tal propósito, definiu-se as competências que caracterizam um estudante alfabetizado e o estabelecimento de critérios avaliativos com vistas a oferecer informações para o planejamento e execução de políticas para a alfabetização (Brasil, 2023b).

Como resultados, após análise de especialistas, o nível de alfabetização no país foi padronizado. O escore 743 foi definido como ponto de corte na escala de proficiência do SAEB. Essa marca indica que 65% dos estudantes têm probabilidade de terem alcançado habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados. Assim, está associada ao nível 4 da escala de proficiência dos estudantes do 2º ano em Língua Portuguesa, embora, possam apresentar proficiência igual ou superior ao escore 743 por já terem desenvolvido habilidades descritas no nível 5 (Brasil, 2023b).

Os resultados de 2019 revelaram que, no Brasil, aproximadamente 60,3% das crianças foram alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, já em 2021, apenas 43,6% dispunham de autonomia para ler e escrever (Brasil, 2023b). Isso significa que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados no SAEB 2021. Esses números serviram como justificativa para implementar a presente Política (Brasil, 2023a). Ressalta-se que a pandemia de Covid-19 teve implicação nos resultados de 2021.

De tal modo, interpretada em concordância com os estudos de Soares (2016a), o aprendizado inicial da leitura e da escrita envolve as facetas linguística, social e psicológica, e

um olhar abrangente para a maneira como os estudantes vivenciam esse processo. Assim como Soares (2020a; 2016a), no documento orientador, a alfabetização não é apenas compreendida como o domínio do sistema alfabético e ortográfico, mas associada ao letramento, ou seja, às práticas sociais de leitura e de escrita (Brasil, 2023b).

Cabe realçar que há um desencontro entre o *Compromisso* e a *Base*, pois as epistemologias, apontadas anteriormente, consideráveis para a apropriação da leitura e da escrita, não são clarificadas no documento curricular que, em oposição, reduz o aprendizado do SEA a uma associação entre fonemas e grafemas. Ademais, não especifica, como direito de aprendizagem das crianças, as habilidades de compreensão leitora e de produção de textos antes do 3º ano (Morais, 2020). Isso aponta para uma revisão do documento curricular nacional, pautada na cidadania ativa.

Mas, o que caracteriza uma criança alfabetizada no âmbito da Política CNCA? Como vimos, os estudantes do 2º ano que alcançam o ponto de corte 743 da escala de proficiência do SAEB, provavelmente já se apropriaram das habilidades necessárias para serem considerados alfabetizados. Isso significa que:

> [...] leem palavras, frases e textos curtos; localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes; escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação (Brasil, 2023b, p. 17).

Resumidamente, "são leitores e escritores que interagem de forma autônoma, principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico-literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar" (Brasil, 2023b, p. 17). Todavia, a leitura de textos mais extensos é vista como complexa, com períodos mais amplos, oferece maiores desafios às crianças que não avançaram a uma fluência leitora que permita uma interação mais satisfatória com gêneros textuais mais longos.

Igualmente, nem todos os estudantes caracterizados como alfabetizados, podem realizar inferências em textos verbais que exigem uma compreensão global (Brasil, 2023b). Com esses apontamentos, tal qual a *Base,* o CNCA reduz o repertório de gêneros, a serem lidos e escritos, a textos "curtos", bem como não explicita o ensino de diferentes estratégias de compreensão leitora antes do 3º ano do Ensino Fundamental (Morais, 2020).

O *Compromisso*, ao propor o diálogo "com as características específicas de cada contexto, com a cultura profissional estabelecida em cada rede e com os desafios e

potencialidades que emergem nas fronteiras socioespaciais" (Brasil, 2023d, p. 7), responsabiliza estados e municípios pela implementação de seus próprios Programas de formação continuada.

O MEC passa a atuar como parceiro técnico e financeiro, "articulando boas escolhas epistemológicas e conceituais, aumentando e fortalecendo a capacidade de formulação e implementação pelos entes federados, financiando "o trabalho de formação liderado nos sistemas de ensino" (Brasil, 2023d, p. 7). As Secretarias de Educação dos estados e municípios ficam "responsáveis pelas ações de gestão da carreira e de formação continuada em cada território", com estratégias que correspondam às características e necessidades de seus professores e gestores (Brasil, 2023d, p. 11).

Esse processo, conforme estabelecido, demanda cuidados para assegurar o direito humano à alfabetização no tempo apropriado. Para isso, os direitos dos docentes à formação continuada de qualidade devem considerar suas necessidades e demandas (Brasil, 2023d). Entretanto, na prática, a formação continuada docente vem se configurando como solução para a melhoria dos resultados, cujas características estão centradas na verificação dos saberes dos professores ou no treinamento em serviço, desconsiderando o contexto em que as atividades são desenvolvidas e as especificidades dos estudantes.

Ante o exposto, Políticas estaduais a exemplo do Alfabetiza Tchê do Rio Grande do Sul; Alfabetiza Juntos de São Paulo; Programa Alfabetiza Pará; Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - Paes, AfaMais de Goiás, modeladas a partir do Paic[29] do Ceará vem sendo executadas por meio de cooperação com diversas associações privadas, como Fundação Lemann, Associação Bem Comum - ABC e Instituto Natura, entre outros. De tal modo, ao firmar cooperação técnica com Estados e Municípios para o desenvolvimento de políticas de alfabetização, a gestão privada vem assumindo o funcionamento das redes de ensino, da formação de docentes e gestores, do controle e monitoramento através de avaliações de proficiência em leitura e escrita. Em vista disso, a tendência é a Política contribuir para acelerar a abrangência desses grupos privados em todo o território nacional.

Nesse espaço, no âmbito do *Compromisso,* a ideia de formação corresponde a de desenvolvimento profissional docente por: abranger um processo multidimensional e estável de tomada de consciência acerca do trabalho docente; entender que o trabalho modifica a identidade do trabalhador (Tardif, 2014); considerar as experiências, crenças e saberes dos

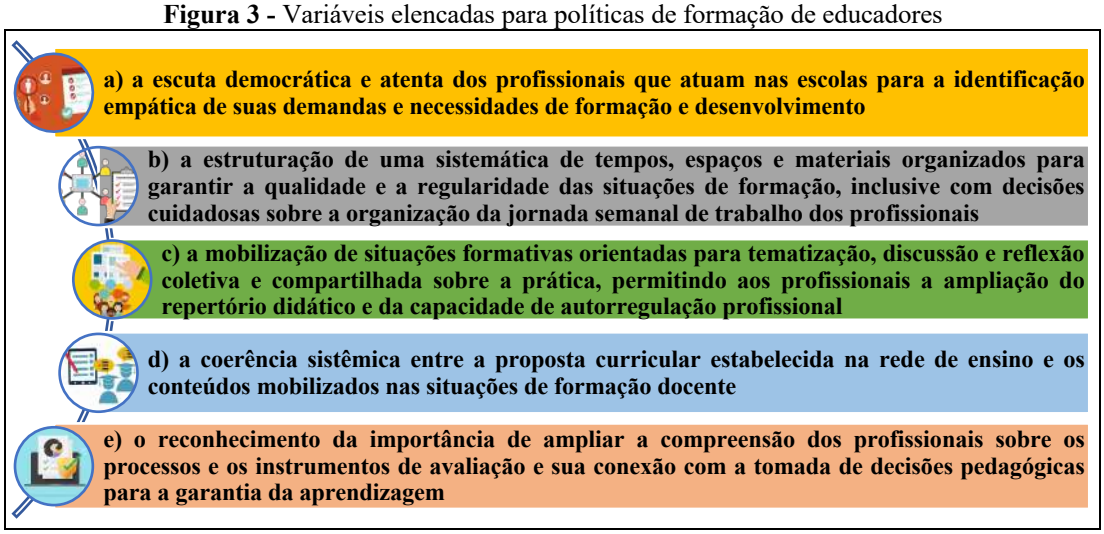
[29] O Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) voltou-se para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Criado a partir da experiência de Sobral em 2001, tornou-se uma Política Pública prioritária do Governo do Estado do Ceará em 2007 em cooperação com os municípios.

docentes, tornando-os protagonistas que reveem, renovam e se comprometem com a melhoria da própria prática e da aprendizagem dos estudantes (Day, 2001). Assim, o pretendido, nos encontros formativos, não consiste em depositar nos professores um encadeamento de conhecimentos, acreditando que substituirão as práticas indesejáveis por outras consideradas exemplares (Brasil, 2023d).

Na contramão dessa concepção, temos assistido um movimento de gestores da educação que pensam a formação continuada como uma forma de reparar lacunas deixadas pela formação inicial. Entretanto, um programa de formação no enfoque do desenvolvimento profissional permite que os docentes reflitam suas vivências no cotidiano para avançarem na construção do conhecimento, tanto profissional como pessoal, reconsiderando sua atuação em aportes teóricos que fundamentam um novo fazer pedagógico.

Para subsidiar as "redes e sistemas de ensino no desenho e na implementação dos Programas, das estratégias e das ações de formação continuada de profissionais de educação" um conjunto de variáveis foram elencadas (Brasil, 2023d, p. 11). Essas estão organizadas na Figura 3, a seguir.

Figura 3 - Variáveis elencadas para políticas de formação de educadores



Fonte: Elaboração de acordo com as Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (Brasil, 2023d, p. 11).

Embora necessárias, essas variáveis são discutíveis por diferentes razões: em vários estados e municípios, a iniciativa privada tem assumido a gestão da formação; o empresariado decide os *saberes a ensinar,* tanto dos encontros formativos como dos livros didáticos complementares que compõem os Programas; grandes editoras decidem o que é posto nos livros; com a homogeneização do ensino, persevera o não atendimento às especificidades dos estudantes; as contribuições teóricas se prendem às exigências do mercado*;* as matrizes de referência

das avaliações externas influenciam os currículos da formação continuada, por produzirem maior efeito nos resultados, conforme opinião dos gestores das políticas educacionais.

Em relação ao exposto, a Associação Bem Comum (ABC), por meio de seu Programa *Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração* (PARC) vem atuando, desde 2019, com prestação de serviços de consultoria e gestão em estados brasileiros, com o discurso de garantia da alfabetização. *Se tudo é orientado por sujeitos fora do ambiente escolar e da comunidade, como os docentes mobilizarão os direitos de aprendizagem das crianças no cotidiano da sala de aula? Como as equipes gestoras assegurarão as condições para que isso ocorra nas escolas?*

Nesse contexto, o que é estabelecido no *Compromisso* não pode se concretizar, a exemplo da ampliação e ressignificação dos saberes dos(as) docentes, "com base na reflexão crítica e em suas experiências" (Brasil, 2023d, p. 15). As possibilidades de constituição de políticas de formação para o desenvolvimento profissional que adotam o espaço escolar como local privilegiado da formação, perspectiva que tem sido exposta como inovadora nas pesquisas acadêmicas, não tem chances para se efetivarem se mantiverem o formato descrito anteriormente.

Com esse discurso, o que se ambiciona é que os professores consigam melhorar os resultados nas avaliações estaduais, nacionais e internacionais, e isso provoca uma inquietação em definir o perfil de professores que se deseja para elevar os índices. A concepção que se infere é a de uma *modernização conservadora*, traduzida em currículos obrigatórios, em exames nacional e estaduais, bem como no estabelecimento de um padrão de qualidade e controle sobre os professores (Apple, 2003). Essa visão neoconservadora passa por uma autonomia regulamentada, fazendo com que o trabalho docente seja padronizado, racionalizado e controlado. O professor passa a ter o seu trabalho comedido, via avaliações, tanto em termo de processos como em resultados (Apple, 2003).

Para Contreras (2012) o anseio ao profissionalismo também possui armadilhas que induzem os professores a enganos, influenciando-os a contribuir com mudanças que os conduzirão a um processo de proletarização. A questão basilar da proletarização docente "é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia". O prejuízo à autonomia advém não apenas do controle técnico infundido aos professores, mas também pela desorientação ideológica a que são submetidos (Contreras, 2012, p. 37).

Entretanto, com vistas a orientar os procedimentos de formação continuada, investigações em diferentes lugares do mundo identificaram “elementos críticos para a efetividade dos programas de formação” (Brasil 2023d, p. 13-14). Esses foram sistematizados em um conjunto de prescrições e recomendações, comprovados pela literatura especializada, como uma perspectiva emancipadora dos processos de alfabetização e letramento, substanciais para orientar o trabalho pedagógico em sala de aula (Brasil, 2023d).

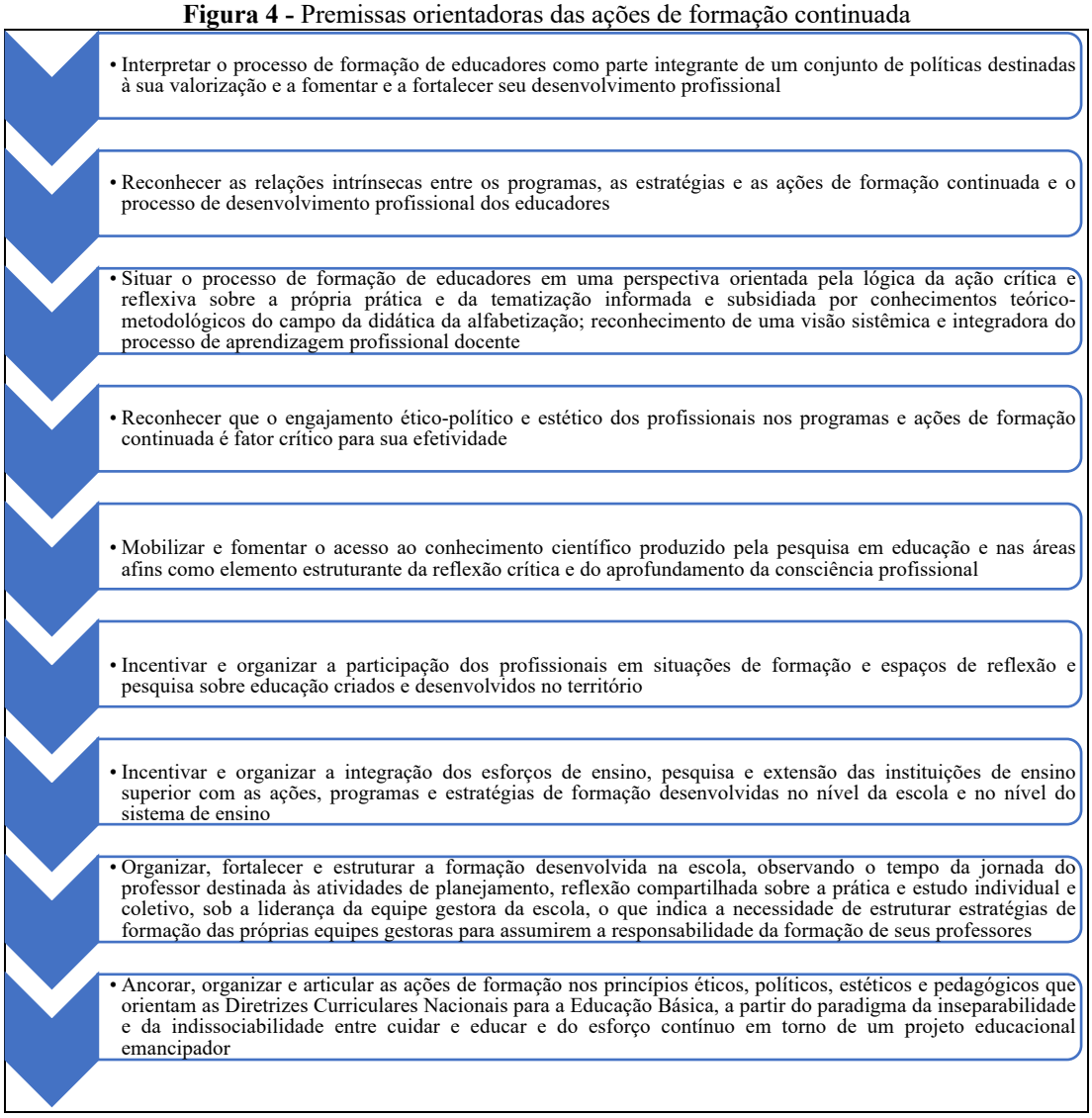
O que, em conformidade com o *Compromisso*, não significa reeditar a “guerra dos métodos”, desfavorecendo “o processo de construção crítica e colaborativa das práticas pedagógicas da alfabetização”, nem “de estabelecer um padrão ou paradigma metodológico ou didático a ser seguido como regra universal nos diferentes contextos em que atuam os professores alfabetizadores” (Brasil, 2023d, p. 16).

Como discurso propositivo, ao assinalar uma concepção de processo crítico-reflexivo sobre o *fazer docente*, está imbuído de contradições e ambiguidades, pois na prática, a formação continuada vem sendo submetida à lógica técnico-instrumental. Há necessidade de expandir as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação que estão sendo implementadas.

A defesa da profissionalização docente, por meio de uma sólida formação, carece estar vinculada à transformação das condições de trabalho. Todavia, com as evidências apontadas, premissas orientadoras das ações de formação foram propostas para que as redes e os sistemas de ensino implementassem seus programas de formação continuada (Brasil, 2023a).

Embora as premissas se distanciem de uma perspectiva que não contempla a escola como espaço privilegiado da formação em articulação com problemas reais, as políticas de formação continuada têm tendenciado a uma terceirização por parte das secretarias de educação, que passam a contratar serviços de instituições públicas ou privadas para formar os profissionais da rede, o que acarreta implicações para a formação continuada. Essas premissas foram sistematizadas na Figura 4, na página seguinte.

Figura 4 - Premissas orientadoras das ações de formação continuada

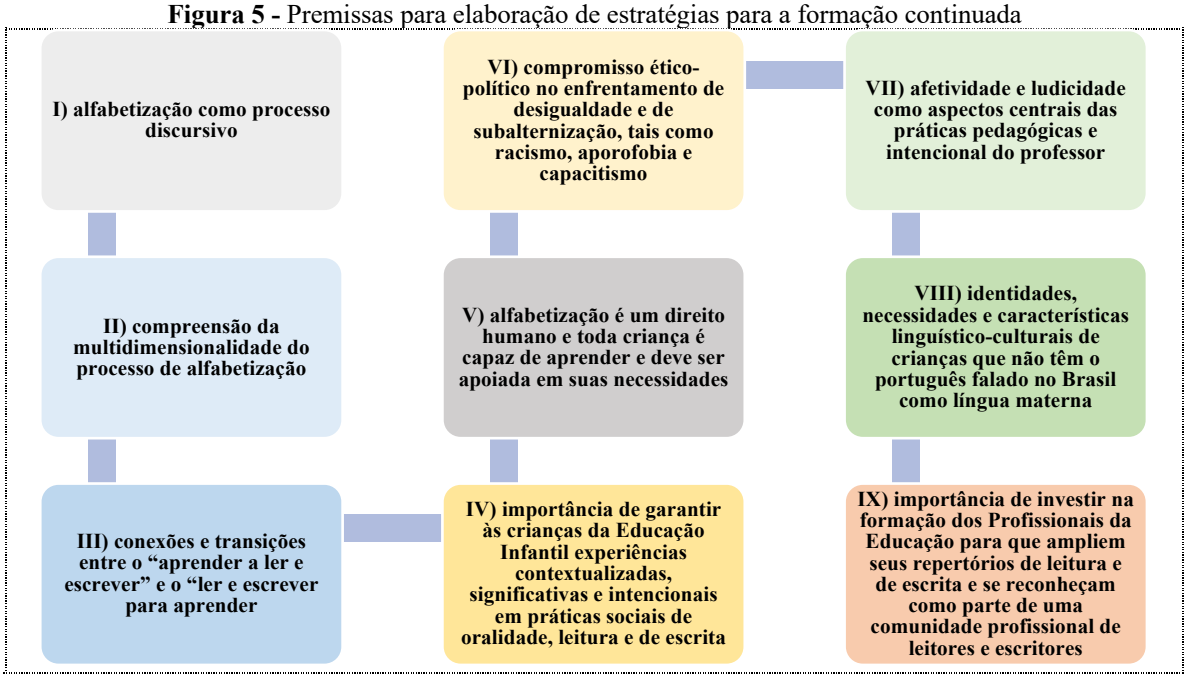


Fonte: Elaboração de acordo com as Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (Brasil, 2023d, p. 12-13).

Respectivamente às premissas, estratégias de formação dos profissionais da educação, de acordo com o CNCA, necessitam reconhecer alguns pressupostos. Esses, mesmo que reconheçam que "as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita" (Brasil, 2023d, p. 16), sublinhamos que essa determinação não é suficiente para concretizá-los.

As premissas para a formação continuada estão dispostas na Figura 5, na próxima página.

Figura 5 - Premissas para elaboração de estratégias para a formação continuada



Fonte: Elaboração de acordo com as Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada (Brasil, 2023d).

Esses pressupostos e/ou premissas, mesmo que reconheçam que "as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita" (Brasil, 2023d, p. 16), ressaltamos que essa determinação não é suficiente para concretizá-los. Apesar de algumas informações se distanciarem do autoritarismo firmado pela PNA, mesmo que insuficientes por se tratar de uma Política *nova* em que os Programas de formação continuada ainda estão sendo instituídos em muitos estados e municípios, o *Compromisso* não tem garantido, até o presente momento, a participação "daqueles que pensam e praticam a educação no Brasil nas decisões teóricas e metodológicas voltadas ao ensino inicial da leitura e da escrita das nossas crianças" para (re)construção de propostas para essa área (Souza, Ferreira, Morais, 2024, p. 17) que incluam os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do PNAIC.

Contrariando as premissas, as escolas continuaram, em 2024, recebendo e utilizando os livros didáticos do PNLD orientados pela PNA (Brasil, 2019a), apresentando letras soltas de A a Z com vistas à pronúncia de fonemas isolados e "treino da motricidade fina". Além da continuidade da avaliação em "fluência de leitura", sem justificativas técnicas, científicas ou políticas (Souza, Ferreira, Morais, 2024, p. 17-18).

Em relação à distribuição da carga horária dos percursos formativos ao longo do ano letivo, o documento orientador da formação prevê momentos presenciais coletivos com momentos de estudo individual, pesquisa ou interação remota, de modo a atender as

recomendações e as necessidades do desenvolvimento profissional docente, em que parte da formação necessita ocorrer no recinto da escola com vistas a proporcionar aos profissionais a oportunidade de compartilhar suas experiências com colegas de trabalho; outra parte carece ser realizada em encontros coletivos presenciais, com profissionais de diferentes escolas, com objetivo de favorecer a troca de saberes e a ampliação da visão de mundo.

O CNCA sugere que os materiais de formação sejam elaborados pelas Secretarias de Educação, obtidos de instituições de Ensino Superior ou outras que atuam no campo da formação docente ou adquiridos no mercado (Brasil, 2023a). Essa abertura para elaboração de materiais didáticos, conforme descrito anteriormente, faz com que organizações privadas encontrem maior espaço para influenciar a formação, interferindo visivelmente no processo formativo de professores alfabetizadores e na confecção de recursos didáticos. Sobre o assunto, Souza, Ferreira e Morais (2024, p. 18) advertem que "a privatização da alfabetização pública se torna cada dia mais evidente", já que fundações e grupos privados vem substituindo as políticas públicas.

Nessa composição, o *Compromisso* ressalta que as redes públicas serão favorecidas, acendendo a participação de outras organizações, incitando a transferência de recursos públicos para empresas que atuam em diferentes segmentos educacionais, principalmente na formação continuada de professores(as). Ao estimular a transferência de fundos públicos para as esferas privadas, o ambiente se torna propício à supremacia destes setores em todas as instâncias educativas, tornando a escola, um espaço de disputa, um aparelho hegemônico que propaga valores para a manutenção do *status quo.*

Em meio a esse cenário, professores da Educação Básica e da Educação Superior aguardam maior liberdade teórico-metodológica quanto ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, a consideração pelas pesquisas desenvolvidas no Brasil, bem como a revisão da BNCC com a retomada das discussões acerca dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento dos estudantes, fomentados no âmbito do PNAIC (Brasil, 2012a; 2012f).

1.3.2 Algumas evidências acerca das Políticas e Programas de formação continuada para a alfabetização

Além dos Programas analisados, nesse estudo, outros foram criados e desenvolvidos por instituições, empresas privadas ou em parceria instituição/universidade. Embora, todos os Programas instituídos ambicionassem contribuir para melhoria da qualidade da educação

pública, acabam sendo descontinuados, uma vez que são substituídos por outros que prometem melhores resultados e a um custo menor.

Para Ferreiro (2012) isso ocorre sem que se tome consciência da própria história de fracassos. Ações desencontradas conduzem a um retrocesso, a exemplo do PTA que se valeu das práticas tradicionais para resolver o insucesso da alfabetização no Brasil. Essas ações evidenciam ausência de compromisso e desarticulação no âmbito das políticas públicas quando se anseia alfabetizar e letrar todas as crianças até os sete anos de idade.

Nas análises das Políticas e Programas implementados pelo MEC para a melhoria das aprendizagens das crianças e dos resultados aferidos nos exames externos foi identificado que a formação docente constitui componente essencial. Considerando tal histórico, diferenciações e regularidades nos Programas anteriores ao CNCA, a formação continuada se manteve característica a quase todos.

As estratégias e concepções formativas sofreram alterações e modificações, enquanto possibilidades de articulação teoria-prática, grau de autonomia acerca dos procedimentos didáticos, desenvolvimento de uma reflexividade teórica sobre, para e a partir das atividades docentes. De tal modo, podemos concluir que:

a) o PCN em Ação, o PROFA, o PRALER e o PMALFA foram políticas públicas de curta duração com papel compensatório na formação continuada;
b) os Programas Pró-letramento e PNAIC apresentaram concepções e organização parecidas, mas ao contrário dos anteriores, as Universidades assumiram a coordenação geral do Programa, em decorrência da materialização da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores;
c) a pactuação nacional sobreveio no PNAIC, destinado, especificamente, aos professores(as) alfabetizadores(as) e à formação continuada. Procurou refletir sobre o trabalho pedagógico, respeitando os fazeres e saberes desses profissionais;
d) a BNCC subtraiu a língua escrita da Educação Infantil privilegiando a linguagem oral e reduziu a consolidação da alfabetização de três para dois anos e a PNA, já revogada, abreviou de dois para um ano;
e) nas proposições dos Programas prevaleceu a concepção de alfabetização como processo de apropriação do SEA, mas a BNCC reduziu a língua ao código e a

PNA deu ênfase ao método fônico, além de não discutir as relações entre a alfabetização e letramento (Leal 2019; Morais, 2020);

f) ao delimitar o significado de estar alfabetizado, houve uma mudança de foco, especificamente, com a PTA;
g) os usos dos diferentes gêneros textuais e do letramento foram estabelecidos no PCN em Ação, mantido em uma progressiva centralidade com auge no PNAIC;
h) até o presente momento o CNCA não prevê a revisão da BNCC e dos direitos de aprendizagem (Souza, Ferreira e Morais, 2024).

À vista disso, convergências e dilemas cercam os campos do currículo, da avaliação e da formação docente. Entendemos, assim como Soares (2006), que é possível perceber que, se por um lado é destacada a importância da formação docente para garantir a qualidade da educação, por outro, nota-se a precarização, o esvaziamento e o aligeiramento dos conteúdos de trabalho da formação, acrescentamos para melhoraria dos índices, principalmente, no PMALFA e no PTA/PNA.

Souza, Ferreira e Morais (2024, p. 1) asseguram que, a BNCC e a PNA (essa última, embora revogada), continuam produzindo "retrocessos nos âmbitos teórico, curricular, de formação continuada de alfabetizadores, do ensino e da avaliação, bem como da produção de materiais e de outros recursos didáticos", propostos para o ensino da leitura e da escrita com crianças entre 4 e 8 anos, preceitos impostos ou naturalizados entre os anos de 2016 e 2022. Para os autores esses retrocessos impedem o alcance das metas prenunciadas pelo CNCA, que tem como objetivo garantir a alfabetização no Brasil.

Oliveira-Mendes e Leite (2024, p. 11), salientam que "a descontinuidade das políticas de formação docente para atuação na alfabetização" tem apresentado, "no campo do currículo, proposições oficiais arbitrárias e uma tímida discussão dos pesquisadores, professores e da sociedade em geral", aspectos que, para as autoras, têm dificultado avanços reais, nessa área, no país. Asseveram ainda que, no estabelecimento de políticas de Estado ligadas à alfabetização, é necessário assegurar uma estabilidade e flexibilidade curriculares, bem como afiançar a participação efetiva dos principais segmentos envolvidos.

Para mudar esse cenário, alguns desafios se impõem a esse campo. É necessário superar a desarticulação entre teoria e prática e as descontinuidades, rupturas e retrocessos das políticas de formação docente (ausência de uma política de Estado sólida). A formação continuada docente, ao enfatizar o encontro de saberes teóricos e práticos, pode (e deve) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, a exemplo do Projeto Alfaletrar realizado

em Lagoa Santa-MG (Perfeito, Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024; Perfeito e Oliveira-Mendes, 2025).

Nesse caso, a formação, com ênfase na alfabetização, segundo Chartier (2022, p. 423), pode ser pensada a partir das obras de Magda Soares, pois elas "traçam caminhos para aprender, agir e refletir sobre a própria ação, no presente e no futuro". Seu legado oferece fundamentos que conduzem à discussão dos dilemas presentes nesse campo há muitas décadas e instigam meios de engendrar um ensino e uma aprendizagem de qualidade para todas as crianças.

Ao mesmo tempo, a alfabetização e o letramento das crianças passam pela necessidade de conciliar práticas reais de trabalho pedagógico e o favorecimento de contextos diversificados de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente, com a garantia do acesso, da permanência e da exploração dos recursos e conhecimentos historicamente produzidos no domínio científico e cultural.

Isso posto, pensar a formação docente para a alfabetização conserva-se fundamental, pois a formação dos filhos e filhas de trabalhadores(as) é desenvolvida por docentes da Educação Básica, especialmente do Ensino Fundamental. Portanto, a formação continuada ao apresentar uma proposta sólida, contribui para a emancipação e a formação humana integral (Evangelista, 2012).

O propósito de identificar o conteúdo dos Programas de formação continuada de docentes alfabetizadores(as) vai além do texto legal, consiste em alcançar os diversos sentidos que carregados de disputas de poder e conflitos, inclui intencionalidades e ideologias (Shiroma, Campos e Garcia, 2005).

Realizadas essas observações, com o intuito de conhecermos mais a respeito dos últimos Programas de formação continuada para docentes alfabetizadores(as), trazemos, em seguida, pesquisas produzidas no Brasil, entre os anos de 2019 e 2023. Com isso, alcançamos como esses Programas contribuíram para o debate e impactaram as práticas docentes no ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

1.4 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL (2019-2023)

Nesta seção, apresentamos o mapeamento de teses e dissertações, produzidas no âmbito de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu,* com o objetivo de conhecer pesquisas já realizadas acerca de Programas de formação continuada, difundidos pelo governo federal, em

regime de colaboração e cooperação com os entes subnacionais, para docentes que atuam na alfabetização e no letramento de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por meio das produções existentes, em um recorte temporal de 2019 a 2023, alcançamos um desenho acerca do tema investigado e conseguimos situar a presente pesquisa no cenário brasileiro. Para esse fim, elegemos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como fonte de exploração. Como escopo, utilizamos como descritores os nomes dos Programas de alfabetização promovidos pelo MEC no período delimitado e encontramos os seguintes trabalhos: Pró-Letramento (02); PNAIC (144); PMALFA (93); PTA (10). Isso correspondeu a um total de 249 trabalhos.

Por fim, a partir desse levantamento, após a leitura dos resumos e das considerações finais, selecionamos 52 trabalhos que tratam sobre Programas de alfabetização no âmbito da formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as) na área de Língua Portuguesa, os quais julgamos ter relação com a presente pesquisa.

Cabe destacar que, em relação ao PCN em Ação e ao PROFA, não foram localizados trabalhos no período elegido. Sobre o Pró-Letramento, os trabalhos encontrados não atenderam ao objeto dessa investigação por se tratar do componente curricular de Matemática, assim como nem todos os trabalhos correlativos aos demais Programas, já que esse estudo está situado nas proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita e na apropriação dos(as) docentes face aos saberes decorridos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados.

A seguir, as pesquisas são apresentadas e, posteriormente comentadas.

1.4.1 Mapeamento de teses e dissertações acerca de Programas de formação continuada para a alfabetização de crianças

Nessa investigação, considerando o objeto da pesquisa foram selecionadas 8 (oito) teses e 44 dissertações. Esse mapeamento foi realizado no decorrer do mês de julho/2024. Com base no levantamento apresentado no Quadro 10, houve predominância dos estudos acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com 38 estudos; três correspondem ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA); oito são alusivos ao Programa Tempo de Aprender/Política Nacional de Alfabetização (PTA/PNA) e; três analisa de forma articulada PNAIC/Alfa e Beto (um) e PNAIC/PTA (dois).

Quadro 10 - Programas de formação continuada para a alfabetização nas pesquisas encontradas - 2019-2023
(Continua)

Nº	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)
PNAIC				
1	Mestrado	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)	Universidade Federal de Campina Grande	SILVA, Milene Trajano da (2019)
2	Mestrado	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como proposta de formação continuada do professor alfabetizador em Campo Grande/MS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	ALMEIDA, Claudeci de Paula de (2019)
3	Mestrado	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa - PNAIC	Universidade Federal de Alagoas	RIBEIRO, Deniele Miranda Alves (2019)
4	Mestrado	Processos formativos de professoras alfabetizadoras: um estudo a partir da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Universidade do Oeste de Santa Catarina	BRAGA, Andreia Martinazzo (2019)
5	Mestrado	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes	Universidade Federal de Campina Grande	FARIAS, Inacia Roselli de Queiroz (2019)
6	Mestrado	As repercussões do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes	Universidade Federal de Minas Gerais	LOPES, Kelly Cristina Pereira (2019)
7	Mestrado	Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC	Universidade Federal de Rondônia	MURATA, Marcio da Costa (2019)
8	Mestrado	Atuação de políticas educacionais sobre o trabalho docente: estudo sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Universidade Federal de Santa Maria	FERREIRA, Caroline Foggiato (2019)
9	Mestrado	Formação continuada no PNAIC: possibilidades e limites à práxis pedagógica para professores nas salas de alfabetização da rede municipal de ensino de Campo Verde	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	BORGES, Simoni Pereira (2019)
10	Doutorado	Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC	Fundação Universidade Federal do Piauí	SOUSA, Francisca Maria da Cunha de (2020)
11	Doutorado	O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores	Universidade Federal de São Carlos	FELIX, Carla Fernanda Figueiredo (2020)
12	Mestrado	A formação continuada de professores alfabetizadores no PNAIC: um estudo de caso sobre concepções, saberes e identidade profissional em Abaetetuba	Universidade Federal do Pará	DIAS, Josiane do Carmo Santos da Silva (2020)
13	Mestrado	Formação continuada de professores alfabetizadores: análise da contribuição do PNAIC no município do Rio de Janeiro	Universidade Federal Fluminense	AGUIAR, Alexsandra Aparecida Silva do Prado de (2020)

(continua)

Nº	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)
14	Doutorado	O PNAIC no Contexto de dois Municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	SOUSA, Lenise Teixeira de (2020)
15	Mestrado	PNAIC Uberaba: percepções sobre a formação continuada	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	PRATA, Patrícia de Oliveira (2020)
16	Mestraudo	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: as implicações da formação continuada nas práticas avaliativas na educação básica no município de Cametá/PA	Universidade Federal do Pará	ARAUJO, Maridalva dos Prazeres (2020)
17	Mestrado	Sentidos sobre formação docente e currículo no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	MORAIS, Joralice Cristina Virginio de (2020)
18	Mestrado	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS	Universidade Federal da Fronteira Sul	MARENGO, Carla Fernanda Matte (2020)
19	Doutorado	A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	LOURENÇO Rayana Silveira Souza Longhin (2020)
20	Mestrado	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação de professores alfabetizadores municipais de Ijuí, Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria	MEGIER, Clarice Marlene Rucks (2020)
21	Mestrado	Formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): percepções e experiências formativas	Universidade Federal da Fronteira Sul	PRESOTTO, Taise Morgana (2020)
22	Mestrado	Políticas de formação continuada em Humaitá-AM: o PNAIC numa visão político-pedagógica	Universidade Federal de Rondônia	TRINDADE, Izoni de Souza (2020)
23	Doutorado	Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC	Universidade Federal da Paraíba	FARIAS, Andrea Torres Vilar de (2020)
24	Mestrado	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadoras de Porto Velho	Universidade do Vale do Itajaí	SILVA, Ionira Melo da (2021)
25	Mestrado	Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana - MG	Universidade Federal de Ouro Preto	CALIXTO, Suely de Oliveira (2021)
26	Doutorado	Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipelágo do Marajó/município de Breves	Universidade Federal do Pará	SILVA, Solange Pereira da (2021)

(continua)

Nº	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)
27	Doutorado	O PNAIC no contexto da política de alfabetização: implicações e desdobramentos para a educação	Universidade Metodista de Piracicaba	LOPES, Teina Nascimento (2021)
28	Mestrado	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação Continuada de Professores em Foco	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	GOLFETTI, Juliana Benitez (2021)
29	Mestrado	Percurso Formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos e contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores	Universidade de Brasília	ARAUJO, Mirna Franca da Silva de (2021)
30	Mestrado	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: rupturas e permanências na prática docente	Universidade de Brasília	VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira (2021)
31	Mestrado	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas	Universidade Federal do Acre	BARROZO, Maria Adriane da Silva (2022)
32	Mestrado	A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	LUCENA, Vanessa Soares de (2021)
33	Mestrado	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos na prática pedagógica de uma professora alfabetizadora na formação de leitores literários	Universidade Federal do Paraná	PAES, Joelma Rodrigues (2022)
34	Mestrado	A formação continuada de professoras/es pelo PNAIC: repercussões na prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental em Bom Retiro (SC)	Universidade do Planalto Catarinense	VIEIRA, Angelita Aparecida de Souza (2022)
35	Mestrado	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente	Universidade Nove de Julho	BARSSALOS, Juliane (2022)
36	Mestrado	O significado da formação continuada do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores em escolas municipais de Castanhal-PA	Universidade Federal do Pará	SILVA, Aldenize Melo da (2023)
37	Mestrado	Princípios, eixos e diretrizes no âmbito da formação do(a) professor(a) no contexto do PNAIC: um exame à luz marxista	Universidade Estadual do Ceará	FREITAS, Vanessa Mayane Vidal de (2023)
38	Mestrado	PNAIC: narrativas de formação e atuação de professores alfabetizadores no município de Juara, MT	Universidade do Estado de Mato Grosso	NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus (2023)
PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO - PMALFA				
39	Mestrado	A formação continuada e prática pedagógica: um retrato do Programa “Mais Alfabetização” em Teixeira de Freitas-BA	Universidade Federal do Espírito Santo	OLIVEIRA, Paulo Vinicius Brito dos Santos (2020)
40	Mestrado	O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	SILVA, Eliane Damasceno da (2021)
41	Mestrado	Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica	Universidade Estadual de Ponta Grossa	PRADO, Karina Durau do (2021)

(conclusão)

Nº	NATUREZA DA PESQUISA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTOR(A)
PTA/PNA				
42	Mestrado	Política Nacional de Alfabetização (2019): discursos em análise	Universidade Federal da Grande Dourados	TEIXEIRA, Liziana Arambula (2021)
43	Doutorado	Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender	Universidade Federal de Alagoas	SANTOS, Janio Nunes dos (2022)
44	Mestrado	Análise da Política Nacional de Alfabetização do Governo Bolsonaro	Universidade Federal de Rondônia	COUTINHO, Gabriele Cristina Alves de Sousa (2022)
45	Mestrado	Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	ALMEIDA, Fabiani Inês de (2022)
46	Mestrado	A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais	Universidade Federal de Pernambuco	SILVA, Maria Daniela da (2022)
47	Mestrado	Política Nacional de Alfabetização: conformidades e insurgências entre vozes discursivas	Universidade Federal de Alagoas	GALVÃO, Erica Raiane de Santana (2023)
48	Mestrado	Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos processos formativos docentes	Universidade Federal Fluminense	BENTO, Flavia Dias (2023)
49	Mestrado	Política Nacional de Alfabetização e a reconversão docente no curso alfabetização baseada na ciência (2019 - 2021)	Universidade Federal do Espírito Santo	RIBEIRO, Sara Gabrielle Fonseca (2023)
PNAIC/ALFA E BETO - PNAIC/PTA				
50	Mestrado	O saber-fazer docente: uma análise do processo de didatização dos Programas Alfa e Beto e PNAIC	Universidade de Brasília	SOARES, Graciely Garcia (2020)
51	Mestrado	Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	COSTA, Fabiola Elizabete (2021)
52	Mestrado	Programas PNAIC, ABC e Educa Juntos: um olhar para a alfabetização	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	MULLER, Marineide Aparecida (2023)

Fonte: Produzida a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com base no banco de dados de 2023.

Nesse percurso, a Tabela 1, na página seguinte, evidencia o número de estudos conforme os anos de defesa.

Tabela 1 - Distribuição temporal das 52 pesquisas por ano de defesa - 2019- 2023

ANO	Nº DE TESES E DISSERTAÇÕES
2019	9 (nove)
2020	16 (dezesseis)
2021	12 (doze)
2022	8 (oito)
2023	7 (sete)

Fonte: Produzida com base no banco de teses e dissertações da CAPES (2023)

A Tabela 1 expõe um número significativo de pesquisas no ano de 2020, com 16 trabalhos, seguido do ano de 2021 com 12. Contudo, um decréscimo nas produções nesse campo de investigação pode ser observado nos anos seguintes. Ao finalizarmos os dados concernentes ao mapeamento de Programas de formação continuada para a alfabetização do governo federal em colaboração com os estados e municípios, em nosso país, no recorte temporal/histórico de 2019 a 2023, ordenamos, por instituição, a concentração desses estudos, conforme exposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Relação das pesquisas ordenadas por Instituição - 2019-2023

(Continua)

	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
1	Universidade Federal do Pará	4
2	Universidade Federal de Alagoas	3
3	Universidade Federal de Rondônia	3
4	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	3
5	Universidade de Brasília	3
6	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2
7	Universidade Federal de Campina Grande	2
8	Universidade Federal de Santa Maria	2
9	Universidade Federal Fluminense	2
10	Universidade Federal da Fronteira Sul	2
11	Universidade Federal do Espírito Santo	2
12	Universidade do Estado de Mato Grosso	1
13	Universidade Federal da Grande Dourados	1
14	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	1
15	Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
16	Universidade Federal de Minas Gerais	1
17	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	1
18	Fundação Universidade Federal do Piauí	1
19	Universidade Federal de São Carlos	1
20	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
21	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	1
22	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	1
23	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
24	Universidade do Vale do Itajaí	1
25	Universidade Federal de Ouro Preto	1
26	Universidade Federal do Acre	1
27	Universidade Federal do Paraná	1
28	Universidade do Planalto Catarinense	1
29	Universidade Nove de Julho	1
30	Universidade Estadual do Ceará	1
31	Universidade Estadual de Ponta Grossa	1

(conclusão)

	INSTITUIÇÕES	Nº DE PESQUISAS
32	Universidade Metodista de Piracicaba	1
33	Universidade Federal da Paraíba	1
34	Universidade Federal de Pernambuco	1
35	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	1

Fonte: Produzida com base no banco de teses e dissertações da CAPES/2023.

O investimento de pesquisa com esse objeto foi maior na Universidade Federal do Pará com 4 estudos, seguida pela Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e Universidade de Brasília com 3 estudos. As demais instituições variaram entre 2 e 1, concentrando menor frequência, conforme dados apontados na Tabela 2.

Desse modo, esboçamos as pesquisas apreendidas por meio da leitura e análise de seus resumos e de suas considerações finais, destacando os Programas de formação continuada no campo da alfabetização, descritos anteriormente. Assim, trouxemos estudos que se dedicaram ao PNAIC, ao PMALFA e ao PTA/PNA. A seguir, descrevemos as 38 pesquisas que tratam do PNAIC, as três que se referem ao PMALFA, as oito do PTA/PNA e as três que analisaram, simultaneamente, dois Programas (PNAIC/Alfa e Beto; PNAIC/PTA).

1.4.2 Estudos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Em consideração ao número significativo de estudos sobre o PNAIC (38), os subdividimos em três agrupamentos. Diante disso, apresentamos as pesquisas que acentuaram as potencialidades (18); as que ressaltaram as potencialidades e limitações (10) e; aquelas que constataram as fragilidades (10) do PNAIC.

1.4.2.1 Potencialidades

A investigação de Ribeiro (2019) consistiu em examinar as concepções de formação continuada no contexto do PNAIC, entre os anos de 2013 e 2016, identificando suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores do ciclo de alfabetização do município de Major Izidoro - AL. Como contribuições, apontou: o planejamento de aulas, elucidando as aprendizagens que as crianças deveriam ter ao final de cada ano do ciclo; a ampliação sobre o estudo de teorias e a visão acerca dos problemas da alfabetização, tornando claras as dificuldades enfrentadas pelas crianças para compreender o SEA; o planejamento considerado elemento central da organização do trabalho pedagógico e; a inserção de inúmeras

atividades, como a leitura deleite e jogos na rotina da sala de aula. Por conseguinte, a formação favoreceu o desenvolvimento profissional docente.

O trabalho de Murata (2019) teve por objetivo analisar as contribuições teóricas e práticas na formação continuada do professor alfabetizador de uma escola municipal na zona rural de Campo Novo de Rondônia. A análise e interpretação envolveu a formação continuada como parte dos conhecimentos pedagógicos, tendo como categorias: os conhecimentos teóricos adquiridos; os conhecimentos práticos; os conhecimentos teóricos e práticos e; a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem. As falas das professoras evidenciaram que a formação continuada trouxe novos conhecimentos teóricos e práticos, com grandes avanços para a formação de professores alfabetizadores, contribuindo para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Concluiu-se que as políticas para a alfabetização devem prosseguir com programas de formação permanente para professores, proporcionando a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao seu desenvolvimento profissional, com vistas a atingir uma educação de qualidade no Brasil.

O objetivo da pesquisa de Borges (2019) consistiu em compreender as possibilidades e limites da formação continuada de professores a partir do ponto de vista daqueles que participaram do PNAIC. Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação sobreveio como a única fundada em uma perspectiva crítica e reflexiva face às oferecidas nos últimos anos. As docentes ao aprovarem a proposta de formação do PNAIC, confiaram na importância de criar uma política de formação contextualizada, capaz de proporcionar reflexões e ressignificações da práxis pedagógica nas salas de aula de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Campo Verde - MT. Para os docentes, a formação compôs uma ação grandiosa que demandou estudos, pesquisas, investimentos e dedicação. Por isso, possibilitou repensar as práticas e caminhar em busca de uma educação de qualidade.

A dissertação de Braga (2019) teve como objetivo geral investigar as decorrências do PNAIC nas formações e nas práticas de professoras alfabetizadoras. Os dados contemplaram quatro categorias: contexto da formação do PNAIC, relações entre o PNAIC e as práticas de alfabetização, relações entre o PNAIC e a formação docente e, necessidades e possibilidades de formação continuada pós PNAIC. Foi observado, pelas professoras alfabetizadoras, que a formação teve um caráter continuado e metódico, enaltecendo-a, por: proporcionar o compartilhamento de experiências; o aprofundamento teórico; a formação relacionada ao contexto de atuação e; a formação mediada por profissionais do próprio grupo de trabalho. Quanto às práticas, destacaram: as contribuições das teorias; a melhor compreensão sobre a

avaliação dos níveis de escrita dos alunos; as possibilidades de ampliação do uso da ludicidade; a importância do planejamento e o melhor entendimento da função social da leitura e da escrita. Portanto, consideraram a formação relevante e significativa para seus processos de ressignificação das práticas.

A pesquisa de Sousa (2020) teve como objetivo geral compreender em quais aspectos a formação do PNAIC favoreceu a construção da autoria docente. Como objetivos específicos propôs-se a identificar as concepções de formação e de formação continuada inerentes ao Programa e descrever como essa favoreceu a construção da autoria docente. Os resultados mostraram que a formação continuada do PNAIC esteve consubstanciada na autoria docente, pois considerou o movimento da sala de aula e a conexão entre os saberes da formação e os saberes da experiência. No que diz respeito à compreensão do discurso no contexto social, a formação favoreceu a ressignificação e a construção da autoria docente em um processo reflexivo crítico entre os saberes da formação e as experiências da prática, aspectos que comprovaram a tese defendida. Além disso, ao valorizar o saber dos professores, garantiu a consolidação da autoria docente, nos modos de ser professor e no que diz respeito ao saber e ao saber fazer no processo de alfabetização.

A tese de Felix (2020) teve como objetivo compreender e problematizar como a proposta do PNAIC, elaborada pelo governo federal, foi estruturada, implementada e desenvolvida no período de 2013 a 2015, face ao movimento de recontextualização da proposta de formação do PNAIC, pelos orientadores de estudo e pelos professores alfabetizadores no município de Poços de Caldas - MG. Foram elencadas quatro frentes: a dinâmica da formação; os aspectos que marcaram, tanto os professores, como orientadoras no que diz respeito à proposta formativa; os materiais de base do PNAIC, apontando a percepção dos dois grupos em relação a eles e; a concepção de formação continuada construída após o término da formação. A pesquisa apontou que, por meio da recontextualização pedagógica das orientações previstas na formação, os sujeitos foram assumindo posturas de resistência diante do discurso pedagógico oficial, atuando, também, como produtores, e não apenas reprodutores, de saberes específicos diante da complexidade que envolve a atividade docente.

A tese de Sousa (2020), teve por finalidade compreender o sentido do PNAIC para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores em dois Municípios de Minas Gerais: Matias Barbosa e Juiz de Fora. Procurou entender as ações gestoras realizadas para que o PNAIC (2013-2015) fosse implementado e chegasse até aos professores e às salas de aula de contextos tão diferentes. A autora investigou a partir das

vozes de professores alfabetizadores, procurando identificar suas concepções e ações, no que tange à alfabetização, à formação continuada e à própria docência. Os resultados apontaram que o PNAIC possibilitou o desenvolvimento profissional; favoreceu a troca de experiência e de materiais ricos para estudo e pesquisa e; a presença de atividades práticas e inovadoras. Entretanto, a mudança na prática, embora não atingisse a todos porque houve diferenças nos encaminhamentos locais, foi ressaltada a importância de programas de formação continuada construídos na e com a escola. O desenvolvimento profissional docente foi compreendido por meio da(o): valorização profissional, apropriação de novos conhecimentos, incentivo à inovação com vistas à melhoria do ensino e da escola com reflexos na aprendizagem dos alunos.

O estudo de Prata (2020) teve como objetivo identificar quais os aportes percebidos pelos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, participantes do PNAIC, no período de 2013 a 2017/2018, quanto às contribuições para a formação, bem como os reflexos extensivos para a atuação em sala de aula. Os objetivos específicos consistiram em identificar na legislação educacional e na bibliografia os aportes que fundamentaram a proposição do PNAIC; identificar a percepção dos participantes acerca da proposta formativa oferecida e a alteração da prática pedagógica após a participação. Os resultados apontaram que, aproximadamente 90% dos professores, consideraram a formação como muito boa e excelente, propiciando contribuições e mudanças efetivas na prática pedagógica.

O trabalho de Morais (2020) teve como objetivo analisar os sentidos produzidos sobre a formação docente e o currículo no âmbito do PNAIC. Para isso, considerou a produção acadêmica na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2012 e 2018, período em o Programa foi desenvolvido a nível nacional. Os resultados apontaram que o PNAIC priorizou como uma de suas ações centrais a formação continuada para docentes, todavia uma das questões que assumiu relevância no âmbito dessa política se refere ao direito de aprendizagem que se vincula à produção de propostas curriculares. Nessa perspectiva, o PNAIC assumiu a dupla função: de política de formação de professores e de proposição curricular.

A pesquisa de Marengo (2020), analisou questões referentes à alfabetização e à formação docente do PNAIC. Verificou-se a importância das contribuições no ciclo da alfabetização ao relacionar PNAIC, formação docente, alfabetização e políticas públicas. O recorte histórico abrange o período que o PNAIC esteve em atividade (2012-2018) no

município de Erechim-RS. Os resultados revelaram a necessidade de continuação do aprimoramento dos conhecimentos, especialmente em relação à alfabetização, considerada a base da educação. Para as professoras formadoras, o PNAIC contribuiu para a formação de professores em decorrência de um novo olhar para a alfabetização e seus sujeitos, criando durante os encontros de formação, a troca de experiências, relacionando teoria e prática, em um movimento contínuo de planejamento, ação e reflexão. Valorizou os sujeitos, compreendendo os processos, propondo uma alfabetização significativa, colaborando para a ressignificação de conceitos. Conclui-se que políticas de investimento na formação de professores alfabetizadores, tais como o PNAIC, deveriam ter continuidade e ser o foco de políticas públicas para a educação.

A pesquisa de Megier (2020) teve como objetivo geral investigar as repercussões do PNAIC para a formação de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de Ijuí-RS. Como objetivos específicos: conhecer a trajetória dos professores alfabetizadores que participaram do PNAIC; contextualizar a implementação do PNAIC; identificar a repercussão do PNAIC e; analisar os desfechos do PNAIC no município. Os resultados apontaram que sua implementação ofereceu contribuições significativas: considerou a trajetória dos professores alfabetizadores; mobilizou saberes e o protagonismo desses profissionais; evidenciou o professor como uma das referências em toda e qualquer proposta educacional; mobilizou a rede de ensino para (re)significação de ambientes alfabetizadores; fortaleceu a construção de vínculos essenciais para o processo ensino/aprendizagem; desenvolveu a compreensão da política pública para a organização do currículo de cada ano do ciclo de alfabetização; permitiu a análise de situações ocorridas em sala de aula, aliadas à reflexão e reelaboração da prática/teoria/prática e; desencadeou o "Programa ABC: Tempo de Alfabetizar", desenvolvido pela Rede. Essa, por sua vez, reconheceu os desafios relacionados às compreensões e implementação de políticas públicas, percebendo, por meio delas, que as ações são (re)significadas pelos docentes e suas práticas de alfabetização fortalecidas.

A dissertação de Presotto (2020) teve como objetivo identificar e compreender as percepções acerca do PNAIC, do coordenador de formação, do formador estadual, dos formadores regionais e locais, envolvidos no Programa em 2017 e 2018. Em relação à formação de professores, evidenciou-se a necessidade de maior oferta de cursos de formação continuada na área da alfabetização. Quanto ao Programa confirmou-se que ele foi considerado imperioso para a formação de professores, pois mudanças nas práticas escolares surgiram em decorrência

dele. Além disso, auxiliou os professores na percepção de uma nova concepção de aluno, embora tornou-se descontinuado, ocasionando consternação aos envolvidos.

A pesquisa de Calixto (2021), teve como preocupação central compreender o impacto do PNAIC na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no município de Mariana - MG. Os resultados demonstraram que a maioria das professoras reconheceu contribuições significativas para suas práticas pedagógicas, dentre elas, a troca de experiências com os pares e a aquisição de novos conhecimentos. Percebeu-se que o PNAIC foi responsável por mudanças nas práticas, no uso de novos métodos, a exemplo da prática da leitura deleite, na elaboração de formas mais lúdicas para trabalhar os conteúdos em sala de aula e na utilização de materiais concretos e jogos. Conforme as docentes, teve repercussões positivas no campo da alfabetização no município mineiro.

A dissertação de Araújo (2021) teve como objetivo analisar o percurso formativo dos docentes que participaram do PNAIC, a partir dos registros do SIMEC/SISPACTO, considerando os aspectos: impactos e contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Os resultados identificaram no discurso dos professores alfabetizadores a necessidade de continuidade das ações de formação continuada. Nesse contexto, apresentou-se como produto técnico do mestrado profissional, o curso “Alfabetização e Letramento numa Perspectiva Teórico Prática” com o objetivo de ampliar as parcerias na escola e na construção de novos repertórios pedagógicos de professores e coordenadores pedagógicos.

O estudo de Vasconcelos (2021), analisou implicações do PNAIC na prática de ensino de Língua Portuguesa em três turmas do Bloco Inicial de Alfabetação de uma escola púbica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Em relação aos eixos de ensino de Língua Portuguesa e sua progressão, destacou-se, no caso da leitura textual, a prevalência dessa prática realizada pela professora, no caso do 1° ano, conferindo menos autonomia ao estudante. A presença de leitura coletiva sem mediação da docente, bem como realizada individualmente para o grupo-classe, foi evidenciada no 3° ano. No eixo da compreensão, não houve discrepâncias entre os anos-ciclo, predominando a dimensão oral em comparação à escrita e ao tipo de questão proposta, realçaram às de opinião, confrontada com as de localização explícita, bem como com perguntas inferenciais. A produção textual teve menor presença, sobressaindo-se na turma de 3° ano. Como esperado, no concernente ao sistema de escrita alfabética, as atividades ficaram centradas nas turmas de 1° e 2° anos, conforme preconizado pelo PNAIC. No eixo da ortografa, destacou-se as regularidades contextuais (presentes em todos os anos), em seguida, as irregularidades e as regras morfológico-gramaticais e, por fim, as regularidades

diretas. Na gramática não houve investimentos expressivos na turma de 1° ano. Quanto aos 2° e 3° anos, dedicaram-se às classes de palavras, paragrafação e pontuação. Contudo, o estudo revelou um alinhamento entre as práticas acompanhadas e a proposição do PNAIC, inclusive na progressão das atividades.

A pesquisa de Paes (2022) teve como objetivo geral investigar as contribuições da formação continuada do PNAIC/2013 para a implementação de práticas pedagógicas no ensino da literatura de uma professora da rede municipal de ensino de Porto Amazonas - Paraná. Os resultados assinalaram a eficácia das atividades, bem como da metodologia para construção e consolidação do letramento literário e a importância da partilha de leituras entre os alunos como forma de incentivo à formação do leitor. Destacou-se, também, no que tange ao trabalho com a leitura literária para reflexão e tomada de atitude e para a melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula. Desse modo, o estudo revelou que é possível desenvolver o letramento literário na escola, desde que seja feito um trabalho de mediação pelo professor, de modo a conduzir o aluno por meio de atividades que despertem a reflexão, a exploração, a análise para construção e reconstrução dos sentidos do texto literário. Salientou que a prática precisa ser intencional e planejada, com objetivos bem definidos para uma aprendizagem significativa da literatura.

A pesquisa de Novacowski (2023) teve como objetivo geral compreender, a partir dos relatos dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, suas experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se, nesses relatos, reverberavam orientações conceituais e metodológicas orientadas, recomendadas e incentivadas pelo referido Programa. As considerações dos docentes entrevistados, apontaram que as metodologias propostas pelo PNAIC reverberaram nas práticas pedagógicas após o término das formações. Portanto, as contribuições dos entrevistados reiteraram o alcance do PNAIC para a formação continuada do professor alfabetizador.

1.4.2.2 Potencialidades e limitações

A dissertação de Ferreira (2019) teve como objetivo investigar as repercussões do PNAIC no trabalho docente, no município de Santa Maria - RS, durante os anos de 2013 a 2016. De maneira específica buscou compreender a estrutura e a dinâmica do PNAIC, suas repercussões no trabalho docente, e por fim analisar as articulações do Programa com os sistemas de avaliação em larga escala. Identificamos que o arranjo institucional do PNAIC

possibilitou a diversidade de interpretações e traduções da mesma política em contextos práticos diferentes, conforme a experiência, subjetividade e expectativa de cada ator que atuou na política. Além disso, os sujeitos se apropriaram dos discursos inerentes ao PNAIC e, no que concerne às professoras alfabetizadoras, observou-se que novas identidades e sentidos de profissionalismo, foram apreendidos, articulando práticas coletivas e colaborativas com tecnologias de controle e desempenhos. Concluiu-se que a formação atuou hibridamente, já que ora valorizava a prática docente lúdica, ora contribuía para a legitimidade da responsabilização e dos sistemas de avaliação em larga escala.

A pesquisa de Lopes (2019) teve como objetivo investigar, sob a ótica dos professores alfabetizadores, participantes do PNAIC, as repercussões da formação continuada em suas práticas pedagógicas. Os docentes cursaram o PNAIC em Belo Horizonte, entre os anos de 2013 e 2018. Seus depoimentos indicaram o reconhecimento de que o Programa trouxe contribuições para a prática, tais como a troca de experiências com os pares, a aquisição de novas ideias e novos conhecimentos que possibilitaram o enriquecimento da docência, mais segurança e a possibilidade de repensar a prática. Em suas percepções, o PNAIC propiciou mudanças em suas práticas, a exemplo da adoção de uma avaliação sistematizada da aprendizagem dos alunos; do uso de novos métodos em suas aulas; da prática diária da leitura deleite; da construção de formas lúdicas para trabalhar o conteúdo em sala de aula; o uso de materiais concretos e jogos de alfabetização e matemática e; a qualidade dos materiais de formação. Sobre as limitações, discorreram sobre o horário da formação e a carga horária insuficiente para o aprofundamento dos estudos e discussões. Assim, mesmo com algumas falhas, conforme opinião dos docentes, a formação teve repercussões positivas em seus trabalhos.

Aguiar (2020) investigou a contribuição do PNAIC na formação continuada de professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O foco concentrou-se na contribuição do PNAIC para a formação continuada de professores, anunciada como eixo central do Programa, tomando como referência empírica a experiência de sua implementação em escolas públicas da Rede. Partiu dos seguintes objetivos específicos: analisar os aspectos que compõem o PNAIC como política educacional e seus desdobramentos; investigar as ações, metodologias, materiais e conteúdos presentes na formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC; examinar a efetividade da formação continuada para professores que atuam no ciclo de alfabetização; desvelar as possíveis aplicações, pelo professor alfabetizador, do conteúdo abordado na formação continuada

promovida pelo PNAIC em seu fazer docente. O estudo procurou articular uma discussão teórica acerca da formação e da prática docente, colocando em evidência categorias como dialogicidade, reflexividade, identidade profissional, socialização profissional, engajamento profissional e colaboração profissional. As conclusões apontaram que o Programa se realizou como um espaço dialógico, visando fortalecer o protagonismo docente a partir de trocas de experiências e saberes; proporcionou reflexão e teorização sobre a prática docente. Entretanto, foram evidenciados entraves na implementação, causados principalmente por falhas na gestão local e, sobretudo, por falta de recursos e infraestrutura nas escolas.

A tese de Lourenço (2020) teve como principal objetivo analisar o potencial formativo dos últimos Programas oficiais de Formação em Serviço destinados aos professores da Educação Básica. Parte-se da hipótese de que apesar dos avanços nas políticas e nas práticas de formação do professorado, os programas instituídos não cumpriram os objetivos aos quais se destinaram, notadamente pelos descompassos entre o que é proposto e o que é desenvolvido. O PNAIC, adotado entre os anos de 2012 e 2017, destinado aos professores alfabetizadores, representou como uma de suas estratégias a formação continuada com ampla abrangência e significativa adesão dos sistemas de Educação Básica. A fundamentação teórica deste trabalho baseou-se nas contribuições de estudiosos que defendem o estabelecimento da formação docente no interior das escolas, através do levantamento das necessidades formativas dos professores, das demandas institucionais locais, da valorização dos saberes experienciais e do fortalecimento da relação entre teoria e prática. Desse modo, a análise empreendida indicou a validade de sua implementação, evidenciou que apesar dos esforços empreendidos, as políticas e os projetos formativos recentes, e mais especificamente o PNAIC, revelou dificuldade em promover melhorias no processo de ensino e aprendizagem, e de estabelecer a compatibilidade entre as premissas do Programa e a efetividade dos processos formativos geridos. Assim, a pesquisa descortinou que a somatória de ações oferecidas não resultou na obtenção de resultados promissores para a prática docente, embora tivesse orientações apropriadas, advindas da literatura, sobre como viabilizar uma efetiva formação no interior das escolas, as falhas na operacionalização comprometeram o processo formativo e limitaram a possibilidade de mudança nas concepções e nas práticas dos professores participantes.

O trabalho de Golfetti (2021) teve como objeto analisar o PNAIC, como uma política educacional de longa duração, evidenciando a sua composição, ressaltando o eixo de formação continuada dos professores alfabetizadores, bem como a sua implantação e implementação no município de Aquidauana-MS, nos dois primeiros anos efetivos, 2013 e 2014, com vistas a

indicar mudanças em sua estrutura nos anos de 2017 e 2018. Constatou-se que enquanto política de formação continuada de professores, o PNAIC obteve grande adesão em nível nacional e conseguiu contemplar em sua estrutura elementos que podem ser utilizados para aperfeiçoar os próximos programas, como a distribuição de materiais didáticos nas instituições escolares, bolsas aos participantes e a inclusão do coordenador como parte do processo de ensino aprendizagem. Verificou-se que, embora o PNAIC tenha se destacado entre os demais Programas, o histórico de descontinuidade e carência de acompanhamento ao final dos encontros permaneceu, pois durante seu período de vigência revelou-se inúmeras alterações estruturais, inclusive a decisão de prorrogação planejada inicialmente para dois anos.

A pesquisa de Silva (2021) teve como objetivo analisar a avaliação e a reflexão das professoras alfabetizadoras sobre a formação PNAIC, realizada no município de Porto Velho-RO, durante os anos de 2013 a 2017. Os eixos das entrevistas estão configurados em três focos: (1) adesão ao Programa, (2) os encontros de Formação Continuada, e (3) de volta à sala de aula, que serviram de base para o estudo. As reflexões apontadas pelas professoras, ultrapassaram os limites dessa pesquisa, indo além dos propósitos desse estudo. Suas considerações levantaram potencialidades e fragilidades: aferiram que contribuiu para ressignificação dos conhecimentos práticos de alfabetização e letramento, porém já conhecidos; trouxe materiais de estudos contextualizados e específicos que ainda hoje são utilizados por elas; ampliou novos conceitos de alfabetização e letramento e o protagonismo infantil no processo de aquisição da leitura e escrita; apresentou fragilidades quanto a sua descontinuidade, disruptura de ações nas escolas e na ausência da formação de novos professores alfabetizadores. Logo, pelas narrativas é possível apreender que, Programas e Políticas, devem traçar seus objetivos pela escuta dos agentes envolvidos, construindo com e para esses agentes, a partir do debate e do diálogo.

A dissertação de Soares (2021), teve como objeto de estudo a formação do professor alfabetizador, suas práticas e suas produções curriculares a partir da sua inserção no curso de formação oferecido pelo PNAIC. Buscou responder: que sentidos de alfabetização foram disseminados no PNAIC? Como essa formação propõe sentidos para o currículo da sala de aula? O PNAIC foi estudado como política que disputa sentidos para educação, currículo e alfabetização. Essa política difusa é fruto de negociação e luta por hegemonia de sentidos de alfabetização, do que significa estar ou não alfabetizado, é a partir dessa perspectiva que o programa foi discutido, focalizando seu desenvolvimento no município do Rio de Janeiro. Buscou-se observar como o PNAIC infere sentidos à formação e produção curricular no cotidiano escolar, entendendo que eles se dão como movimentos de negociação. Houve críticas

à estrutura, às bolsas, aos materiais, à logística, porém a vivência da formação foi elogiada pelas trocas e reflexões oportunizadas. No desenvolvimento do PNAIC/RJ, os sujeitos envolvidos personalizaram o que vivenciaram. As professoras alfabetizadoras se tornaram curriculistas, e não reprodutoras de um documento buscando atribuir sentido ao seu cotidiano e à sua prática. Essas atuações dos professores constituíram outros sentidos além dos abordados nos documentos do PNAIC, fugindo do padrão oferecido pela política, adaptando-os para sua sala de aula.

O objeto de estudo da pesquisa de Barrozo (2022) foi a formação continuada no âmbito do PNAIC (2012-2018). O problema de pesquisa consistiu nos impactos desse Programa na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-AM.

Dos resultados obtidos, observou-se que o Programa apresentou uma contribuição significativa, mas, também, teve limitações. Acerca dos limites, o ensino, em grande parte das salas de aula, passou a ser bastante centrado em gêneros pré-determinados, com sequências didáticas "engessadas", embora o foco no trabalho com os diferentes gêneros tenha sido positivo. Os materiais didáticos não levaram em consideração as especificidades das regiões do país, além de ser considerado um viés neoliberal, com impactos diretos do "Estado Avaliador". Identificou a não continuidade, bem como o tempo insuficiente destinado às formações. Contudo, a partir das falas das docentes, destacou-se que o Programa ofereceu uma formação significativa, fazendo com que elas repensassem, atualizassem e modificassem suas práticas pedagógicas. Destacam-se o "novo" e o lúdico, o respeito ao processo de aprendizagem do aluno e o investimento na formação do alfabetizador. Representou, mesmo com todos os seus limites, o maior programa de formação de professores alfabetizadores do país.

A pesquisa de Vieira (2022) constituiu-se em uma reflexão sobre a formação continuada e a prática pedagógica de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. Como objetivo geral buscou compreender as repercussões da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Bom Retiro-SC. Quanto a aspectos positivos, a formação trouxe contribuições para a compreensão da prática pedagógica de professoras/es no processo de alfabetização e letramento, bem como a ressignificação e mudança da atuação docente, trazendo oportunidades de estudos e socialização de experiências. Contudo, trouxe também implicações, a exemplo da descontinuidade das ações enquanto política pública, necessitando maior engajamento e aprofundamento de aspectos teóricos por parte dos profissionais, a fim de poder efetivar os direitos de aprendizagem das crianças.

O estudo de Barssalos (2022) teve como objeto analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores da Região do ABC Paulista-SP. Como objetivos específicos pretendeu: i) compreender o programa PNAIC e seus pressupostos formativos; ii) observar as contribuições do PNAIC em relação as práticas pedagógicas e em relação às práxis dos professores que participaram do programa como bolsistas; iii) discutir as interferências do PNAIC no processo de aprendizagem discente. Os resultados constataram que o PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa. Teve caráter participativo, permitindo que os professores compartilhassem seus saberes e suas experiências. Contudo, a descontinuidade do Programa, de seus materiais, o tratamento superficial de algumas temáticas apresentadas na formação e nos materiais disponibilizados, constituíram fragilidades.

1.4.2.3 Fragilidades

A dissertação de Silva (2019) teve como principal objetivo analisar a formação continuada oferecida pelo PNAIC na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho-PB, focalizando nas seguintes dimensões: organização do Programa, metodologias adotadas na formação, dificuldades e possíveis contribuições para a atuação profissional. Para as docentes, a formação proporcionou a interação entre os participantes, ofereceu propostas de ensino diferenciadas, contribuindo para mudanças na prática docente; privilegiou uma metodologia que enfatizava a preparação prática e as orientações didáticas em detrimento dos estudos teóricos sobre a alfabetização e o letramento; as atividades propostas contavam com a aprovação das cursistas, mas para cumpri-las tinham que enfrentar sozinhas o curto espaço de tempo para a preparação, a execução, a avaliação e a elaboração dos relatórios das atividades desenvolvidas em sala de aula; a falta de infraestrutura das escolas e de materiais didático-pedagógicos; bem como os encontros de formação que ocorreram aos sábados. Percebeu-se que as atividades contribuíram para a ampliação da responsabilização e da intensificação do trabalho docente, uma vez que para cumprir as orientações do Programa houve aumento de suas responsabilidades e atribuições.

A pesquisa de Farias (2019) teve como objeto a formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvida pelo PNAIC, a partir da sua implantação em 2013. O objetivo central consistiu em analisar as concepções que fundamentaram a formação e, buscou contextualizar as políticas de formação de professores para a educação básica nas conjunturas do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (1995-2014); explicitar os principais fundamentos

e formulações das concepções de formação docente e de alfabetização em disputa, na segunda conjuntura do neoliberalismo de Terceira Via no Brasil (2007-2014); identificar as concepções de formação continuada, alfabetização e de professor alfabetizador adotadas pelo PNAIC. Os resultados apontaram o predomínio das correntes hegemônicas, fundamentadas na epistemologia da prática, nas concepções de formação continuada e de professor alfabetizador. Desse modo, na formação continuada, prevaleceu a dimensão instrumental, de cunho pragmático, em detrimento do conhecimento científico.

A pesquisa de Dias (2020) teve como objetivo analisar a contribuição da formação continuada do PNAIC, visando obter uma compreensão crítica acerca das estruturas de formação que as esferas governamentais têm assegurado aos profissionais docentes da rede municipal de ensino de Abaetetuba-PA. O objeto de estudo se assentou nas concepções das alfabetizadoras acerca das formações do PNAIC. Como resultado, conclui-se que, no Programa, a formação continuada está pautada em políticas formativas de caráter técnico instrumental guiado por uma visão compensatória, a qual visa apenas amenizar lacunas deixadas no percurso formativo dos profissionais de ensino. Dessa forma, ao assumir um modelo de racionalidade técnica, esboçou uma concepção de ensino mediada por princípios de produtividade, ou seja, o ensino e o currículo são vistos como atividades planejadas para alcançar resultados e produtos determinados, reduzindo a prática profissional a soluções instrumentais de problemas. Demonstrou que as formações se encontraram desconectadas da realidade específica dos professores alfabetizadores, o que causou um choque entre o saber da formação e o saber da profissão, fomentando uma cultura de dependência que condiciona as ações dos professores, levando-os a realizarem o seu fazer pedagógico através de instrumentos pré-definidos por outros, reduzindo sua autonomia a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Deduziu-se que mais que a criação de Programas de formação de professores, é necessário considerar a territorialidade docente, haja vista que, são profissionais detentores de saberes e identidades construídos socialmente interligados às situações de seu ambiente de trabalho.

A pesquisa de Araújo (2020) teve como objetivo geral analisar a relação entre a formação continuada do PNAIC e as orientações escolares sobre as avaliações em larga escala, que compõem o IDEB. Os resultados apontaram que a formação docente continuada e a avaliação educacional em larga escala estavam estritamente coadunadas para promover a qualidade da educação pela elevação dos resultados, pois, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB0, as estratégias avaliativas tendem a moldar o trabalho dos professores em diversos aspectos, incluindo o desempenho do aluno. Nessa lógica,

a formação docente continuada do PNAIC centrou-se na prática de ensino, justificou-se como componente de aprimoramento do ensino e da aprendizagem na alfabetização e no letramento de crianças dos três primeiros anos do ensino fundamental, mas ainda que tenha havido esforços, o PNAIC serviu para orientar as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores alfabetizadores, pautado no "saber fazer" e voltadas mais para o cumprimento de metas do que para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nessa etapa de escolarização. Assim, a qualidade pretendida pelo Programa, tem servido como justificativa oficial, vinculada à lógica reformista neoliberal e, por isso pode ser mensurada pelos parâmetros estabelecidos internacionalmente e pelas avaliações em larga escala. A qualidade referendada pelo IDEB com forte relação com o PNAIC é consequência dos princípios regulador e avaliador, características do Estado gerencialista neoliberal.

A dissertação de Trindade (2020) teve como objetivo central analisar o PNAIC, sua formulação, concepções e resultados, considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no âmbito da formação dos(as) professores(as) do município de Humaitá-AM no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais. O PNAIC não evidenciou uma epistemologia capaz de contribuir com a qualidade do trabalho docente. No município de Humaitá, a implementação deste Programa articulou-se a uma concepção teórica hegemônica orientada pelo modelo econômico neoliberal e às pedagogias liberais pós-modernas, que, ao invés de possibilitar a apropriação de conhecimento, ocasionou o treinamento dos professores para uma prática pedagógica alienada.

A tese de Farias (2020) analisou a concepção de linguagem de professoras do ciclo de alfabetização que fizeram parte do PNAIC através de seu discurso sobre a prática em sala de aula. Para isso, procurou discorrer sobre o ensino de Língua Portuguesa baseados nos pressupostos dos PCN e do PNAIC. Os resultados apontaram que as professoras entrevistadas, em sua maioria, mesmo participando de formações, de Programas do governo visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não têm uma base em conhecimento linguístico que favoreça um trabalho mais consistente. Na maioria das vezes, não colocaram em prática o que aprenderam nas formações, apresentando dificuldade relacionada ao ensino da língua, por estarem diante de um desencontro entre teoria e prática e de uma falta de clareza quanto ao objetivo e concepção de linguagem adotados. Em algumas situações apresentaram um trabalho com a língua mais centralizado na gramática tradicional; em outras, ocorreu uma mistura texto e gramática, ou gramática no texto enfatizando uma prática que prioriza o repasse

de conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, fazendo com que o ensino da língua, não estivesse presente nas práticas adotadas nas escolas, resumindo-se, na maioria das vezes, em um ensino da metalinguagem.

A tese de Silva (2021) investigou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, no Arquipélago do Marajó-PA, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da Pedagogia Histórico-Critica. Considerou como objetivos específicos: identificar as concepções pedagógicas que orientaram historicamente o processo de alfabetização e formação inicial e continuada de professores no Brasil, particularmente no PNAIC; verificar a relação da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC com as orientações dos organismos internacionais; caracterizar o trabalho docente a partir dos indicadores jornada de trabalho, número de aluno sob sua responsabilidade, estrutura e materiais didáticos, concepção de alfabetização, trabalho pedagógico em sala de aula, precarização e intensificação do trabalho; avaliar o grau de alinhamento da formação continuada de professor alfabetizador ao processo de avaliação externa, e em que medida isto se configura como indicador de qualidade ou regulação do trabalho docente. As análises demonstraram confirmaram a hipótese levantada, de que a formação do PNAIC consolidou a regulação do trabalho docente nas séries iniciais por meio da avaliação externa em âmbito nacional e local, não qualificando o trabalho do professor alfabetizador no município pesquisado, por se tratar de mais uma formação para o desenvolvimento de habilidades pautadas na resolução de problemas de aprendizagens específicas e cumprimento de tarefas. As proposições teóricas que nortearam a formação, estavam pautadas nas noções de competências e das práticas reflexivas, e elaboradas a partir da tríade formação continuada de professores alfabetizadores, regulação dos conhecimentos específicos de Língua Portuguesa e matemática e avaliação externa. Nessa tríade contraditória, ficaram de fora outros conteúdos e conceitos fundamentais. A análise feita do objeto adotado, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, revelou a negação do conhecimento científico como algo a ser apropriado e o acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada porque se atribuiu centralidade ao atendimento de resultados quantitativos.

A pesquisa de Lopes (2021) objetivou investigar as implicações das políticas públicas de alfabetização, com foco no PNAIC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso, à luz dos índices de leitura e escrita. Com esse propósito, o PNAIC constituiu campo de investigação, a partir da análise dos resultados em leitura e escrita

aventados na ANA e na Prova Brasil. O estudo mostrou que o PNAIC se comprometeu com uma formação técnica do professor, nos moldes reprodutivistas e com interesse explícitos na regulação da prática do professor e da sala de aula. Evidenciou que a Política foi motivada pelos indicadores de leitura e escrita advindos das avaliações externas. Também se observou, que as políticas de alfabetização têm transitado para a Educação Infantil, promovendo um contexto de alfabetização oficializado na pré-escola.

O trabalho de Silva (2023) teve como objetivo principal realizar um estudo sobre a formação do PNAIC para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no Município de Castanhal-PA. Como objetivos específicos, buscou caracterizar a formação do PNAIC; identificar os significados na formação dos professores alfabetizadores após a realização da formação; analisar junto aos professores as mudanças percebidas na prática pedagógica, após a participação na formação. Com base nos dados levantados, percebeu-se que o PNAIC reforçou o aspecto da responsabilização do professor no ato de alfabetizar; e que a formação supervalorizou a prática, ocasionando a relação prática/teoria/prática, com destaque para as formas de construção e aplicação do que foi planejado. Concluiu-se que, no processo de formação continuada do PNAIC, os aportes teóricos valorizaram a reflexão acerca da prática docente, demonstrando assim, certa vinculação com a pedagogia do professor reflexivo.

A pesquisa de Freitas (2023) examinou à luz da crítica marxista, os princípios, eixos e diretrizes reguladores no bojo das políticas de formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) no contexto do PNAIC. Constatou-se que o PNAIC teve consonância com o receituário dos organismos internacionais para atender a interesses mercadológicos de formação mínima da classe trabalhadora, e que a formação continuada dos professores alfabetizadores reproduziu princípios, características e padronização mercadológicas nas práticas docentes articuladas para atender às demandas do capital em crise, mascarado pelo discurso da oferta de uma educação de qualidade.

1.4.3 Estudos no âmbito do Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

A pesquisa de Oliveira (2020) teve como objetivo apresentar o PMALFA do governo federal/MEC, em articulação com relatos de experiência trazidos por professoras e assistentes de alfabetização durante encontro de formação ofertado pelo Programa na cidade de Teixeira de Freitas-BA. Buscou abordar a proposta defendida pelo Programa, identificando, por meio de entrevista semiestruturada, os saberes ressignificados e recontextualizados dos sujeitos desse estudo. Como resultados, identificou-se que o processo de alfabetização necessita ser pensado

como uma das etapas mais importantes da formação da criança, pois a apropriação de leitura e de produção textos, garante o exercício pleno da cidadania, contribuindo para a formação histórico-social do indivíduo.

O trabalho de Silva (2021) partiu do princípio de que a apropriação da leitura e da escrita ao ser essencial na sociedade contemporânea, influencia a vida cotidiana das pessoas. Por isso, a necessidade de garantir a alfabetização das crianças e a formação dos(as) professores(as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Teve como problemática a descontinuidade nas políticas de formação de professores alfabetizadores, e, como objeto de estudo, o PMALFA. As análises centraram-se no desenvolvimento cotidiano e nos resultados do Programa, e indicou dificuldades, a saber: ausência de formação continuada; falta de estrutura metodológica e tempo para desenvolver um trabalho sistematizado e colaborativo. Além disso, a visão restrita de alfabetização apresentada no documento que evidencia a necessidade de conhecimentos pedagógicos inerentes a alfabetização. Apontou a necessidade de as ações do Programa terem como foco a formação de professores(as), pautada na reflexão das demandas presentes no cotidiano escolar.

A pesquisa de Prado (2021) teve como objetivo analisar o PMALFA, quanto aos seus fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências para o processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa-PR. O estudo envolveu a análise documental e entrevistas semiestruturadas com duas gestoras da Secretaria de Educação do Município, três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, nove professoras e quatro assistentes de alfabetização que atuavam em quatro escolas da rede. Como resultados, argumentou-se que os investimentos na melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas classes de alfabetização são importantes e necessários, mas precisam integrar uma política educacional permanente e orgânica. Portanto, concluiu que o Programa foi um investimento que teve várias limitações: as estratégias de formação continuada foram incipientes; o formato de contratação dos assistentes revelou a precarização do trabalho; não houve a previsão de espaços coletivos para formação continuada, com foco na alfabetização, para todos os profissionais participantes, apenas uma formação online que apresentou problemas de acesso. Enfim, resumiu-se à contratação de voluntários, precarizando o trabalho, ao invés de aumentar o número de professores(as).

1.4.4 Estudos sobre o Programa Tempo de Aprender (PTA) no âmbito da Política Nacional da Alfabetização (PNA)

O estudo de Teixeira (2021) teve como objetivo analisar os discursos de alfabetização que balizaram a Política Nacional de Alfabetização (PNA), seguindo a luz dos Estudos Culturais e verificar quais as bases teóricas são sustentadas no documento. Como desdobramentos, buscou identificar qual profissional esta política pretende formar para atuar no ciclo de alfabetização. Com os resultados, a autora inferiu que a PNA propôs uma desconstrução de toda ciência de alfabetização realizada no Brasil; a descontinuidade das Políticas Públicas educacionais nacionais, a procura pela homogeneização do ensino, através do discurso da ciência cognitiva, considerado a única fonte com comprovação científica; como mecanismo para alcançar o sucesso na alfabetização das crianças, legitimou o discurso da instrução fônica, favorecendo o retorno ao debate sobre os métodos de alfabetização; apresentou o termo "literacia" para denominar "o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita"; os docentes foram formados para fazerem uso de um material específico, por meio de treinamento, incluindo os que atuam na Educação Infantil.

O estudo de Santos (2022) discutiu o que disseram os professores alfabetizadores do Estado de Alagoas sobre a participação no Curso Práticas de Alfabetização do PTA que integra a PNA. Objetivou compreender a formação no âmbito do PTA e como "conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos que a integram na defesa do discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia no que tange ao método fônico para a alfabetização das crianças brasileiras" (Santos, 2022, sp). A análise dos dados apontaram que a formação Práticas de Alfabetização que integra o Programa, não conduziu os professores alfabetizadores a se apropriarem dos signos ideológicos que compõem a PNA de maneira passiva, pois, a partir da recontextualização do discurso oficial, embora consideraram a PNA como inovadora e de eficácia no que se refere à instrução fônica sistemática para a alfabetização das crianças, explicitaram em seus discursos os saberes-fazeres construídos na docência e advindos de formações anteriores, além da influência de suas formações ideológicas e sociais na construção e atualização dos horizontes valorativos. Assim, assegurou que, embora a PNA defenda a ideologia de inovação, de evidências científicas e de eficácia do método fônico para alfabetizar, em um discurso ideológico de direita e neoliberal, os docentes permaneceram concentrados nos enunciados acerca da alfabetização e do letramento como processos de inter-relação, o que não permitiu que suas práticas fossem significadas pela literacia. Logo, a PNA

não conseguiu apagar o passado da alfabetização, nem silenciou o signo ideológico "letramento" da alfabetização brasileira, tampouco se fez antidialógica, pois até no silenciamento ou negação, há relação dialógica.

A pesquisa de Silva (2022) objetivou analisar as concepções sobre produção de textos e ensino de produção de textos na alfabetização que permeiam às proposições na BNCC, na PNA e no PTA. Para alcançar tal objetivo, buscou-se mapear os objetivos/habilidades de aprendizagem e as orientações didáticas para o ensino de produção de textos na BNCC, na PNA e no PTA, bem como as aproximações e afastamentos entre os três documentos. Os resultados indicaram divergências entre as concepções de produção de textos e orientações para a produção de textos. Identificou que na BNCC predomina a perspectiva sociointeracionista da linguagem e aproximação da abordagem denominada alfabetização na perspectiva do letramento, embora tenham sido identificadas algumas oscilações e afastamentos. A BNCC defende que desde o início da alfabetização os alunos sejam colocados diante de situações significativas de produção de textos, concomitantemente às situações com foco na aprendizagem do SEA. Em relação às habilidades/objetivos de aprendizagem identificamos oscilações quanto a algumas dimensões defendidas por Schneuwly (1998), que não são contempladas, como: reflexão sobre os papeis assumidos na autoria do texto e reflexões sobre a forma composicional do gênero. Por outro lado, tanto a PNA quanto o PTA defendem a perspectiva fônica de alfabetização. Tal perspectiva vai na direção oposta dos estudos sobre o letramento e, consequentemente, da concepção de linguagem como interação e do texto como enunciado concreto e dialógico. Ao conceber a linguagem como código, a PNA, apesar de indicar a produção de textos como eixo da alfabetização, desconsidera a sua relevância. No PTA as orientações para o ensino de produção de textos são raras e reduzem a escrita a aspectos notacionais.

Almeida (2022) definiu como objetivo de sua pesquisa as possíveis implicações presentes na PNA, com vistas a analisar a ideologia intrínseca no discurso da Política, bem como suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador, bem como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização. Os resultados encontrados apontaram que o avanço da extrema direita no país instaurou políticas educacionais alinhadas aos interesses de mercado, pautadas na perpetuação e hegemonização do capitalismo. Além disso, constatou que a PNA se enveredou em uma concepção neoliberal, alicerçada na Pedagogia das Competências, cujo modelo técnico-instrumental inibe o pensamento crítico e a sólida formação de uma práxis que expanda as capacidades dos seres humanos. As análises apontaram que a PNA: materializou as formas desumanizadoras e

recrudescedoras da educação; fragmentou a concepção de linguagem, reduzindo o processo de alfabetização ao método fônico como única metodologia eficaz para a aprendizagem da leitura e escrita; com caráter de pseudoneutralidade, as evidências científicas apresentadas afirmam um posicionamento arbitrário ao derrubar outras possibilidades teóricas, apontando para o total silenciamento de contribuições de pesquisadores do campo da alfabetização. Concluiu que a PNA acarreta implicações na formação inicial e continuada de professores, uma vez que o esvaziamento da profissão docente e a secundarização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, corroboram com uma formação fragmentada e mecânica, que impede o pensamento crítico e o desenvolvimento das capacidades já elaboradas pelos seres humanos.

A pesquisa de Coutinho (2023) consiste na análise da PNA, do PTA e, no curso de formação "Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)". Para isso, considerou seus objetivos, metas, organização, concepções teóricas, concepção e organização da formação de professores face aos métodos e outras propostas pedagógicas de alfabetização. Os dados obtidos possibilitaram conhecer os fundamentos teóricos e epistemológicos, suas contradições e movimentos históricos, além das concepções de alfabetização consideradas pelo governo federal. Buscou compreender o histórico das principais políticas de alfabetização desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1990, relacionando-as com as influências dos organismos internacionais no contexto do neoliberalismo. Os resultados apontaram que a PNA se fundamentou no método fônico, enquanto o embasamento metodológico da alfabetização recaindo sobre a ciência cognitiva. Por conseguinte, os cursos de formação continuada, se basearam em práticas fonológicas e aprendizado centrado na repetição de palavras e frases vazias de significado; os módulos sugeriram práticas de alfabetização que, além de ineficientes, eram meramente técnicas; defendeu que a alfabetização é um aprendizado essencialmente interno, em que as relações externas (sociais) não exercem impacto maior que a primeira. Logo, concluiu que a defesa possível é a de uma pedagogia histórico-crítica, que não só se contraponha a essa política, mas que promova a consciência filosófica, a aquisição do saber elaborado enquanto condição necessária para a construção de um outro projeto de sociedade.

Galvão (2023) se propôs a estudar a recepção dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) de Alagoas no que corresponde à PNA. Problematizou as relações entre o discurso da Política e os discursos dos(as) docentes quanto à concepção de alfabetização. Como objetivos específicos, buscou: a) discutir o que está subjacente na concepção de alfabetização adotada; b) investigar o conhecimento dos professores acerca dos seus documentos; c) analisar os discursos das professoras(es) alfabetizadoras sobre a concepção de alfabetização e; d) compreender se

houve relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras partícipes da pesquisa. Os resultados indicaram que os(as) professores(as) conhecem, em parte, os documentos da PNA: concordaram, em sua maioria, com a concepção de alfabetização, que considera a língua como código; cederam à instrução fônica sistemática; consideraram o PTA, por sua natureza *prática*, como inovador e como melhor do que outros Programas de formação de professores alfabetizadores implementados pelo MEC; avaliaram que apresentou breves e resumidos conceitos e apontaram que os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização são amplos e envolvem diversos aspectos, não podendo ser reduzidos a apenas codificar e decodificar. Contudo, a autora, advertiu que a PNA ocasionou reducionismos conceituais e metodológicos ao restringir a alfabetização às habilidades de codificar e decodificar e por orientar a instrução fônica sistemática, considerada pelos(as) partícipes como método inovador, adequado para a prática pedagógica. Acenou, também, que a Política impõe uma concepção de alfabetização não articulada ao letramento, associada à aprendizagem do código linguístico. Concluiu que com estes reducionismos e descontinuidades conceituais quando comparada com outras Políticas e Programas, a exemplo do PNAIC, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) ficam confusos sobre quais orientações devem seguir: se alfabetizam com base no Alfaletrar ou embasados por uma concepção de língua como código. Todavia, esse conjunto de fatores acarretam implicações nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, na formação dos estudantes.

O trabalho de Bento (2023) teve como o objetivo geral pesquisar os reflexos da PNA nas experiências formativas e práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da Escola Municipal Professora Dalva Lazaroni-RJ. Como objetivos específicos, examinou e discutiu sua proposta e sua dimensão pedagógica; conheceu por meio de narrativas de professores alfabetizadores o processo de alfabetização em suas trajetórias de vida e formação e analisou como eles perceberam a Política e seus impactos em suas práticas pedagógicas. O estudo concluiu que as professoras apresentaram sentimentos de insatisfação com o afastamento do texto legal das Políticas Públicas voltadas para alfabetização. As professoras afirmaram não se prenderem ao que foi estabelecido e reafirmaram firmemente a falta de recursos materiais necessários. A autora concluiu que, as políticas públicas de alfabetização e as formas como se conformam em processos de formação continuada, parecem não atender as demandas das profissionais e dos estudantes, sobretudo pela falta de diálogo com os contextos sociais e cotidianos das escolas. Assim, o diálogo necessário nos processos formativos, consiste na

problematização da prática. Logo, a contribuição do outro é fundamental no processo de construção humana.

A pesquisa de Ribeiro (2023), ao inserir-se no campo das políticas de alfabetização no Brasil, no que diz respeito à formação de professores alfabetizadores acerca da PNA, teve por objetivo compreender as diretrizes fundamentais e o sentido que foi dado à formação de alfabetizadores no que propõe o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). Buscou problematizar as noções fundamentais sobre alfabetização propostas no curso, evidenciando as referências nacionais e internacionais que o sustentaram; investigar suas bases teórico-pedagógicas e suas vinculações epistemológicas e; analisar as que se referem as evidências científicas e qual sentido foi produzido por elas. De cunho documental, à luz do materialismo-histórico, o estudo destacou que a PNA, trouxe a abordagem do método fônico para alfabetizar como única opção metodológica comprovada por "evidências científicas". Além disso, trouxe uma ideologia de ciência positivista, superior às ciências humanas, desconsiderando toda produção acadêmica brasileira no campo da alfabetização. Identificou que as bases pedagógicas que "sustentam" o curso ABC, são as teorias cognitivistas, que levam em consideração o fator biologizante de aprendizagem, em detrimento dos fatores sociais, de interação com o outro, além das questões socioeconômicas e raciais, muito presentes no país. Assim, o curso vinculou o moderno ao arcaico na tentativa de reconversão docente, ao suscitar um método de alfabetização já superado, associado a novas tecnologias, o ABC. Com isso tencionou desconfigurar e reduzir a docência, à mera reprodução de atividades expostas na plataforma. Ademais, o curso foi ofertado em plataforma digital, com baixa qualidade de conteúdos, planejado e executado por instituições de Portugal. As aulas reportadas em vídeos, com atividades "práticas" realizadas em contexto português, constituíram o curso, visando atender hegemonicamente a PNA e seus idealizadores. Assim, concluiu que o PTA não prosperou, pela incapacidade de articulação de quem chefiava o Estado que insistiu em uma empiria fracassada, o que colocou em evidência mais uma fragilidade na qual as políticas esporádicas de alfabetização são propostas. Cabe pontuar que as bases epistemológicas da PNA compõem, também, os demais cursos de formação continuada, oferecidos no âmbito do PTA (Práticas de Alfabetização e Práticas de Produção de Textos).

1.4.5 Estudos que focalizaram em analisar respectivamente dois Programas PNAIC/Alfa e Beto e PNAIC/PTA

O estudo de Soares (2020) teve como objetivo analisar as tessituras do saber-fazer docente, a partir dos programas Alfa e Beto e do PNAIC, em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, buscando entender as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras, bem como o alcance delas. Os resultados sinalizaram para pontos de aproximação e distanciamento entre as práticas, mesmo com perspectivas teórico-metodológicas antagônicas para o ensino da alfabetização. Revelou que propostas de formação continuada como as do Instituto Alfa e Beto ao prescrevem normas para o fazer docente, reduzem o trabalho do professor como executor de pacotes pedagógicos, impedindo o direito de refletir criticamente sobre a prática. Portanto, concluiu-se a urgência de uma política pública para a formação continuada docente que possibilite o diálogo com a comunidade escolar e a garantia de uma educação democrática, capaz de extinguir os estigmas de uma educação bancária, nos moldes de Freire.

A pesquisa de Costa (2021) teve como objetivo analisar a concepção de alfabetização presentes no PNAIC e na PNA e como problemática a constituição das Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil e suas intencionalidades ao analisar as propostas do PNAIC e da PNA. Nas análises, o PNAIC, mesmo com algumas críticas, constituiu um Programa importante para a formação de professores, contribuindo para a melhoria da qualidade da alfabetização; buscou uma articulação entre a teoria e a prática na produção de situações didáticas voltadas para o processo de alfabetização das crianças; objetivou a apropriação da leitura e da escrita com diferentes textos e a partir de diferentes situações sociais. A PNA desconsiderou parte da história da alfabetização, construída ao longo das últimas décadas no país; retomou conceitos políticos e metodológicos já superados; sustentou o uso de apenas um método para a aquisição da leitura e da escrita; representou um retrocesso na educação brasileira; instituída por Decreto presidencial, sem a participação da comunidade acadêmica/científica, pesquisadores da área da alfabetização e com os docentes alfabetizadores. Com a ausência de debate, anunciou uma tendência de esvaziamento do conhecimento científico.

O estudo de Muller (2023) teve como objeto investigar como os Programas PNAIC, ABC e Educa Junto-PR contribuíram para o processo de alfabetização no estado do Paraná. Investigou o movimento atual da alfabetização no Brasil, cujos Programas e Políticas são objeto de críticas, por apresentarem divergências significativas e descontinuidade. Analisou as convergências e divergências entre os referidos Programas, procurando entender as finalidades

desses face ao processo de ensino e de aprendizagem. O estudo demonstrou que os Programas possuem especificidades que apontam para a falta de continuidade das ações, caracterizando políticas de governo em detrimento de políticas de estado. Apontou para a meritocracia oriundas de avaliações em larga escala em detrimento da melhoria da qualidade da educação, tendo dentre os principais interlocutores, as agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial. Isso mostrou que esses agentes auxiliam mais os interesses econômicos do que o bem social. A autora salientou que a descontinuidade dos Programas e propostas geram dúvidas sobre os métodos adotados, pois nem todos condizem com o que está proposto nos currículos adotados pelas redes de ensino. O PNAIC e Educa Juntos foram elaborados por brasileiros estudiosos da área da alfabetização, já o ABC, foi organizado por especialistas de Portugal, Alemanha e Estados Unidos e um mínimo do Brasil. Concluiu que o PNAIC se destacou por contribuir com a formação docente e por disponibilizar materiais didáticos para utilização de professores e alunos, incluindo livros e jogos; baseou-se em diferentes gêneros textuais, com momentos presenciais de trocas de experiências entre os professores; abordou algumas implicações das práticas avaliativas; em suas diretrizes, a avaliação formativa constituiu em princípio fundamental, contribuindo para o processo de ensino e de aprendizagem. O Educa Juntos, ofereceu materiais didáticos aos alunos e professores, com abordagem e práticas de leitura e escrita; contribuiu, principalmente, para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, visto que os materiais utilizados ajudaram na fixação de conteúdos; a Prova Paraná aplicada aos alunos do 5º ano possibilitou que os professores, por meio dos resultados, trabalhassem com os alunos as principais dificuldades, de acordo com os descritores apontados. Já o ABC, adotou o método fônico utilizado nos anos 70, disponibilizando aos professores, vídeos, materiais de leitura e tarefas concebidas de acordo com os princípios de gamificação e de recursos abertos; a avaliação não foi clara e não se continha informações quanto a forma de o professor rever o conteúdo ao qual o aluno apresentou dificuldade, portanto, não contribuiu em relação à avaliação na alfabetização. Por fim, os resultados da pesquisa de Muller (2023), instigou o estudo dos Programas de Alfabetização da cidade de Sobral no Ceará, com o intuito de conhecer as estratégias metodológicas e avaliativas utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque o Município tem se destacado, tanto nacionalmente como internacionalmente, em relação à alfabetização.

A seguir, expusemos uma síntese reflexiva em relação aos trabalhos encontrados e apresentados nesse mapeamento.

1.4.6 Reflexão acerca dos estudos encontrados

Os resultados desse mapeamento, em relação às pesquisas no campo dos Programas de formação continuada para a alfabetização e o letramento, direcionados a resolver problemas relativos à apropriação da leitura e da escrita, indicaram a necessidade de mais produções científicas, uma vez que, para compreensão dessas Políticas e Programas, é necessário considerar os anteriores, particularmente, aqueles motivados pelos cotidianos escolares.

As pesquisas sobre o PNAIC, mesmo com apontamentos de limites e fragilidades, tanto pelos sujeitos dos estudos como pelos pesquisadores em formação, as avaliações foram melhores se comparadas aos demais Programas. O PNAIC constituiu uma Política Nacional, de amplitude quase universal no país. A maioria dos estudos evidenciou um olhar positivo, elencando como potencialidades os alcances dos aspectos desenvolvidos no processo formativo que colaboraram para as práticas pedagógicas e para os modos de pensar a docência na alfabetização, a exemplo do acompanhamento cotidiano como garantia dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e das oportunidades de reflexão sobre o fazer docente.

Quanto às limitações, a descontinuidade do Programa foi mais enfatizada e, como fragilidades, a racionalidade pragmática e instrumental na busca por avanços nos resultados dos exames externos e a adoção de práticas de gestão para aumentar a eficiência, foram as mais mencionadas. Essas limitações e fragilidades, muitas vezes, perpassam os processos de formação continuada. No entanto, a reflexão sobre a prática, entendida como ponto de partida e chegada em alguns estudos, ocorreu fundamentada em teorias de referência nacional, mobilizaram saberes, sustentaram o aprendizado e possibilitaram a ressignificação teórica.

Ainda sobre as limitações, compreendemos que um processo coletivo pode originar distintos procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências de cada um, por acontecer em um espaço com diversos sujeitos, em que a natureza da ação, não pode ser inteiramente prevista. Inferimos que, nas diferentes regiões do país, houve distintas maneiras de os formadores se apropriarem dos conteúdos/cadernos utilizados (Perfeito; Oliveira-Mendes, 2019). Isso pode justificar as diferentes avaliações do PNAIC nos Estados e Municípios, identificadas nos estudos encontrados.

Os trabalhos sobre o PMALFA foram poucos, o que sugere uma não circulação em meios acadêmicos com intensidade. As pesquisas identificaram diversas limitações, pois foram muitos os problemas técnicos na operacionalização desse Programa: dificuldade de acesso à plataforma digital para o preenchimento de formulários e/ou relatórios pelos(as) professores(as)

e pelo(as) assistentes de alfabetização; permanência dos docentes nas escolas em horário contraturno ou posterior àquele em que desempenhavam suas funções para dar conta de alimentar a plataforma com informações das avaliações dos estudantes e das atividades desenvolvidas.

Ademais, o PMALFA identificou-se como uma política paliativa e temporária, sem aparato legal e garantia de permanência; não assegurou espaços coletivos para formação continuada, resumindo-se à contratação de voluntários. Esses apontamentos de Prado (2021), sugerem projetos de formação continuada permanentes e sistemáticos, relacionados às demandas locais, com orientações pedagógicas específicas e definição de uma proposta curricular elaborada pelas próprias redes de ensino, a exemplo do que vem sendo realizado no Estado do Ceará e no Município de Lagoa Santa-MG. Com esses apontamentos, foi possível apreender que o Programa contribuiu, ainda mais, para a precarização do trabalho docente.

O PTA ao tentar intervir na alfabetização, baseou-se em evidências científicas com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência. As pesquisas encontradas exibiram inúmeros limites: a imposição de conteúdos e estratégias presos à instrução fônica sistemática; a metodologia indicada para o ensino da leitura e da escrita, limitou os sentidos e significados da alfabetização e encobriu o letramento; o passo a passo de como o ensino deveria proceder, identificado como instrução diretiva; não houve a reflexão sobre a prática, tampouco preocupação com o contexto das crianças; promoveu o obscurecimento da produção científica brasileira por pesquisadores(as) desse campo de atuação.

Consequentemente, o PTA indicou que o discurso, enquanto voz de autoridade, atravessou o currículo escolar, refletindo negativamente no processo de recontextualização da alfabetização no Brasil, presentes nas ações de formação continuada anteriores a essa Política. Nessas, os métodos tradicionais de alfabetização foram criticados por não garantirem as aprendizagens das crianças face à leitura e à escrita, porém o PTA/ PNA, os trouxe de volta.

A PNA impôs incongruências com o PNE (Brasil, 2014) ao restringir o tempo para alfabetizar as crianças, considerando, que em nosso país, a Educação Infantil ainda não foi universalizada. Oliveira-Mendes e Leite (2024, p. 12), apontam “os embates a serem considerados quanto a ensinar o objeto escrita alfabética nessa etapa da escolarização”, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Assim como Morais (2012), as autoras consideram a redução do *apartheid* educacional no Brasil, “de modo a contemplar esse trabalho com a leitura e a escrita em uma perspectiva lúdica já na transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental" desconsiderando a ideia de *prontidão para alfabetização* (Oliveira-Mendes e Leite, 2024, p. 12).

Contudo, essas Políticas foram implementadas e encerradas sem que a questão central tenha sido resolvida. Isso mostra que a dificuldade de aprendizagem das crianças, também, pode estar relacionada à descontinuidade desses Programas, em que os financiamentos são encerrados pela ausência de planejamento a longo prazo e omissão da gestão do MEC, consubstanciando em políticas não duradouras. Além de que, algumas delas, particularmente, o PMALFA e o PTA se constituíram em Programas paliativos e fragmentados, desconsiderando os saberes da experiência dos(as) docentes.

Após a explanação dos estudos encontrados no campo dos Programas de formação continuada para a alfabetização e o letramento, o próximo capítulo apresenta o percurso metodológico dessa pesquisa.

CAPÍTULO II - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

2.1 APRESENTAÇÃO DO PLANO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa é uma atividade básica da ciência na investigação e na construção da realidade, que "alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo" (Minayo, 2011, p. 16). Ainda que seja uma prática teórica, a pesquisa permanece vinculada ao pensamento e à ação. Isso significa que os problemas a serem investigados, estão relacionados a interesses e situações socialmente condicionadas, pois "são frutos de determinada inserção na realidade, nela encontrando suas razões e seus objetivos" (Minayo, 2011, p. 16). Igualmente, as teorias são estabelecidas para explicar ou interpretar um fenômeno ou uma realidade.

Com o objetivo de analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais do Estado de Goiás e Alfaletrando do Distrito Federal, para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a apropriação de docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados, recorremos à pesquisa de abordagem qualitativa que, nas Ciências Sociais, ocupa-se de um fenômeno que não pode ser somente quantificado, por incluir um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2011).

A pesquisa qualitativa permite compreender os indivíduos e suas relações com o mundo, assim como os inúmeros aspectos da realidade. Minayo (2011), esclarece que essa perspectiva adentra o universo dos significados. Consequentemente, transcorre na contramão da "visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador" (André, 2015, p.14). Assim como Alves (2005, p. 8), presumimos que o pesquisador interpreta "o que lê, com tudo o que tem de encarnado, em si, teorias e conceitos, podendo deixar de ver algo que outro pesquisador veria".

A intenção, da pesquisa qualitativa, consiste em compreender os múltiplos significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social (Rodrigues, 2016). Para o autor, nas pesquisas educacionais, a conexão entre pesquisador, objeto e sujeito pesquisado, por possuir características socioculturais, são permeadas de histórias de vida e entornos sociais. Assim, não existe distância em relação ao objeto, pois o afastamento impossibilitaria contemplá-lo em toda a sua riqueza (Ghedin, 2004). Essa maneira de produzir conhecimento científico impulsiona olhares mais atentos, sensíveis e criativos sobre instabilidades educacionais contemporâneas (Rodrigues, 2016).

Conforme Lüdke e André (2003, p. 18), a pesquisa de natureza qualitativa se refere ao "que se desenvolve 'numa situação natural', é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionado a um estudo de natureza teórica e empírica". Tem o pesquisador como instrumento-chave. Os dados que constituem a pesquisa qualitativa são predominantemente descritivos (Lüdke; André, 2003). Isso significa que "a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto" (Chizzotti, 1991, p. 82). Para Creswell (2007), essa abordagem é interpretativa, pois os pesquisadores geralmente se relacionam com os participantes podendo compreender seu modo de vida, sua cultura e explorar suas atividades, seu trabalho, seus comportamentos, seu cotidiano.

Por conseguinte, possibilita a apropriação de uma diversidade de métodos, técnicas, concepções distintas dos sujeitos participantes, reflexividade do pesquisador, descrição de realidades múltiplas e, por não se apresentar como proposição rigorosamente estruturada, possibilita a imaginação e a criatividade na proposta de trabalhos em que se explora diversos enfoques (Silva *et al.*, 2022). Além disso, é importante que seja vista de forma holística e reflexiva.

Para Minayo (2011), além de penetrar no mundo dos significados, a abordagem qualitativa, acontece como um ciclo representativo de um processo de trabalho que inicia com uma pergunta e termina com uma resposta ou produto que origina novas interrogações. Esse processo de atividade científica em pesquisa qualitativa, divide-se em três etapas: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material documental e/ou empírico. Na fase exploratória produz-se o projeto de pesquisa, definindo todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo. Assim, o trabalho de campo constitui uma fase central para o conhecimento da realidade, que além de conduzir para a prática empírica, a construção teórica elaborada, constitui-se em um momento relacional e prático, valioso para a confirmação e/ou refutação de hipóteses e de construção de teoria (Minayo, 2011).

Isto posto, o fenômeno educacional da presente pesquisa são os Programas de formação continuada de docentes alfabetizadores para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, implementados no Estado de Goiás (AlfaMais) e no Distrito Federal (Alfaletrando), por carregarem em si problematizações subjetivas passíveis de percepção atenta. Como instrumentos de operacionalização do trabalho ou coleta de dados, destaca-se a análise documental e a entrevista semiestruturada, muito utilizadas em investigações qualitativas.

A análise documental incide em uma prática eficaz na elucidação de fenômenos educacionais, uma vez que os documentos se constituem fonte de informações sobre o contexto investigado, bem como para fundamentar afirmações e declarações (Lüdke; André, 2003). Como complemento para as fontes documentais, sublinhamos que este estudo, conforme sinaliza André (2015), é de tipo etnográfico que, entre outros aspectos, se caracteriza por lançar mão de técnicas vinculadas à etnografia, a exemplo da entrevista semiestruturada que permite a apreensão imediata da informação ambicionada (Lüdke; André, 2003).

Nessa pesquisa, as professoras entrevistadas fazem parte das redes públicas de ensino de Goiás (SEDUC) e do Distrito Federal (SEEDF) e participaram, em 2024, das ações de formação continuada relativas aos Programas inquiridos. Logo, a análise e o tratamento dos dados documentais e das entrevistas, dizem respeito ao conjunto de procedimentos para apreciar, compreender, interpretar e articulá-los à abordagem teórica que embasou este projeto ou com outras leituras que se fizerem necessário durante o trabalho de campo (Minayo, 2011).

À vista disso, a análise de conteúdo será empregada por compor "um conjunto de técnicas de análise das comunicações" (Bardin, 2016, p. 37). Trata-se, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e, para isso, debruça-se sobre o que é dito para poder conhecer o que está por trás. A intenção é a inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas.

Nesse caso, o propósito é examinar e compreender as mensagens dos diversos documentos e materiais didáticos acerca dos Programas de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as), a exemplo de portarias, editais, caderno ou livro do professor e os destinados às crianças, bem como as narrativas e/ou informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas com as docentes, desvelando importantes aspectos para esse estudo.

2.2 DELIMITAÇÕES DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E DOS SUJEITOS

Nessa seção, destacamos a análise documental e a entrevista semiestruturada como métodos e/ou instrumentos de investigação. Enfatizamos, também, a importância do rigor nos processos de pesquisas científicas, bem como alguns cuidados necessários ao pesquisador durante o trabalho de campo, especificamente, no momento das entrevistas. Convém ressaltar que esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação sob o parecer nº 7.449.800 e CAAE 85228624.9.0000.5540, conforme as resoluções do Conselho

Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016. Não houve pendências ou inadequações. Todos os participantes tiveram ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta de dados.

A seguir, explicitamos os sujeitos participantes dessa pesquisa, realçando a formação profissional e acadêmica, bem como alguns indicadores constantes no resumo técnico do Censo Escolar de Goiás e do Distrito Federal (Brasil, 2022a; 2022b) e nos resultados gerais do Censo Escolar (Brasil, 2023e), a exemplo da(o): formação acadêmica; número de docentes que atuam nos anos iniciais; percentual de docentes concursados efetivos e em regime de contratação temporária; número de matrículas nos anos iniciais; e Rede principal responsável pelo Ensino Fundamental/anos iniciais.

2.2.1 Análise documental como instrumento de investigação

A análise documental, consiste em um procedimento de pesquisa com características específicas e com finalidades de investigação muito próprias, podendo ser utilizada, também, como um instrumento complementar (Godoy, 1995). É um tipo de exploração descritiva que fornece ao pesquisador a probabilidade de reunir uma grande quantidade de informações. Tem como escopo identificar informações pontuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Conforme Cellard (2008, p. 303), a análise documental, é o "momento de reunir todas as partes - elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave". Para o autor, contempla duas etapas de realização: a análise documental preliminar e a análise documental propriamente proposta. A análise preliminar, implica o estudo do contexto, do autor ou os autores, da autenticidade, da confiabilidade, da natureza, dos conceitos-chave e da lógica interna do texto. A análise propriamente dita ou proposta, consiste na aquisição de informações expressivas que possibilitam a explicação do objeto de estudo e contribui na solução dos problemas.

Lakatos e Marconi (2003), classificam esse procedimento em dois grupos, os documentos escritos e os documentos iconográficos. Os documentos escritos são: os parlamentares, os jurídicos, as fontes estatísticas, as publicações administrativas, os documentos particulares etc. Os documentos iconográficos são compostos por imagens, a exemplo dos desenhos, das pinturas, das fotografias, dos objetos, do folclore, das canções folclóricas e do vestuário. Em seus estudos, os autores classificam as fontes de documentação quanto à autoria, podendo ser pessoais ou oficiais, de domínio privado ou público. Se por um

lado, existem os documentos restritos, acessível apenas a um grupo, por outro, tem-se os arquivos abertos, acessível a todos e, os públicos abertos, caracterizados por serem público e acessível por qualquer parte interessada.

Gil (2010) afirma que as fontes de *papel* são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para poupar tempo com levantamentos de campo, possibilitando a investigação social. O autor recomenda e nomeia como fontes de documentação importantes: os registros estatísticos, os registros institucionais escritos, os documentos pessoais e as comunicações em massa.

Dentre os tipos de documentos que são considerados na análise documental, também, destacam-se: os documentos institucionais, a exemplo das leis, dos regulamentos, das normas, dos pareceres, dos memorandos, relatório, atas de reuniões, sentenças judicias (governamentais), atas de sindicatos, os relatórios de associações comerciais e industriais, as deliberações de igrejas, os discursos proferidos em convenções partidárias (não-governamentais); os documentos pessoais, como diários pessoais, memórias, cartas, autobiografias; e os documentos de comunicação de massa, compostos pelos(as) jornais, revistas, livros, filmes, programa de rádio e televisão (Gil, 2010).

As principais vantagens desses documentos, sobressaem-se por: ser uma fonte estável e rica; dar estabilidade aos resultados; extrair evidências que embasam as afirmações do pesquisador; possuir um custo baixo; e por ser uma fonte não-reativa (Lüdke e André, 2003). Essas fontes possibilitam ao pesquisador conhecer os mais variados aspectos da sociedade atual e lidar com o passado histórico (Gil, 2010).

Ao discorrerem acerca das vantagens e desvantagens desse instrumento, Lüdke e André (2003), garantem que os documentos constituem fonte poderosa para retirada de evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Além disso, representam uma fonte "natural" de informações. "Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (Lüdke; André, 2003, p. 39).

De tal modo, para as autoras, a análise documental, quando utilizada como instrumento exploratório, propõe problemas que devem ser mais bem explorados por outras técnicas. Com isso, complementa-se melhor as informações alcançadas, considerando outras técnicas de coletas. Conforme Lüdke e André (2003), o uso da análise documental é apropriado quando o interesse é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, quando há

problemas de acesso, ou quando se pretende validar informações auferidas por outros instrumentos, a exemplo, da entrevista, do questionário ou da observação.

Contudo, esse procedimento recorre a fontes diversificadas e é utilizado a partir de três situações básicas, quando: o acesso aos dados é problemático; o entrevistador tem como interesse estudar o problema, com vistas a própria expressão dos indivíduos e; as informações são ratificadas por meio de outras técnicas de coleta, a exemplo da entrevista semiestruturada, que será usada nesse estudo (Ana; Lemos, 2018). Portanto, no presente estudo, a análise documental será utilizada para assegurar uma pesquisa aprofundada das proposições curriculares que compõem os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF.

Sobre as desvantagens na realização de pesquisas de caráter documental, Guba e Lincoln (1981) afirmam que os documentos não são representativos de fenômenos pesquisados, podendo ocasionalmente não manifestar as informações reais, uma vez que foram produzidos sem o propósito de fornecer dados para uma investigação vindoura ou a quantidade não permite produzir inferências. Os autores, também, indicam que pode haver ausência de objetividade e legitimidade questionável, pois os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias de as informações serem fidedignas. Além de representar escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados.

Entretanto, considera-se que com uma participação na tessitura textual, ou seja, no processo da *noosfera*, agentes específicos entram em ação, pois estes são os principais responsáveis pela elaboração de documentos. Essa carência de objetividade, para Lüdke e André (2003) consiste nas contradições movidas por aqueles que defendem uma perspectiva "objetivista" e por não admitirem a interferência da subjetividade no conhecimento científico. Em relação ao problema da validade, não se reduz somente aos documentos, porém aos dados qualitativos em geral.

Nessa pesquisa, ao fazer uso de fontes documentais, levamos em consideração os mecanismos para utilização desse procedimento: a caraterização do tipo de documento utilizado; o método de investigação do conteúdo; o método de compilação; e as questões específicas da pesquisa. Todavia, buscar-se-á *analisar as proposições ou orientações curriculares indicadas para a formação continuada nos dois Programas de formação continuada, bem como verificar as abordagens que perpassam o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita nos materiais didáticos recomendados.*

Todavia, para atender ao primeiro propósito, foram analisados os percursos formativos acerca das ações previstas para os encontros de formação continuada. O segundo propósito foi

atendido por meio da análise de livros e materiais didáticos complementares, recomendados e utilizados no âmbito dos Programas e outros materiais que surgiram, a exemplo dos cartazes que compõem o Programa AlfaMais-GO. Além destes documentos que incidem sobre o campo do currículo, documentos oficiais e técnicos (leis, decretos, portarias), foram empregados na caracterização dos dois Programas, no capítulo correspondente ao referencial teórico.

2.2.2 Entrevista semiestruturada como instrumento de investigação

Nos processos educativos, para compreender o que os praticantes fazem com o que lhes é (im)posto, a exemplo dos projetos pedagógicos, das políticas de educação, dos conteúdos curriculares, dos materiais didáticos, são os procedimentos de pesquisa que permitem capturar o que os cotidianos escolares nos dizem, por meio "de fotos, gravações em vídeo, anotações em diários, cadernos, cartazes, bilhetes, sons, cheiros, sabores e principalmente as narrativas - verbais e imagéticas - dos *praticantespensantes"* (Ferraço *et al.,* 2018, p. 100).

Como complemento para as fontes documentais, a etnografia instituir-se-á como procedimento empregado para apreender como as docentes estão alinhando as orientações didático-pedagógicas ao seu processo de constituição profissional, em relação ao que é oferecido nos Programas investigados (formação continuada, livros e materiais didáticos). Com tal característica, a entrevista semiestruturada, ao proporcionar acesso às narrativas das docentes, constituiu-se instrumento de grande utilidade por dar visibilidade às compreensões e às apropriações dos *praticantes* do cotidiano (Certeau, 2014), nesse caso, as professoras.

Logo, na pesquisa qualitativa é exequível analisar, dialogicamente, relatos alcançados em um procedimento de entrevista. Por não estabelecer parâmetros e critérios fixos, essa técnica e/ou instrumento, possibilita analisar relações humanas no uso da linguagem. Além de não apresentar um desenho de pesquisa pré-estabelecido, e sim, um roteiro investigativo hábil à análise (Castro; Oliveira, 2022). Sobre esse instrumento, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que a entrevista é continuamente realizada face a face (entrevistador e entrevistado); tem caráter de interação, produzindo uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, consentindo a apreensão imediata e corrente das informações. Para Manzini (2004, p. 2), "todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca."

Gerhardt *et al.* (2009) compreendem a entrevista como um procedimento alternativo para coleta de dados acerca de deliberado tema. Os autores concebem-na como uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca apreender

informações, e a outra se propõe a informar e/ou responder. Pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A entrevista de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (Gerhardt *et al.*, 2009). A estrutura de uma entrevista, pode ou não ser efetivada com base em um roteiro de questões predeterminadas ou impressas, pois é realizada de três formas: estruturada, não estruturada ou aberto e semiestruturada (Manzini, 2004).

A escolha dependerá da liberdade ou restrição no percurso comunicacional entre entrevistador e entrevistado. Ao ser descrevida como *entrevista estruturada*, um roteiro previamente estabelecido deverá ser seguido, pois o entrevistador não tem liberdade para modificá-las. Na *entrevista não-estruturada*, o entrevistado é invitado a dialogar livremente a respeito do tema investigado, procurando a visão geral sobre o tema. Na *entrevista semiestruturada*, utilizada neste estudo, o pesquisador estabelece um roteiro com um conjunto de questões acerca do tema que será estudado, porém admite, e até impulsiona, que o entrevistado dialogue livremente sobre assuntos que sobrevirão como acréscimos ao tema central, isso é, "pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas" (Manzini, 2004, p. 2).

A capacidade de ouvir, as precauções com as respostas são atributos fundamentais para preservação da cultura e dos valores dos entrevistados. Na elaboração do roteiro, é preciso considerar: a distribuição do tempo para cada assunto; a formulação de perguntas cujas respostas podem ser descritivas e analíticas, para impedir respostas dicotômicas, a exemplo de "sim ou não"; a atenção para sustentar o controle dos objetivos perseguidos (Gerhardt *et al.*, 2009). As autoras salientam, também, que o registro das informações pode ser realizado através de gravação direta ou anotações, sendo que esses recursos apresentam vantagens e desvantagens, bem como a utilização que depende do estilo do entrevistador.

Para Lüdke e André (2003, p. 34), "a vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos". Por isso, envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo, pois os pesquisadores estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem, já que nas entrevistas, as experiências de uma pessoa são examinadas (Denzin e Lincoln, 2006). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada, "ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis

para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação."

Diante das possibilidades oferecidas pelas entrevistas semiestruturadas, existem, também, algumas desvantagens que se destacam: problemas de postura do pesquisador, do domínio teórico-metodológico dessa modalidade e da análise dos materiais colhidos em trabalhos de campo; por se constituir em uma proposta semiaberta de investigação, aspectos como o grau de informalidade e proximidade entre os participantes afeta a geração de dados, uma vez que o volume desses dados podem apresentar efeito da conciliação de fatores extrínsecos (Duarte, 2002). Outro fator negativo, para o autor, diz respeito à interpretação dos dados sob a ótica e subjetividade do pesquisador.

Para que sejam evitados os problemas apontados por Duarte (2002), faz-se necessária a atenção do pesquisador aos fatores extrínsecos relacionados à proximidade, à informalidade e ao volume de dados; o papel e o compromisso do entrevistador com o objeto de pesquisa, deve refletir a escolha e a preparação do material de investigação em função do objetivo; e a adoção de critérios organizacionais para impedirem as dificuldades em relação a influência do pesquisador na produção de dados pelo entrevistado e a interpretação desses.

Para Lüdke e André (2003), o uso das abordagens qualitativas podem apresentar problemas éticos, metodológicos e políticos, consequência da relação estreita entre pesquisador e grupo pesquisado. Um dos problemas consiste em quando o observador não revela sua identidade de pesquisador, o que pode provocar um sentimento de invasão de privacidade aos sujeitos pesquisados. A solicitação de consentimento é a forma mais adequada para contornar esse problema. Outro aspecto, se refere à utilização dos sujeitos sem autorização, o que pode ocasionar atitudes de resistência e, por conseguinte, efeitos na objetividade e na legitimidade dos estudos. A garantia de sigilo das informações, também, é importante. Assim, o anonimato pode ser mantido com o uso de nomes fictícios. É respeitável salientar, também, a publicização das informações, isto é, as que podem ou não se tornarem públicas (Lüdke e André, 2003).

O benefício de conservar a identidade do entrevistado em sigilo é que, como não estará, formalmente ou publicamente, associado à pesquisa, ele pode se sentir mais confortável, seguro e livre para falar. A depender do conteúdo da pesquisa, pode ser uma estratégia indispensável, fazendo com que o pesquisador consiga aprofundar sem receio de fornecer determinadas informações (Guerra, 2010).

A partir das questões levantadas, a subjetividade do pesquisador é uma característica frequente das abordagens qualitativas, implicando que tenha uma postura equilibrada e

transparente com profunda interação e comunicação com os pesquisados. Além disso, os métodos e procedimentos devem ser explícitos aos participantes, sustentando uma postura flexível e aberta, o que contribui para a validação da pesquisa.

Essa maneira de pesquisar realçou os *saberes* das docentes face aos produtos engendrado nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF e permitiu a interpretação das formas implícitas com que elas dialogam com os conteúdos provindos dos encontros formativos, dos materiais didáticos complementares (*saber a ensinar*). Assim, suas narrativas, ou seja, suas maneiras de dizer se consolidaram em dados e aspectos subjetivos, expressos por meio de discursos, experiências, histórias de vida, ações, percepções, interesses, emoções etc. Isto significa que a palavra daquelas que, submersas no cotidiano da escola, são frequentemente negadas, foram reconhecidas.

Portanto, baseando-nos no entendimento de cotidiano de Certeau (2014), procuramos captar vozes fortes, fracas e silêncios, que evidenciem a suposta tendência de submissão e conformismo à manutenção do que está estabelecido como verdade, ou pistas de *táticas desviacionistas* de sujeitos comuns que, com *astúcias sutis*, moldam as *estratégias* impostas.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio. Com a carta de anuência da Seduc-GO e da EAPE-SEEDF, por intermédio das Coordenações Regionais de Ensino pudemos chegar às professoras que atuavam em diferentes escolas. As partícipes, constituíram-se por oito docentes das Redes públicas de Ensino, pertencentes ao quadro efetivo que trabalham em regime de 40 horas semanais e atuam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e têm entre seis e dezesseis anos de atuação em turmas de alfabetização. Como sublinham Tardif e Raymond (2000), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade. Por isso, o tempo torna-se fator importante, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar. As docentes receberam nomes fictícios, como garantia de anonimato, conforme justificado por Lüdke e André (2003). Cabe salientar que delas, quatro são do Estado de Goiás e quatro do Distrito Federal.

O Quadro 11, na página seguinte, apresenta os perfis profissional e acadêmico das docentes entrevistadas.

Quadro 11 - Perfis profissional e acadêmico das docentes entrevistadas

SEDUC-GO				
DOCENTES	**Ametista (1º ano)**	**Cristal (1º ano)**	**Esmeralda (2º ano)**	**Jade (2º ano)**
Cursou Magistério	Sim	Sim	Não	Não
Formação Superior	Pedagogia UEG (2005)	Letras Universidade Norte do Paraná (2010); Pedagogia CESB (2011)	Normal Superior/ Pedagogia UNOPAR (2009)	História Projeção (2008); Pedagogia Faculdade Nossa Senhora de Fátima (2015)
Pós-Graduação	Não	Especialização em Docência do Ensino Superior DARWIN (2010)	Especialização em Psicopedagogia Clínica em ação DARWIN (2019)	Especialização em Docência do Ensino Superior Instituto Superior Fátima (2011)
Tempo de Atuação na SEDUC	25 anos	18 anos	13 anos	1 ano
Tempo na Alfabetização (1º, 2º e 3º anos EF)	10 anos	16 anos	5 anos	13 anos
Cursos de Formação Continuada na Área de Alfabetização	PCN em Ação; Pró-Letramento; PNAIC; AlfaMais	PNAIC; AlfaMais	PNAIC; Práticas de Alfabetização; AlfaMais	Práticas de Alfabetização; AlfaMais
Atuação em Escola Particular	Não	Não	1 ano	12 anos
SEEDF				
DOCENTES	**Ágata (1º ano)**	**Jaspe (1º ano)**	**Safira (2º ano)**	**Turmalina (2º ano)**
Cursou Magistério	Não	Não	Sim	Não
Formação Superior	Pedagogia FACITEC (2012)	Pedagogia UDF (1999)	Letras UnB (2003)	Pedagogia UnB (2008)
Pós-Graduação	Especialização em Gestão e Orientação Educacional UCB (2014)	Especializações em Educação Infantil com ênfase em Alfabetização e Letramento; Orientação Educacional ASSESB Phênix (2010; 2011)	Especialização em Pró-Gestão: Gestão Educacional UCB (2009)	Especialização em Educação Inclusiva UnB (2004)
Tempo de Atuação na SEEDF	12 anos	19 anos	29 anos	25 anos
Tempo na Alfabetização (1º, 2º e 3º anos EF)	6 anos	15 anos	11 anos	10 anos
Cursos de Formação Continuada na Área de Alfabetização	PNAIC; Alfaletrando	Alfabetização e Linguagem; PNAIC; Alfaletrando	Escola Candanga; Alfabetização no BIA; Alfaletrando	PNAIC; Alfaletrando
Atuação em Escola Particular	Não	4 anos	Não	Não

Fonte: Autoria própria conforme dados apresentados pelas docentes entrevistadas.

Em relação aos perfis das professoras, especificados no Quadro 11, as oito possuem graduação e sete delas têm pós-graduação, três têm Magistério em nível médio. Das oito, sete

docentes cursaram Pedagogia. Duas docentes do Estado de Goiás possuem mais de uma graduação (Letras e Pedagogia; História e Pedagogia). Três já atuaram na rede privada de ensino, seis participaram da formação continuada no âmbito do PNAIC e duas do curso Práticas de Alfabetização do PTA/PNA.

Em relação ao Estado de Goiás, em 2021, de acordo com o resumo técnico do Censo Escolar, foram registrados 58.100 docentes na Educação Básica. A maioria atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental (37,0%), correspondendo a 21.484 docentes (Brasil, 2022a). O indicador de adequação da formação docente aponta que, nos anos iniciais, do total de docentes: "92,6% têm nível superior completo (87,2% em grau acadêmico de licenciatura e 5,4% de bacharelado) e 3,1% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior" (Brasil, 2022a, p. 41). Ao não especificar o percentual de docentes, por etapas, com pós-graduação e formação continuada, o documento descreve que o percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação teve um aumento de 35,4% em 2017 para 53,0% em 2021. Já o percentual de docentes da Educação Básica com formação continuada mudou de 28,8% em 2017, para 35,5% em 2021(Brasil, 2022a).

Na Educação Básica, o percentual de professores concursados efetivos, no Estado de Goiás, somava 51,5%, logo 48,5% atuavam em regime de contratação temporária. Na Rede Municipal foram 71,5% de professores concursados efetivos. Isso significa que, em 2023, o número de professores em contratação temporária é menor nessa rede de ensino (Brasil, 2023e). A principal rede responsável pela oferta do Ensino Fundamental no Estado de Goiás é a Municipal. Em 2021, o número de escolas era de 1.639, representando 49,3%, sendo que 1.612 correspondiam aos anos iniciais (Brasil, 2022a). Igualmente, o Censo Escolar de 2023, divulgou que 79,4% das matrículas dos anos iniciais, nesse Estado, são na Rede Municipal (Brasil, 2023e).

No Distrito Federal, em 2021, de acordo com o resumo técnico do Censo Escolar, foram registrados 30.179 docentes na Educação Básica. A maioria atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental (35,9%), correspondendo a 10.822 docentes (Brasil, 2022b). O indicador de adequação da formação docente apontou que nos anos iniciais, do total de docentes, "96,4% têm nível superior completo (90,8% em grau acadêmico de licenciatura e 5,6%, de bacharelado) e 2,0% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 1,6% com nível médio ou inferior" (Brasil, 2022b, p 39). Ao não especificar o percentual de docentes, por etapas, com pós-graduação e formação continuada, o documento descreve que o percentual de docentes da Educação Básica com pós-graduação teve um aumento de 42,5% (2017) para 46,0% (2021). Já

o percentual de docentes com formação continuada mudou de 49,3% em 2017, para 53,2% em 2021.

O percentual de docentes da Educação Básica na SEEDF, por situação funcional ou tipo de vínculo, correspondeu a 42,6% de concursados efetivos e 57,4% trabalhavam em regime de contratação temporária, isto é, o número de contratos temporários ultrapassava o de concursados nessa rede (Brasil, 2023e). Isso significa que, em 2023, no Distrito Federal, o número de professores concursados efetivos era menor em relação aos de contrato temporário (Brasil, 2023e).

À época dessa pesquisa, o último concurso público para a carreira Magistério Público da SEEDF foi realizado em 2022. Nessa ocasião, foram ofertadas 3.880 oportunidades para docentes da Educação Básica, sendo 776 para contratação imediata e 3.104 para cadastro reserva. Entretanto, de acordo com a diretora do Sindicato dos professores (Sinpro), o Distrito Federal registrava quase 15 mil professores(as) em regime de contratação temporária. Para a ela, isso corresponde a um projeto político de precarização e de desvalorização, o que, também para ela, significa o desmonte da carreira[30] (Bonina, 2025).

A principal rede responsável pela oferta do Ensino Fundamental no Distrito Federal é a Estadual. Em 2021, o número de escolas era de 517 escolas, representando 60,4%, sendo que 387 escolas correspondiam aos anos iniciais (Brasil, 2022a). Igualmente, o Censo Escolar de 2023, divulgou que 73,4% das matrículas dos anos iniciais são na Rede pública de ensino (Brasil 2023e).

2.3 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

A análise dos dados é a ação que descreve sistematicamente os mecanismos de coleta de dados abordados anteriormente, considerando a metodologia e a coerência do percurso escolhido para o estudo. Quivy e Campenhoudt (1995) define como o principal método de análise das informações em pesquisas qualitativas, a análise de conteúdo. Isso posto, descrevemos em que consiste e, em seguida, as categorias a serem analisadas acerca dos dois Programas pesquisados.

[30] A matéria publicada em 25 de fevereiro de 2025 está disponível em: https://www.sinprodf.org.br/nomeacao-de-aprovados-combate-a-destruicao-da-carreira-e-dialoga-com-campanha-salarial/.

2.3.1 Análise de conteúdo temática

Na pesquisa qualitativa a interpretação assume lugar especial. Para Minayo (2011), a análise de dados consiste em um procedimento que pode ser subdividido em três atos: (a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita (Minayo, 2011). No que se refere à análise de dados, à objetividade e à validade das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (2003) fazem algumas considerações para que o pesquisador, ao concluir a coleta e análise, não tenha apenas um aglomerado de informações prolixas e irrelevantes, mas dados objetivos que legitimarão as abordagens qualitativas realizadas.

Para tanto, as autoras, sugerem a necessidade de o pesquisador permanecer atento a alguns procedimentos, como: delimitação do objeto e do tema de estudo (situação dos sujeitos no contexto e focos específicos de investigação); formação de questões analíticas (articulação entre pressupostos teóricos e a realidade concreta); revisão de literatura (relacionar as descobertas encontradas durante os estudos com as existentes); testagem das ideias junto aos sujeitos (tornar os sujeitos da pesquisa como informantes); e o uso extensivo de comentários, observações e indagações ao longo da coleta (registro de observações, sentimentos e especulações).

Portanto, na análise de dados é preciso considerar algumas direções teóricas do estudo, sobre o que apreendemos e produzimos. Os relatos de pesquisa ao assumirem forma de narrativas, requerem cuidados éticos, tendo em consideração os participantes, seus desejos, seus interesses, suas realidades. Primeiramente, foi construído um conjunto de categorias descritivas, estabelecidas a partir de uma leitura sistemática do conteúdo, para classificar, de acordo com os conceitos mais abrangentes, as informações que compõem os dados. A classificação e a organização dos dados constituíram em uma fase complexa da análise, pois ao utilizar a categorização, um esforço de abstração foi necessário, para determinar conexões e relações que possibilitaram a proposição de novas explicações e interpretações (Lüdke; André, 2003).

Em tal caso, utilizamos a análise de conteúdo que compõe um conjunto de técnicas de classificação, codificação e categorização de conceitos, o qual depende do conhecimento por parte do pesquisador de aspectos teóricos e metodológicos, tanto da pesquisa em desenvolvimento quanto dos instrumentos utilizados (Bardin, 2016). Segundo Bardin (2016), a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de materiais oriundos de comunicação verbal ou não-verbal, a exemplo de: materiais escritos (agendas, diários, cartas, respostas a

questionários, a testes, jornais, livros, anúncios publicitários, panfletos, cartazes, textos jurídicos, literatura, comunicações escritas trocadas dentro de uma empresa); materiais orais (entrevistas, exposições, discursos); materiais icônicos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, pintura, etc.) e; outros códigos semióticos, ou seja, o que não é linguístico, mas tem significações (música, dança, vestuário, posturas, gestos, comportamentos diversos, tais como os ritos e as regras de cortesia, arte, mitos, estereótipos).

Para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser "verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada", que exprime significado e sentido ao ser interpretada. Nessa pesquisa tivemos várias mensagens que foram geradas a partir de registros escritos (fontes documentais) e orais (entrevistas/narrativas), das mensagens silenciosas e gestuais percebidas durante as entrevistas semiestruturadas (individuais) registradas em áudio pela pesquisadora.

Existe uma variedade de formas de comunicação decifradas pelas técnicas de análise de conteúdo, dentre elas as que subsidiaram a leitura e a interpretação dos dados coletados nos documentos e entrevistas. Portanto, permitiram a inferência de informações que representaram a ação de descrever o tratamento das informações obtidas pela coleta de dados, desvelando importantes aspectos para o presente estudo (Bardin, 2016). A autora, destaca que na análise de conteúdo interessa tanto as condições de quem produz as mensagens (o emissor e seu contexto), quanto de quem as recebe e os efeitos produzidos por elas. A isso, denomina variáveis inferidas, por ser uma expressão mais abrangente, a finalidade da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos ligados às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência que recorre a indicadores, passíveis ou não de quantificação.

Há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Conforme Bardin (2016), as principais técnicas de análise de conteúdo são: análise categorial, análise do discurso, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão, análise das relações. Contudo, a análise de conteúdo, elegida para essa pesquisa, funciona em três fases: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados. Durante essas fases ou etapas, foi pertinente considerar os fatores internos, como coerência, consistência, originalidade e objetivação, além de aspectos externos do trabalho do pesquisador em busca de contribuições científicas vinculadas à pesquisa (Bardin, 2016).

Na primeira fase (pré-análise), o material foi organizado, de modo a compor o corpus da pesquisa. Nessa etapa, houve a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores que orientaram a interpretação final, com técnicas ajustáveis.

Ademais, a aproximação dos materiais a serem analisados ocorreu a partir da leitura flutuante dos dados adquiridos nas fontes documentais e nas entrevistas. Entretanto, algumas regras necessitaram ser observadas, ou seja, foi indispensável satisfazer as regras de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade, de pertinência e de exclusividade (Bardin, 2016).

Na regra de exaustividade foi necessário consumir a totalidade da comunicação, não omitindo nada; na de representatividade, foi preciso utilizar uma amostra expressiva que retratasse o universo inicial (corpus), pois para Bardin (2016), a amostragem constitui rigorosa se for parte representativa desse universo, já que os resultados obtidos foram generalizados; na de homogeneidade, os dados ao acenarem para o mesmo tema, foram obtidos por técnicas iguais e colhidos pela pesquisadora; na de pertinência, os documentos foram adaptados ao conteúdo e ao objetivo da pesquisa e; na de exclusividade, um elemento não foi classificado em mais de uma categoria (Bardin, 2016).

Na segunda fase (exploração do material) foram selecionadas e adotadas as unidades de codificação (escolha de unidades de registro), a classificação (temas) e a categorização (reunião das informações). Após definição do tipo de codificação, foram realizados os registros, por meio de anotações e esquemas. Para um referencial teórico consistente, foi necessário considerar o exame dos aspectos recorrentes no material; a avaliação das categorias; a obtenção de categorias convergentes; o aprofundamento, a ligação e a ampliação por meio de um processo divergente; e a identificação de elementos emergentes que necessitaram de aprofundamento.

Na terceira fase (tratamento dos resultados) aconteceu a interpretação dos dados, momento em que se buscou embasar as análises e dar sentido à interpretação, apoiadas por inferências (Bardin, 2016). Esse processo resultou na descrição e na produção de um texto síntese para cada uma das categorias, com vistas a expressar o conjunto de significados evidenciados nas diferentes unidades de análise.

Após esse processo, foi o momento de interpretar ou conceder nova significação às características. Bardin (2016) clarifica que a interpretação proposta pelo método de análise de conteúdo incorre em procurar por detrás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, um sentido não explícito. Isso exigiu grande esforço de interpretação, pois constituiu no momento de confrontar teoria, objetivos, hipóteses e achados da pesquisa (os indicadores), com a finalidade de proceder inferências e de redigir sínteses interpretativas.

2.3.2 Categorias a serem analisadas acerca dos dois Programas pesquisados

Compreendemos que uma política educacional, em geral, com sua lógica linear e hierarquizante, orienta uma concepção de escola e de organização do trabalho escolar, uma vez anunciada e assumida, ao ser implementada, diversas condições e muitos acordos são feitos para que se desenvolva e possíveis demandas são criadas e/ou produzidas. Assim, o foco dessa pesquisa foram as ações dos "*produtores",* por meio dos documentos analisados, elaborados por especialistas/pesquisadores, organizações, Secretarias de Educação, bem como para os "*consumidores*", a partir das entrevistas realizadas com as docentes.

Nesse estudo, algumas inquietações nortearam o processo de investigação. Portanto, buscou-se respostas às seguintes indagações: *Na implementação dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, houve participação ativa e colaborativa dos sujeitos, que compõem os cotidianos escolares, nos processos de constituição e desenvolvimento das ações de formação continuada, com proposições teóricas e metodológicas, bem como na elaboração dos materiais didáticos para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? As ações de formação têm sido organizadas para o conhecimento e compreensão dos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e suas implicações para orientar o ensino com as crianças de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? Quais conhecimentos estão sendo acolhidos pelas professoras? Quais sentidos elas estão atribuindo ao que é discutido nos encontros de formação e ao que é posto nos materiais que integram os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF?*

As questões anunciadas se constituíram em categorias que, desdobradas em eixos, possibilitaram ordenar as temáticas, surgidas em decorrência dos dados coletados nas fontes documentais e nas entrevistas semiestruturadas. Para tanto, foram definidas(os), conforme Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Categorias de análise e eixos temáticos

(Continua)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
Proposições ou orientações curriculares indicadas para a formação continuada no âmbito dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita	Concepções das ações formativas
	Avaliações externas
	Objetivos geral e específicos
	Conteúdo programático desenvolvido
	Metodologias desenvolvidas
	Avaliação da aprendizagem, da formação continuada e autoavaliação
	Concepções teórico-prática
	Sequências didáticas

(conclusão)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	EIXOS TEMÁTICOS
Abordagens dos materiais didáticos recomendados para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no âmbito dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF	Práticas de ensino da Língua Portuguesa: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção de textos e análise linguística/semiótica
	Sequências didáticas
	Considerações das docentes a respeito dos materiais didáticos

Fonte: Autoria própria a partir da leitura dos projetos e/ou ementas dos cursos de formação continuada.

Em vista disso, no capítulo das análises, iniciamos com a caracterização dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF considerando os documentos de base legal de implementação e, em seguida, explicitamos os resultados dos dados obtidos, acerca das propostas de ações para a formação continuada, percursos formativos, livros e outros materiais didáticos, bem como os *consumidores* (ou as docentes), que se encontram em posições menos privilegiadas nas estruturas sociais de poder, estão se apropriando dos produtos, ou seja, das prescrições de ambos os Programas.

CAPÍTULO III - ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES

3.1 PROGRAMAS ALFAMAIS E ALFALETRANDO IMPLEMENTADOS NO ESTADO DE GOIÁS E NO DISTRITO FEDERAL

Nessa seção, apresentamos e caracterizamos os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, objetos dessa pesquisa. A partir de uma leitura atenta acerca das proposições dos Programas, levantamos alguns aspectos acerca da elaboração e implementação destes e de como estão sendo concretizados nas duas redes de ensino. Procuramos caracterizá-los e, consequentemente, conhecermos e compreendermos seus embasamentos gerais. Para isso, consideramos o trabalho com a leitura e a escrita nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. Não restringindo a relevância do ensino e da aprendizagem da Matemática, nos atemos ao nosso objeto.

Após leitura de suas ações, exploramos alguns tópicos: ano de criação, finalidade, objetivos, princípios, estratégias, sistemas de avaliação implantados pelas Redes de Ensino, concepções de alfabetização e de letramento, concepções de avaliação, de planejamento, de formação continuada, principais agentes envolvidos, materiais didáticos utilizados, e a socialização de boas práticas. Inicialmente, apresentamos o Programa AlfaMais-GO e, em seguida, o Alfaletrando-DF. Ao final desenvolvemos algumas observações acerca de suas características.

3.1.1 Caracterização do Programa AlfaMais de Goiás

O Programa em Regime de Colaboração pela Criança Alfabetizada - AlfaMais, criado pelo governo do Estado de Goiás por meio da Lei 21.071/2021, e implementado pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em regime de cooperação com os 246 municípios goianos, tem como pretensão expressar o compromisso do Estado com a educação. Foi instituído a partir das informações oferecidas pelos indicadores educacionais: o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)[31], implantado há mais de uma década e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Goiás (IDEGO)[32], com o objetivo de fortalecer as

[31] O SAEGO foi criado em 2011 em parceria com o CAEd/UFJF para promover avaliações em Língua Portuguesa e Matemática dos Ensinos Fundamental e Médio. Para dar suporte à aplicação das avaliações e à interpretação e ao uso dos seus resultados, o CAEd desenvolveu a Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação de Goiás (Goiás, 2021a).

[32] O IDEGO compõe-se pelos resultados do SAEGO Alfa e pelos dados de fluxo escolar (Goiás, 2021a).

ações já existentes (Goiás, 2023) e melhorar os índices de alfabetização e de letramento dos estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Goiás, 2021a).

Em 2023, o Programa passou a integrar a Política CNCA e propõe, mediante parcerias com as redes públicas de ensino, a elaboração e o planejamento de estratégias para a superação dos desafios da alfabetização das crianças com vistas a viabilizar o alcance das metas do PNE (Brasil, 2014), estabelecidas, também, no Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE) instituído pela Lei nº 18.969/2015.

O objetivo central do Programa AlfaMais constitui em contornar as dificuldades impostas em cada contexto, garantindo que as crianças atinjam os níveis apropriados de alfabetização. Esse discurso falacioso significa, assegurar que todos os estudantes do território goiano alcancem o direito à alfabetização, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme preconiza a BNCC. Para tanto, pretende apoiar gestores das redes de ensino e das escolas, coordenadores, professores, estudantes e famílias (Goiás, 2021a).

O Programa tem como financiadores o Instituto Natura e a Fundação Lemann que ao lado da Associação Bem Comum (ABC) executam ações, oferecendo suporte técnico e assessoria às Secretarias de Educação. Suas ações perpassam a formação continuada dos profissionais, a elaboração de material didático, a avaliação da aprendizagem e mecanismos de financiamento da educação. Com isso, o pretendido é assegurar a alfabetização na idade certa, para aproximadamente duzentas mil crianças do território goiano, até os sete anos de idade (Goiás, 2021a).

Como apontado, anteriormente, isso revela um envolvimento cada vez maior das políticas públicas de ensino com as associações privadas. Esses tipos de assessorias no contexto escolar, com a presença de formadores e especialistas externos, não são bem aceitas, pelo fato de estarem associadas a ações instituídas pelo poder público, impondo modelos prescritivos que desconsideram os saberes-fazeres dos docentes, apresentando propostas que dominam técnicas e teorias que não se aproximam das necessidades e práticas cotidianas dos docentes e demais profissionais da educação.

Trata-se de uma forte interferência corporativa no direcionamento das políticas públicas no país, que tem como finalidade ocasionar o desmonte do caráter público da educação. Como efeitos, essa aliança público-privada no sistema público de educação, interfere na autonomia das escolas públicas, determinando *o que* e *como* o ensino deverá ser promovido, monitorando os municípios.

Consequentemente, essas associações privadas, contemplam a sistematização de métodos com vistas aos processos pedagógicos de alfabetização, à formação continuada de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e monitoramento. Essa última iniciativa, pretende garantir a melhoria do fluxo escolar e da Educação Básica em suas etapas e modalidades, bem como dos indicadores das avaliações em larga escala, da inclusão e do cumprimento do que está estabelecido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

À vista disso, em 2020, o Estado de Goiás aderiu ao Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração - PARC (Goiás, 2021a) que tem como objetivo promover a alfabetização de estudantes na idade certa. Para isso, realiza avaliações da Fluência em Leitura em diversos estados brasileiros, por meio de uma parceria entre redes de ensino, Associação Bem Comum e Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Em 2023, 15 estados brasileiros (Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe) já haviam formalizado essa parceria.

Cabe lembrar que, para Souza, Ferreira e Morais (2024, p. 18), uma quantidade expressiva de municípios tem adotado "currículos, materiais didáticos e avaliações em larga escala" anunciados como a panaceia para resolver problemas na alfabetização, que desenvolvidos por empresas privadas, não consideram a construção da autoria docente e discente. Destaca-se que essas privatizações são complexas, multifacetadas e inter-relacionadas.

Nesse contexto, o crescimento do privado sobre o público, faz com que organizações particulares se envolvam na venda de formação continuada, consultoria, treinamento, apoio, melhoria e serviços de gestão, bem como outros trabalhos técnicos, transformando a própria política pública em mercadoria (Ball, 2014). O poder público passa a conceber políticas educacionais focalizadas e fragmentadas, incentivando e transferindo responsabilidades do Estado para o setor privado e a sociedade civil (Ball, 2014). Infere-se que a alfabetização está sendo extremamente atingida por estes grupos privados.

De mais em mais, na proposição do Programa AfaMais, as avaliações, ajudam a identificar os pontos fortes relativos aos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e as pautas a serem aperfeiçoadas, oferecendo dados importantes para o replanejamento curricular (Goiás, 2024a; 2023). Acreditamos que as avaliações passam a ser o ponto de partida para garantir o direito de aprender a todos os estudantes. São aplicadas anualmente, de forma

censitária, para todas as crianças matriculadas no 2° ano das redes estadual e municipais, com vistas ao diagnóstico e acompanhamento da alfabetização como garantia de constante evolução.

Contrariando esse discurso, Marinho, Leite e Fernandes (2013) afirmam que usualmente a avaliação é veiculada nas escolas com o desígnio de medir ou classificar a aprendizagem dos estudantes, isto é, em um *ciclo vicioso de testinite* que ignora as probabilidades da avaliação em contribuir para promover aprendizagens. Isso significa que, ao invés de permanecer a serviço da aprendizagem e do processo educacional, a avaliação é usada como fim de um processo, que atesta o que foi ou não atingido pelos alunos, cooperando para a exclusão daqueles que não alcançam a classificação desejada.

Assim, o SAEGO Alfa constitui o principal meio para a rede analisar os resultados das avaliações. Desse modo, assegurar a importância de conhecer os resultados para planejar e replanejar ações que visem superar os obstáculos verificados na aprendizagem das crianças (Goiás, 2023). A prova SAEGO Alfa compõe o escopo das ações do Programa AlfaMais-GO. Teve sua primeira aplicação em 2021. Os estudantes são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática.

O IDEGO combina as médias de proficiência, obtidas por intermédio do SAEGO e do fluxo, calculado a partir das taxas de aprovação em cada etapa, via Censo Escolar. Participam do IDEGO, todos os anos, os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. O Estado afiança que o IDEGO, representa um instrumento da própria rede, por isso não é utilizado para o ranqueamento das escolas. Os resultados não são divulgados externamente (Goiás, 2023).

Contudo, ainda que os resultados não sejam expostos publicamente, com esses sistemas de provas estandardizadas, as escolas precisam se encaixilhar em dinâmicas e conteúdos que atendam à produtividade no mercado de trabalho. Consideramos que a política de avaliação ao subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que forneça bons diagnósticos, reconhecendo a realidade da escola pública. Porém, essa orientação vem se concentrando em ações que tem por objetivo premiar o mérito.

Deste modo, no Estado de Goiás, com o propósito de impulsionar bons resultados, foi instituída a Lei de incentivo à alfabetização, nº 21.073/2021, denominada LEIA (Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização). Seu objetivo consiste em contemplar com premiação até cem escolas da rede pública que obtiverem os melhores resultados no IDEGO e no SAEGO e, até cem escolas que auferirem resultados menos promissores (Goiás, 2021a).

A idealização da premiação constitui no estabelecimento de trocas de experiências e práticas pedagógicas inovadoras entre as escolas, de modo que essa parceria favoreça a melhoria do desempenho dos estudantes (Goiás, 2023). A aprovação da Lei complementar nº 177/2022, garantiu 10% da arrecadação municipal do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), exclusivamente à educação (Goiás, 2022).

A primeira edição do LEIA ocorreu em 2023, baseando-se nos resultados do SAEGO Alfa de 2022 e premiou escolas de 97 municípios (Goiás, 2023). De acordo com as ações do Programa AlfaMais-GO, as escolas com resultados pouco promissores, necessitam apresentar um plano de cooperação técnico-pedagógico a ser desenvolvido, ao longo do ano letivo, juntamente com as escolas que obtiveram resultados considerados satisfatórios.

Em decorrência dessa premiação, entende-se que, em situações desiguais, o mérito torna-se inatingível para alguns e atingível para outros. Os resultados dessas avaliações não são utilizados para fundamentar processos de mudanças que impactem na qualidade. De maneira que, os que não conseguem alcançá-lo estão sujeitos a preconceitos e punições, intensificando as condições de trabalho, comprometendo a qualidade do ensino e a própria saúde dos docentes que trabalham em condições de sobrecarga. Isso significa que o propósito é punir os fracassos, tanto de estudantes como de educadores, sem atenção às carências das escolas que não são bem avaliadas. É nesta dicotomia discursiva que os professores são cada vez mais responsabilizados pelo progresso da nação e, ao mesmo tempo, pelos resultados nas avaliações externas.

Neste cenário de exclusão, entendemos, assim como Fernandes (2007), que embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, concedendo supostamente a *todos* a oportunidade de sucesso, é necessário romper com práticas de classificação e mensuração, que exclui e perpetua a reprodução. Tal circunstância valida questionar sobre como os professores concebem a avaliação da aprendizagem. Esta incide, ou não, na manutenção de práticas avaliativas com características classificatória, mensuradora e excludente (Méndez, 2002; Leite e Fernandes, 2002) ou, em resistência, fazem dela um elemento de formação.

Baseando-nos em Certeau (2014), os docentes, mesmo que de modo sutil, têm, a partir dos princípios de sua profissionalidade e profissionalismo, incorporado concepções de avaliação que têm servido como forma de resistência profissional e defesa de saberes específicos que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Estas práticas, que demostram o *saber-fazer* dos professores, são indicadoras do processo de profissionalização da docência.

Com esses esclarecimentos iniciais, no âmbito do Programa AlfaMais-GO, *o que a criança precisa saber para ser considerada alfabetizada?* A alfabetização é a base para aprendizagens futuras em que, por meio dela, o horizonte da criança é expandido com enormes possibilidades, uma vez que ao não ocorrer na idade certa, obstáculos encontrados se tornam cada vez maiores à medida do tempo (Goiás, 2023).

Dessa maneira, para ser considerada alfabetizada, a criança, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, precisa desenvolver competências fundamentais para ler autonomamente e fluentemente, além de ser capaz de compreender textos de diferentes tipos e contextos, e escrever, utilizando a escrita como instrumento para pensar, comunicar e aprender (Goiás, 2023).

Ao declarar embasamento em Soares (2004), o Programa defende a aprendizagem do código e o seu uso social. Observamos que a aprendizagem do código, não considera a apropriação do SEA. Aponta ser essencial selecionar textos que façam parte do universo cultural dos estudantes, seus interesses e suas experiências cotidianas, conforme prescreve os campos de atuação presentes na BNCC (Goiás, 2024a; 2023).

No Programa, o estudo do gênero textual, a partir de diferentes temáticas, procura favorecer a leitura com fluência, compreensão e a produção de textos escritos de maneira autônoma. Para isso, acentua a necessidade em desenvolver habilidades de inferência e de interpretação, essenciais para a compreensão leitora, bem como escrever ortograficamente palavras com correspondências diretas entre fonemas e grafemas e textos pertinentes, tais como bilhetes, convites e narrativas (Goiás, 2024a).

Ressalva-se que a BNCC, ao priorizar a leitura de textos curtos, não explicita o ensino de diversas estratégias de compreensão leitora antes do 3º ano do Ensino Fundamental (Morais, 2020). Essas habilidades, conforme o Programa, estão em concordância com o que outros estados e municípios preconizam em seus currículos e sistemas de avaliação e em consonância com a definição estabelecida pelo MEC por intermédio da Pesquisa Alfabetiza Brasil (Brasil, 2023b; 2023c), ao especificar que, mesmo com variações de uma rede para outra, existe um consenso de que a criança precisa dominar habilidades elementares de leitura e escrita que serão a base para o seu aprendizado futuro (Goiás, 2024a; 2023).

Conforme esclarecido, as matrizes são importantes para a elaboração de "testes e constituem um instrumento de monitoramento do currículo, mas não são o currículo em si" (Goiás, 2023, p. 57). Assim, no SAEGO Alfa, as habilidades da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 2º ano estão embasadas na matriz de referência do SAEB, elaborada a partir

da BNCC (Goiás, 2023). O Quadro 6, a seguir, distribui essas habilidades organizadas em três eixos, os quais têm relação com três das quatro práticas dispostas na *Base*, com restrição da prática da oralidade, devido às suas especificidades (Goiás, 2023). Dessa maneira, foram avaliadas as habilidades organizadas no quadro a seguir.

Quadro 13 - Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do EF - Goiás

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras
	Escrever palavras
LEITURA	Ler frases
	Localizar informações explícitas em textos
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto
	Inferir informações em textos verbais
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
PRODUÇÃO TEXTUAL	Escrever texto

Fonte: SAEGO Alfa 2023 - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Goiás, 2023, p. 18).

Como dispostas no Quadro 13, a primeira habilidade do SEA é tratada, unicamente, como consciência de fonemas e ao destacar a leitura de frases como parte da prática de leitura e não da apropriação do sistema de escrita, comete um erro cômico. Isso por basear-se na BNCC e nos cursos do PTA que inseriram a literacia emergente e apagaram o letramento. Para a avaliação das habilidades em leitura e produção de texto, a matriz considera os gêneros textuais veiculados nos campos de atuação, em conformidade com a organização das práticas de linguagem na BNCC (Goiás, 2023).

Como já mencionado, esse conjunto de saberes específicos para os exames, na maioria das vezes, caracterizam também a formação docente, estabelecendo as competências a serem dominadas para o exercício da docência. Cabe ressaltar que a BNCC não discute o conceito de letramento e o papel da escola em promover práticas de leitura e de escrita com vistas a democratizar e promover acesso ao mundo da escrita, bem como o envolvimento em práticas letradas; propõe um ensino empobrecido da leitura, da compreensão e produção de textos (Morais, 2020). Assim, antes do 3º ano, não explicita as estratégias de compreensão leitora e os gêneros textuais ficaram reduzidos a textos curtos. Isso corresponde à ação de organizações empresariais que para vender produtos e serviços, reproduzem o discurso de que seus materiais e cursos estão alinhados à BNCC (Morais, 2020).

Os estudantes dos 1º e 2º anos participam da avaliação externa de fluência leitora, realizada em duas etapas: a primeira aplicação denominada *avaliação de entrada*, com o objetivo de aferir o nível de fluência em leitura dos estudantes no começo do ano letivo; e a

segunda aplicação, denominada *avaliação de saída*, afere o nível de fluência leitora no final do ano letivo (Goiás, 2021a). A avaliação refere-se à capacidade de realização de uma leitura automatizada, sem esforço, como condição fundamental para o processo de compreensão do texto lido (Goiás, 2024a). Segundo o *National Reading Panel* (2000) ler com fluência, significa ler com velocidade, precisão e expressão adequadas. Ressalta-se que, conforme Souza, Ferreira e Morais (2024), a fluência em leitura é herança da PNA.

De tal modo, acreditamos que as informações produzidas pelo SAEGO Alfa proporcionam conhecimento das necessidades em relação à alfabetização. À vista disso, o diagnóstico é clarificado como o primeiro passo e o planejamento ou plano de ação como o segundo, refletindo o movimento: currículo, ensino e avaliação. Por isso, a proficiência média da escola ou da turma é entendida como importante indicador a ser analisado ao longo dos anos (Goiás, 2021b).

Assim como Bauer (2019) consideramos a necessidade em avançar na discussão acerca do que esse movimento ocasiona, a exemplo da indução curricular via avaliação externa, das implicações no trabalho escolar com reflexos nas aprendizagens dos estudantes, e das relações entre currículo previsto, currículo avaliado e os fins e objetivos da educação.

O SAEGO Alfa 2024, assim como nos anos anteriores, foi realizado por meio de convênio com o CAEd/UFJF. Os padrões de desempenho são níveis obtidos por meio da escala de proficiência. Cada padrão expõe as habilidades compreendidas em intervalos. O nível proficiente em leitura corresponde ao padrão *esperado* (401 a 500). O nível proficiente em escrita corresponde ao padrão *esperado* (601 a 700). O desempenho das crianças de 2º ano da rede municipal de Goiás em 2024, apresentou proficiência média de 558 em língua portuguesa, sendo 620 em escrita e 622 em leitura (Goiás, 2024a; 2024b). “Os resultados obtidos nas avaliações educacionais em larga escala se tornaram grandes aliados da gestão do currículo pedagógico”. As avaliações externas propiciam entender se o currículo praticado nas escolas favorece o alcance dos objetivos propostos (Goiás, 2024a, p. 9).

Esses pontos de vista direcionam a discutir as relações estabelecidas entre avaliação e currículo no desenvolvimento das avaliações em larga escala, iniciadas na década de 1990, no Brasil. A proposição do SAEB, da Prova Brasil e do Ideb tem induzido estados e municípios a introduzirem formas de monitoramento sistemático dos resultados obtidos por meio do processo educativo. Bauer (2019) rememora que em 2019, 22 estados brasileiros possuíam sistemas próprios de avaliação, a exemplo do Estado de Goiás que criou essa iniciativa em 2011.

Nesse sentido, a existência de relações entre os *saberes a ensinar* e as avaliações externas, reduz o currículo à padronização e homogeneização do trabalho pedagógico, a exemplo da imposição da BNCC, e influencia a elaboração das matrizes com a definição dos conteúdos básicos esperados para o ensino. O binário avaliação-currículo reflete inquietações que resultam das discussões sobre currículo no Brasil por desconsiderar suas dimensões continentais e as diferentes realidades em que o ensino acontece. Além de influenciar o país na participação em avaliações e pesquisas internacionais. Sobre o assunto, Bauer (2016) sugere o debate acerca da pertinência da matriz e não a sua indução, retomando a discussão a respeito dos fins e objetivos da educação.

De tal modo, o Programa AlfaMais explicita que o planejamento das aulas deve considerar as defasagens de aprendizagem observadas, já que, em uma mesma turma, existem estudantes posicionados por toda a escala, por ocuparem diferentes padrões, exigindo intervenções diferenciadas. Por isso, os percentuais de acerto incidem nos indicadores mais utilizados pelos professores, por serem mais próximos do que é feito em sala de aula nas avaliações internas. À vista disso, sugere conferir não só as habilidades menos acertadas, mas o comportamento dos estudantes em relação às demais habilidades, já que a aprendizagem é contínua (Goiás, 2024a; 2023).

Compreendemos que o enfrentamento das condições que obstaculizam o aprendizado escolar necessita partir de problemas identificados na prática da sala de aula, mas com esse discurso, o Estado, no seu papel avaliador e regulador instala no contexto educacional a *cultura do desempenho*, que vai redefinindo as formas de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas. Ao responsabilizar os docentes, força-os a moldarem o planejamento para êxito nos resultados das avaliações externas, tornando o trabalho docente cada vez mais instrumentalizado, padronizado e mecânico.

Logo, apesar das tentativas de controle das práticas, que contribuem para um processo inverso à profissionalização, muitas vezes fomentado pelas políticas públicas, longe de se adequarem ao papel esperado pelo Estado, enquanto reprodutores, muitos professores têm resistido, por meio de práticas avaliativas que fogem à lógica mercadológica do neoprodutivismo presente em políticas educacionais relacionadas a um mercado escolar financiado por indicadores de desempenho (Ball, 2001).

À vista disso, as ações de formação continuada, para corresponder a esses interesses, em detrimento do aprofundamento e criação de novas relações entre teoria e prática que valorize a experiência docente na busca coletiva de fundamentos para intervenção no processo de ensino

e aprendizagem, limita-se a reverter os índices. Isso justifica que na *cultura do desempenho* as agendas de professores e alunos em relação aos processos de ensino e de aprendizagem são abandonadas para se concentrarem no que foi determinado pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho.

Nessa perspectiva, para ajudar no aprendizado das crianças, o Programa AlfaMais-GO oferta formação continuada para gestores, professores e equipes técnicas ligados à Educação Infantil e aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, alinhadas ao currículo e às avaliações. Em formato síncrono e assíncrono, as formações são realizadas em colaboração entre o Estado e os municípios. Com essa proposição, garante que, ao formar seus agentes, baseia-se na realidade de cada município.

Todavia, a aprendizagem é vista como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e interesses dos alunos, uma vez que muito do planejamento curricular se baseia nas definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos.

Os encontros formativos para os profissionais que atuam no Programa, acontecem, inicialmente, na sede da SEDUC em Goiânia, com as equipes regionais, para, em seguida, serem replicados nas Coordenações Regionais de Educação (CREs), que são responsáveis pela formação das equipes municipais. Com a justificativa de que a rede necessita de "profissionais capacitados e preparados para superar os desafios diagnosticados na alfabetização", com o objetivo de compor uma equipe especializada, são oferecidas bolsas de apoio técnico aos servidores que atuam no Programa (Goiás, 2023, p. 9), elegidos por meio de processo seletivo simplificado.

Nesse caso, é perceptível que a formação segue os moldes da estratégia em cascata, pois consiste em uma articulação entre o Estado e os municípios, isto é, entre a SEDUC e as CREs que, ao se organizarem hierarquicamente, oferecem cursos aos gestores escolares e docentes em exercício. No Programa, as equipes estaduais são responsáveis pela formação das equipes regionais; as equipes regionais replicam a formação recebida para as equipes municipais; as equipes municipais reproduzem para os gestores escolares e professores de seus municípios; providos dessa formação, os gestores escolares e professores introduzem o que aprenderam ao cotidiano de suas escolas. Acrescenta-se que, nos últimos anos, as Universidades vêm sendo substituídas pela assistência de grupos privados, como exposto anteriormente.

Esse modelo de formação contínua em cascata, organiza-se em torno de ações formativas em que professores são selecionados para disseminarem a informação entre os

colegas. Para Kennedy (2005) e Flores (2021), essa estratégia é usada em contextos escassos de recursos, em que o objetivo consiste em disseminar medidas políticas a serem introduzidas pelos docentes. Por isso constitui em repasse de informações sobre iniciativas novas ou planos de ação de forma rápida e menos dispendiosa.

Para subsidiar o trabalho docente, o Programa disponibiliza livros como material didático complementar (em conformidade com o LEIA), que abordam conteúdos na perspectiva do letramento. São distribuídos gratuitamente para todos os estudantes. O Guia do Professor tem como proposição apresentar *boas práticas* e diretrizes pedagógicas, a serem empregadas nas turmas de 1° e 2º anos. São disponibilizados, também, kits de obras literárias, para todas as escolas públicas parceiras do AlfaMais-GO, com vistas à composição de espaços leitores, cuja escolha pressagia a se basear na adequação às turmas, público-alvo do Programa (Goiás, 2023).

Para difundir o conhecimento voltado para a alfabetização, por profissionais de diferentes escolas do país, no âmbito do Programa AlfaMais-GO, como resultado dessas ações, foi construído um banco de *boas práticas de gestão* (Goiás, 2023). Esse banco é composto por vídeos curtos e objetivos, que abordam temáticas essenciais da alfabetização, a exemplo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; engajamento da família e de responsáveis; avaliação e monitoramento da aprendizagem; reagrupamento de estudantes por níveis de desempenho; práticas e eventos voltados à leitura; inclusão e educação especial, entre outros. Os protagonistas são pessoas que aceitaram socializar com as redes de ensino suas histórias, desafios e conquistas. Essa seção integra a plataforma de avaliação e monitoramento do SAEGO (Goiás, 2023).

Nessa circunstância, quando as ações de um Programa giram em torno da avaliação, uma contradição pode surgir: ao invés de cooperação e colaboração, determinadas iniciativas instigam a competitividade entre as escolas e no interior delas. Assim, bons resultados passam a ser sinônimo de produtividade e a concorrência se torna artefato da meritocracia, ocasionando pressão às escolas sem garantir a valorização, a qualidade e a equidade, fazendo com que as dimensões que delineiam a formação continuada docente contribuam, apenas, com a preparação para as provas. Esse desenho e monitoramento, interferem nas práticas, ainda que em seus cotidianos profissionais, os docentes recorrem aos *saberes-fazeres* que construíram para tomarem decisões que rompem com a exclusão.

Ratificamos que a avaliação se faz necessária para subsidiar as políticas educacionais quando são capazes de auxiliar com diagnósticos que favoreçam a elevação do ensino oferecido. Entretanto, na contramão, quando se resumem em ações de recompensa por mérito e de punição

dos insucessos, sem cuidado às carências apresentadas pelas escolas que não alcançaram uma boa avaliação, o controle e a prescrição estão, sobretudo, vinculados ao ensino e à aprendizagem, sujeitando docentes e alunos a focalizarem no desempenho (Hall; Gunter, 2015). Assim, a precarização do trabalho docente se manifesta na baixa remuneração, na insuficiência de profissionais e na deficiência de recursos financeiros e didáticos para promover uma educação de qualidade.

A seguir apresentamos o Programa Alfaletrando-DF, suas características e bases gerais.

3.1.2 Caracterização do Programa Alfaletrando do Distrito Federal

O Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal - Alfaletrando-DF, instituído pelo Decreto nº 45.495 em 2024, intenta garantir a alfabetização das crianças até os sete anos de idade, com vistas à melhoria dos índices de aprendizagens e garantia do direito à apropriação da leitura e da escrita, elemento estruturante para trajetórias escolares bem-sucedidas. Tem como expectativa, alfabetizar 100% das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental e recompor as aprendizagens, com foco na alfabetização, dos estudantes de 3º, 4º e 5º anos, que tiveram suas aprendizagens prejudicadas devido a pandemia de Covid-19 (Distrito Federal, 2024a).

Está organizado em 5 eixos estruturantes: I - governança e elaboração de política distrital de alfabetização; II - formação de profissionais da educação e acompanhamento pedagógico; III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; IV - sistema de avaliação; e V - reconhecimento e compartilhamento de práticas pedagógicas exitosas (Distrito Federal, 2024a, art. 6º).

A maneira como os eixos estruturantes foram pensados nos remete à similaridade do que ocorre no campo das organizações por sofrerem efeitos “do processo de reestruturação do setor produtivo e da diminuição do papel do Estado”. Novas exigências e atribuições acerca do trabalho docente se ampliam e sem melhoria nas condições objetivas são responsabilizados pelo fracasso ou sucesso das escolas e dos estudantes. Essa intensificação do trabalho docente provoca “consequências negativas na vida pessoal e profissional dos docentes, interferindo nos níveis de respeito e satisfação para com o magistério” (Fidalgo, Oliveira, Fidalgo, 2009, p. 16-17).

Realizadas essas reflexões iniciais, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) compete a coordenação estratégica das ações do Programa; a colaboração intersetorial, nos níveis local, intermediário e central; o apoio técnico-pedagógico às unidades

escolares. Como princípios, também, busca: apoiar os processos de ensino e de aprendizagem pautados na perspectiva histórico-crítica e no currículo integrado e interdisciplinar; a valorização do protagonismo pedagógico e dos profissionais da educação; e o desenvolvimento da cultura avaliativa que estimule a melhoria da qualidade da educação (Distrito Federal, 2024a).

Ressalva-se que o desenvolvimento de uma cultura de avaliação perpassa estudos e reflexões, com abertura para a busca de novas possibilidades para práticas mais humanizadas de avaliação da qualidade da Educação Básica. Caso contrário, os sistemas de avaliações continuarão a serviço do monitoramento e da regulação do ensino por meio do desempenho obtido.

Como estratégias, a SEEDF criou o Comitê Distrital da Alfabetização (Codalfa) e a Rede Distrital de Alfabetização e Letramento (Redalfa). O Codalfa é regulamentado por meio de ato próprio da SEEDF e tem como propósito a realização da governança sistêmica, da gestão e da implementação do Programa e o acompanhamento da sistematização e elaboração da Política Distrital de Alfabetização. A Redalfa tem como finalidade garantir a gestão, a formação e o acompanhamento dos processos pedagógicos com foco na alfabetização, na perspectiva dos letramentos (Distrito Federal, 2024a).

A Redalfa é composta por representantes do nível Central: articuladores de formação e acompanhamento pedagógico, indicados pela Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF; representantes do nível Regional: articuladores regionais de formação e de acompanhamento pedagógico das Coordenações Regionais de Ensino (CREs); e do nível local: articuladores locais itinerantes de formação e de acompanhamento pedagógico. A escolha dos articuladores locais itinerantes é realizada mediante processo seletivo simplificado (Distrito Federal, 2024a).

Os articuladores locais itinerantes, ficam em exercício em uma das unidades escolares, designada pelas CREs (são docentes atuantes nos anos iniciais). São encarregados do desenvolvimento das ações de formação e de acompanhamento pedagógico junto às escolas e professores de 1º e 2º anos. Tem como atribuições: compilar, acompanhar e analisar os dados e indicadores educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF; elaborar relatórios bimestrais para subsidiar as ações da Redalfa; participar de reuniões e formações destinados ao desenvolvimento do Programa e avaliar, periodicamente, a frequência, a participação, o desenvolvimento e o comprometimento daqueles que participam da formação (Distrito Federal, 2023).

Com essa organização, ficou notório que o modelo de formação do Programa Alfaletrando-DF é o da estratégia em cascata, bem como a lógica é a da relação entre avaliação externa e formação continuada. Posto isto, se assemelha às discussões que estabelecem a formação docente como elemento determinante para um desempenho escolar satisfatório. Deste modo, aquele formato, diante da impossibilidade de atingir todos os docentes da Rede, é utilizado para atender a uma lógica transmissiva (Flores, 2021) ou estruturante (Nóvoa, 1991) de formação contínua. Isto significa que as ações formativas são centradas em conhecimentos, previamente organizados, em uma lógica de racionalidade científica e técnica e aplicadas aos docentes.

Para fins de acompanhamento e monitoramento do processo de alfabetização, a SEEDF instituiu o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SipaeDF), por meio do Decreto nº 46.032/2024, objetivando promover a avaliação da Educação Básica nas escolas públicas do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024c). O SipaeDF busca promover a melhoria contínua da qualidade da educação e aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem. Assim como o SAEB, realizado pelo INEP, a Prova DF integra o SipaeDF, bem como a Gerência de Avaliação de Redes de Ensino e Exames (Gare) da SEEDF (Distrito Federal, 2024a).

Esses sistemas de avaliação, ao serem implantados como padrão de uma política pública, necessitam ser analisados não por suas propostas, instrumentos avaliativos, características e finalidades, mas por seu potencial, pois para Barretto e Pinto (2001) ao se colocarem como capaz de contribuir para a melhoria da qualidade das escolas, encerram-se em si mesmos. Diante disso, Sousa e Oliveira (2003) asseguram que ao questionar e discutir o papel do Estado, na sociedade capitalista, em gerir diretamente os serviços a ele associados, mudanças surgem nas políticas públicas e no processo de privatização da gestão de serviços na esfera pública.

Desse contexto, infere-se que a racionalidade existente nas políticas públicas tem transferido aos gestores das escolas e, sobretudo, aos professores, a responsabilização pela melhoria dos resultados, desobrigando o Estado de sua responsabilidade, exigindo que o trabalho desses profissionais seja avaliado. Assim, as escolas são pressionadas a apresentarem bons resultados nas avaliações, realizadas em âmbitos Federal, Estadual e Municipal. De tal modo, quando o fracasso ocorre, a culpabilidade é transferida para o indivíduo ou grupo, criando assim a cultura da desresponsabilização do Estado.

A Prova DF, teve sua primeira edição em 2024, com o objetivo de analisar o desempenho dos estudantes da rede pública em diferentes etapas do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados são apresentados e discutidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Compõe-se por itens de múltipla escolha, elaborados com base no Currículo em Movimento da SEEDF e nas matrizes de referência do SAEB.

Essas avaliações ao aferir o desempenho dos alunos em provas padronizadas com ênfase em leitura, fluência em leitura, escrita e em resolução de problemas, faz com que a formação e o trabalho docente se adaptem a essa regulação, já que o currículo e as estratégias de ensino passam a ser "orientados pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda dessa etapa da internacionalização do capital" (Maués, 2010, p. 725). Essas atendem às reivindicações do mercado (Maués, 2004) e não da sociedade civil.

Igualmente, ao serem orientadas pelas competências, as matrizes de referência são utilizadas nos exames para aferir os resultados das escolas e dos estudantes. Todavia, a Matriz de referência da Prova DF aplicada, em 2024, para avaliação somativa referente a Língua Portuguesa, destinada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, é a disponibilizada no Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Habilidades da matriz de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental (Distrito Federal)

DESCRITOR	DESCRIÇÃO DA HABILIDADE
D01	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
D02	Ler palavras
D03	Ler frases
D04	Localizar informações explícitas em textos
D05	Reconhecer a finalidade de um texto
D06	Inferir o assunto de um texto
D07	Inferir informações em textos verbais
D08	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
ITENS DE RESPOSTA CONSTRUÍDA	
D09	Escrever palavras
D10	Escrever textos

Fonte: Prova DF 2024 (Distrito Federal, 2024e).

Como ressaltadas, essas habilidades de avaliação, embora declaradas como alinhadas, também, ao Currículo em Movimento, estão vinculadas às competências da BNCC, em conformidade com a matriz de referência do SAEB.

De acordo com as *Orientações pedagógicas para uso dos resultados:* avaliação contínua da aprendizagem - ciclo III/2024 (Distrito Federal, 2024d, p. 7), os estudantes do 2º e 5º anos

do Ensino Fundamental responderam a testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, para gerar um diagnóstico mais completo sobre a alfabetização, houve, ao mesmo tempo, a aplicação de itens de resposta construída de Língua Portuguesa para o 2º ano, conforme descritores 09 e 10, disponíveis no Quadro 7. Assim como na maioria dos estados, o exame foi desenvolvido em parceria com o CAEd/UFJF.

Com essa ação, a SEEDF pretende: produzir evidências para compor o cenário educacional do DF, fornecendo uma análise ampla da qualidade da educação; subsidiar o planejamento do projeto político-pedagógico e a autoavaliação das unidades escolares; apoiar a organização do trabalho pedagógico nas escolas, oferecendo dados sobre a aprendizagem dos estudantes. Assim, espera-se que os dados auxiliem no planejamento de ações que beneficiem a recomposição das aprendizagens e a superação de lacunas (Distrito Federal, 2024a).

Diante deste discurso, lembramos Sousa e Oliveira (2010, p. 801), ao declararem que "não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação". Para eles, a utilização de indicadores, critérios ou padrões tendem a simplificar problemas complexos, mas não induzir a situação desejada, a ponto de provocar mudanças. Concordamos com Sousa e Oliveira (2010) de que cabe indagar as finalidades, os procedimentos e as consequências dos sistemas estaduais de avaliação, no que se refere à melhoria do ensino e o sentido imputado ao compromisso face à qualidade anunciada pelas políticas implementadas pelos Estados.

Todavia, a intenção da SEEDF é que os resultados forneçam subsídios para a evolução contínua do Programa Alfaletrando, com vistas à elaboração da Política Distrital de Alfabetização, bem como da gestão das unidades escolares (Distrito Federal, 2024a). Para tanto, a rede aposta no protagonismo da autoavaliação institucional obrigatória, que faz com que as escolas produzam e discutam os dados.

Concebemos que essa avaliação interna da escola oferece uma análise sistemática da instituição para identificar fragilidades e potencialidades, e para permitir a elaboração de intervenção e melhorias. Porém, por desconhecimento de fundamentos teórico-metodológicos sobre a avaliação institucional, usualmente se prende à discussão dos dados produzidos pelas avaliações internas e externas, por ausência de um planejamento capaz de provocar mudanças. Para Sousa e Oliveira (2010, p. 801) essa é a questão mais importante, isto é, "como criar um envolvimento tal que impulsione os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação". Acrescemos, *qual a contribuição e o papel do nível central para alavancar esse engajamento?*

À luz da avaliação, o Programa Alfaletrando, ao embasar-se no reconhecimento à diversidade, respeito à identidade; na eficácia e equidade na construção de um sistema de ensino de qualidade, na igualdade de acesso e permanência, pretende garantir não apenas avaliar o desempenho dos estudantes, mas também promover uma educação justa e inclusiva. Assim, o SipaeDF, tem como objetivo produzir dados e informações consistentes, de forma periódica, com vistas a subsidiar os gestores no desenvolvimento das políticas públicas (Distrito Federal, 2024b).

Os resultados do SipaeDF/2024, expôs que o desempenho das crianças de 2º ano apresentou nível proficiente em leitura correspondendo ao padrão *adequado* (606). Já o nível em escrita + leitura correspondeu ao padrão *básico* (597). O desempenho percentual das crianças em leitura ficou em 55% e em escrita + leitura 56%. Os resultados obtidos embora suficientes, mostram que ainda existem muitas crianças da SEEDF, nos níveis abaixo do básico e básico (Distrito Federal, 2024i).

No entanto, o Programa ao comprometer-se com a diversidade, promovendo uma educação justa e inclusiva, produz evidências a partir de testes padronizados. Nessa incidência, é preciso cautela para que as ações de formação continuada, no âmbito do Programa Alfaletrando, não se baseiem na racionalidade técnica para superar lacunas, pois essa maneira de conceber a formação vê os(as) docentes como reprodutores(as) (Certeau, 2014), o que diverge do processo de ação-reflexão-ação, em que os professores se tornam sujeitos, (re)criando sua prática a partir de seus cotidianos, isto é, são profissionais que atuam em sala de aula e produzem conhecimento para favorecer as aprendizagens dos estudantes. Mas, esse não parece ser o propósito constitucional do Programa. Ao apresentar um discurso e desenho inovadores, mantem uma compreensão tradicional de avaliação.

Igualmente, há de se atentar para que a maneira de organização do Programa não naturalize e reforce a responsabilização dos sujeitos e das escolas. Por vezes, o *desesper*o em ter os melhores resultados e as melhores escolas, desconsidera que, para a elaboração de políticas públicas educacionais, não basta fundamentar-se, apenas nos resultados dos exames externos, uma vez que uma análise qualitativa acerca dos fatores que envolvem a comunidade escolar é necessária, bem como dos recursos disponíveis.

Se por um lado, as avaliações externas, presas aos princípios gerencialistas de competitividade e mercantilização da educação, comprometem a obtenção da qualidade referenciada, por outro, o aspecto emancipatório pautado na formação humana e na justiça social enxerga as diversas dimensões que influenciam a qualificação da escola pública

(Bertagna *et al.*, 2020). Consequentemente, uma escola empenhada na garantia do direito de aprendizagem de todas as crianças, de modo que leiam, compreendam e produzam textos de diferentes gêneros com autonomia, concebe o papel valoroso e permanente da avaliação no adequado acompanhamento do trabalho pedagógico.

Entretanto, no atual contexto, a avaliação cada vez mais é transformada em mensuração, e cada vez menos na promoção de uma cultura integral do indivíduo. Para Méndez (2002) a avaliação ocupa seu devido lugar quando compreendida como sinalização para mudança de rumos, com vistas a garantir a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando a individualidade de cada um. Somente assim, corresponderá ao principal objetivo da escola que é a formação dos alunos.

Na contramão desse objetivo, o Comitê Distrital da Alfabetização (Codalfa) é encarregado de estabelecer estratégias para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no que tange à alfabetização, desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; coordenadores pedagógicos; e equipes gestoras das escolas. As despesas decorrentes, dessa ação, correrão à conta da dotação orçamentária do órgão executor da Política (Distrito Federal, 2024a).

Como vimos, a premiação e a valorização pelo mérito têm se tornado comum nas políticas educacionais Nacional, Estaduais e Municipais, mas ao naturalizarmos essas ações, suprimimos o verdadeiro papel da avaliação. A meritocracia e a cultura de resultados passam a ser a base das políticas públicas para alcançar a eficácia desejada pelos seus gestores. Para o governo e algumas ONGs que representam o empresariado da educação, as escolas são eficazes quando apresentam "melhor IDEB, melhores professores e experiências premiadas etc." (Maués, 2004, p. 85). A partir dessa lógica de ranqueamento, premiar escolas e professores tornou-se usual. Isso porque a iniciativa privada tem entrado e definido um lugar no espaço público, trazendo prejuízos aos processos educacionais.

Para Barreto *et al.* (2001), ao não compreenderem a avaliação como uma das etapas do processo de aprendizagem, a preocupação com a avaliação externa não fica restrita ao aluno, mas engloba a formação do professor e suas condições de trabalho. Esse modelo formativo cria uma situação cruel, reforçando o individualismo, a desigualdade e a competitividade entre as escolas. Isso faz com que a formação continuada, influenciada pelo processo de regulação do trabalho, treine habilidades, com vistas ao bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, melhorando e elevando os índices das escolas.

Após essas considerações acerca do padrão de formação, faz-se necessário compreender como as práticas de linguagem são promovidas para alfabetizar e letrar as crianças. O Programa prevê o aprendizado da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais. Assim, alfabetizar e letrar são ações distintas, mas, indissociáveis, de modo que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2020; 2018; 2009). A aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico, visa a compreensão, a apropriação, ampliação e consolidação do processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento. O Programa anuncia o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de uma abordagem inovadora, com recursos e práticas modernas para estimular o interesse e a participação (Distrito Federal, 2024a). Nesse caso, *como funciona esse modelo "encaixado" em uma perspectiva mercadológica, competitiva de avaliação?*

Nesse contexto, *as crianças para serem consideradas alfabetizadas devem ter domínio de quais habilidades?* Ao concluírem o 2º ano do Ensino Fundamental, necessitam ler e escrever de forma autônoma (Distrito Federal, 2024b). De modo que, ao finalizar o 1º ano, o estudante consiga ler e escrever um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo ao ser ampliado e consolidado, ao final do 3º ano, garante que o estudante seja capaz de usar a leitura e a escrita em situações comunicativas da vida em sociedade (Distrito Federal, 2018).

As ações de formação, de acordo com os documentos normativos e norteadores que regem a Política, estão amparadas pelas bases legais, curriculares e pedagógicas que orientam as unidades escolares do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, a exemplo do Regimento da rede pública de ensino (Distrito Federal, 2019); das Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º Bloco (Distrito Federal, 2014); das Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem institucional e em larga escala (Distrito Federal, 2016); e do Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2018)[33].

Nessa perspectiva, a formação continuada pretende fomentar e potencializar as práticas de leitura, de escrita e dos diferentes letramentos, para aperfeiçoar o planejamento, intervenção e acompanhamento pedagógico diante das adversidades inerentes ao processo de alfabetização. Para isso, é necessário refletir, discutir e repensar a organização do trabalho e a prática

[33] No contexto do Distrito Federal (2014), a organização da escolaridade em Ciclos para Aprendizagem, está estruturada da seguinte forma: a Educação Infantil corresponde ao primeiro Ciclo; o Ensino Fundamental corresponde ao 2º Ciclo, composto pelos Anos Iniciais, divididos em Bloco 1 - Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (1º, 2º e 3º anos) e Bloco 2 (4º e 5º anos) e o 3º Ciclo que, composto pelos Anos Finais, divide-se em Bloco 1 (6º e 7º anos) e Bloco 2 (8º e 9º anos).

pedagógica, cabendo ao professor aprimorar suas ações (Distrito Federal, 2024b). “O professor alfabetizador é visto como sujeito de sua prática educativa e da instrumentalização pedagógica”. O trabalho docente, em uma perspectiva de saberes e fazeres é construído pelo professor alfabetizador, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Portanto, todos os saberes e fazeres dos professores que atuam no BIA são considerados para ressignificar a prática (Distrito Federal, 2024b, p. 34). Esse é o sentido que o Programa Alfaletrando-DF atribuiu como elemento formativo e dialógico no processo de formação docente e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes na etapa de alfabetização.

Essas proposições para a formação continuada, embora abrangentes, contrastam com outros pressupostos, a exemplo da premiação pelo mérito, manifestada na pressão por desempenho. Compreendemos que os processos formativos ao não serem reduzidos a treinamentos para as avaliações padronizadas, favorecem a autonomia dos profissionais em relação aos seus fazeres pedagógicos, por focalizarem no processo de ensino e de aprendizagem e não no produto, proporcionando melhorias ao cotidiano escolar. Nesse caso, corre-se o risco da formação, no âmbito do Programa, permitir a reflexão e a apropriação dos dados e não de novos saberes para a melhoria da qualidade social do ensino.

O Programa prevê, também, a elaboração de material pedagógico suplementar de forma a qualificar e subsidiar a prática docente e atender às especificidades educacionais e territoriais do Distrito Federal (Distrito Federal, 2024a). Esse material complementar é constituído pelo caderno do professor e pelos cadernos dos estudantes de 1º e 2º anos. O caderno destinado aos professores foi elaborado com o intento de propor reflexões acerca da alfabetização e de ampliar as possibilidades didático-pedagógicas, de forma a apoiar o professor na condução de intervenções pontuais e efetivas. O uso desse material está diretamente associado à formação continuada (Distrito Federal, 2024b). Com esse entendimento, esses materiais complementares tendem a disputar espaço com os que já existem no contexto da escola, a exemplo dos livros didáticos do PNLD.

Cabe reforçar que as regulações educacionais são, também, pautadas por materiais e livros didáticos complementares que deem conta do *saber a ensinar*, atendendo às políticas de avaliações externas e internas, assim como determinam o que deve ser trabalhado na formação continuada. Como vimos, com uma organização curricular estruturada, a partir da BNCC, instituições privadas com a crença na qualidade das escolas, fornecem auxílio à gestão escolar, materiais e avaliações prontos.

Em relação ao assunto, Apple (1989) esclarece que a padronização curricular, é, também, materializada na forma de materiais apostilados, servindo ao controle técnico, burocrático e ideológico da ação docente, já que o material inclui tudo que o professor precisa para ensinar. Desse modo, cada vez mais, ideologias políticas de cunho neoliberal tencionam que "os professores tornam-se indivíduos sem vínculos, divorciados tanto da matéria de seu trabalho quanto de seus colegas" (Apple, 1989, p .162). Esses aspectos se aproximam das tendências em contratações temporárias que freiam a reação dos professores nesses contextos de imposições no espaço público.

Mas, apesar das tentativas de controle das práticas, que contribuem para um processo inverso à profissionalização docente, assinalamos que, longe de se adequarem ao papel esperado pelo Estado, muitos professores têm resistido a serem meros reprodutores de saberes elaborados por outros. Em seus cotidianos profissionais, recorrem aos *saberes-fazeres* que construíram para tomarem decisões, rompendo com a reprodução e a exclusão. Como afirma Certeau (2014), os docentes, de modo sutil, têm se legitimado pelos princípios de sua profissionalidade, incorporado concepções de avaliação que incluem, como forma de resistência profissional, o resguardo de saberes particulares que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem-avaliação. De todo modo, mesmo crendo nessa perspectiva, entendemos que toda a regulação existente tem impactado, diretamente, as práticas de sala de aula.

Não obstante, no Programa Alfaletrando, a organização do trabalho pedagógico e o planejamento compõem ferramentas fundamentais para garantir o êxito das ações pedagógicas. Enquanto, reflexão-ação-reflexão, o ato de planejar, ao partir da avaliação diagnóstica, constitui momento para criar alternativas, tomar decisões, revisar as ações e solucionar os problemas (Distrito Federal, 2024b).

Concordamos que o planejamento didático e a reflexão docente podem constituir um caminho para uma formação docente inovadora, desde que os professores sejam formados para atuarem a partir do contexto real, como protagonistas, promovendo intervenções adequadas que garantam a aprendizagem. Para isso, os encontros formativos necessitam criar espaço, mediado pelo formador e pelos referenciais teóricos, de reflexão sobre a prática, transcendendo ao prescrito (*saber a ensinar*), pois os objetivos são selecionados face às necessidades dos alunos, independentemente das decisões de instâncias normativas reguladoras.

Após essas considerações, pontuamos algumas especificidades de ambos os Programas (AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF).

3.1.3 Algumas observações acerca das características dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF

Como vimos os dois Programas são compostos por um conjunto de ações direcionadas aos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambos têm um desenho parecido, incluem formação continuada de professores, elaboração e entrega de materiais didáticos complementares/estruturados, sistemas de avaliação próprio da Rede e preveem premiação para as escolas com melhores resultados nesse processo de ranqueamento.

Nos últimos anos, instalou-se uma cultura meritocrática nas escolas estimulando-as à socialização de boas práticas e de incentivos de relações colaborativas e de cooperação entre os atores das instituições. No entanto, há risco de se igualar *qualidade da educação* a *desempenho nos testes padronizados.* Essa redução vinculada ao aumento dos "indicadores de qualidade" e ao "pagamento por mérito" reforça a ideia da meritocracia como característica essencial do processo educacional (Ravitch, 2010).

O mérito associa-se às escolas de alto desempenho, aos indivíduos bem avaliados (inteligência nata ou conformação aos critérios estabelecidos), à educação de excelência sem que as condições em que estes exames ocorrem dificilmente são expostas (Ravitch, 2010). Destaca-se, que o estreitamento curricular, a pressão por desempenho, a competição entre os profissionais, a precarização da formação docente, enfraquece a autonomia e interfere nos fazeres pedagógicos dos profissionais, especialmente em relação aos fazeres docentes (Bonamino; Sousa, 2012). Apesar disso, ainda acreditamos nas práticas que demostram o *saber-fazer* dos docentes, indicativas de seu processo de profissionalização.

Em Goiás, o AlfaMais implementado em 2021, alinhado à BNCC, oferece fomento às instituições de ensino com menores índices de alfabetização em uma parceria com as escolas que obtiveram melhores resultados, o que, para a SEDUC, constitui uma forma de cooperação e colaboração. A formação continuada dos(as) docentes e gestores de escolas com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, acontece desde 2022, com disponibilização de materiais pedagógicos complementares, a exemplo de livros didáticos e literários. O Programa dá ênfase à fluência leitora, desenvolvida no domínio da PNA, deixando uma lacuna na apropriação do SEA.

Em vista disso, muitos municípios ao enfrentarem dificuldades, especificamente os menores, sem estrutura adequada para gerenciar o Ensino Fundamental, particularmente a alfabetização, seus prefeitos optam pela realização de parcerias com empresas privadas, na

crença de que isso os aproximaria da qualidade almejada. Todavia, reiteramos que esses sistemas não têm se limitado à venda de materiais didáticos, ofertam diversos produtos e serviços com a promessa da qualificação do ensino na escola parceira.

Para Adrião *et al.* (2009, p. 806), a quantidade de produtos e serviços são integrados por atividades já desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas, a exemplo da formação continuada, do acompanhamento das atividades docentes, do investimento na produção e distribuição de materiais didáticos para os alunos e dos processos de avaliação externa e interna.

No Distrito Federal, o Programa Alfaletrando teve início em 2024, a SEEDF, à vista dos documentos lidos, parece se orientar pela Política CNCA, embora alguns pontos, ainda estavam sendo construídos. Porém, é possível observar alguns pontos alinhados à BNCC, discutidos na seção de análises. Prevê o acompanhamento pedagógico e da formação docente, bem como a melhoria na infraestrutura física e pedagógica das escolas, elaboração e/ou disponibilização de materiais pedagógicos complementares, confecção e/ou disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos (Distrito Federal, 2023). O Programa dá ênfase à avaliação como um elemento decisivo para a organização do trabalho escolar.

Todavia, é preciso refletir sobre a configuração desses Programas, pois na natureza do federalismo cooperativo, ao mesmo tempo em que há a desconcentração de poder com a repartição de competências aos Estados-membros, com a falácia de superação de desigualdades sociais e autonomia, bem como uma melhor execução das políticas públicas, dada a preservação dos interesses locais, estimula os governos subnacionais a consolidarem parcerias com a iniciativa privada, ocasionando o desmonte das políticas sociais, agindo a favor dos interesses de mercado.

Logo, para a garantia do direito de aprender a ler e a escrever a todas as crianças, a alfabetização não pode estar submissa aos interesses particulares e preceitos utilitaristas. Esse padrão colaborativo, na maioria das vezes, promove a descentralização da responsabilidade do Governo Federal, ficando os entes federados corresponsáveis e consentindo que grupos privados hegemônicos executem a formação que deveria permanecer ao encargo do Estado. Ademais, na maioria das vezes, os(as) docentes não são chamados(as) a planejar e selecionar os conteúdos e metodologias destas propostas de formação continuada. Isso acentua a distância entre os que concebem as propostas e aqueles que as desenvolve no espaço escolar.

Contudo, nessa leitura inicial, as práticas de linguagem dos dois Programas sugerem ser promovidas na perspectiva de *alfabetizar letrando*. No Estado de Goiás visualizamos

discrepâncias que retomaremos no capítulo das análises. Todavia, a avaliação desenvolvida pelas Redes de Ensino, em ambos os Programas, parece assumir uma centralidade no processo de alfabetização e nas estratégias do Programa. O CAEd vem assumindo as avaliações nos Estados e Municípios brasileiros, seguindo a BNCC, mas com destaque à "fluência leitora", legado da PNA, incluindo tanto o Estado de Goiás, como o Distrito Federal.

Para Dantas, Massoni e Santos (2017) existem duas defesas para esse tipo de avaliação: a primeira, para nortear as políticas públicas e amparar as práticas de ensino e de aprendizagem na busca da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que se ampara o desenvolvimento curricular; a segunda, parte da denúncia da avaliação por monitorar e regular os sistemas de ensino em razão da política de responsabilização, interferindo nas práticas escolares.

Com isso, é importante observar se essas avaliações estão, realmente, a serviço dos fins formativos, como recurso de aprendizagem e de inovação e, se elas têm ajudado os alunos a aprenderem mais e melhor, auxiliando os docentes a conhecerem as causas da não aprendizagem para ensinarem melhor (Méndez, 2015). Ao mesmo tempo, *as Secretarias construíram suas próprias bases e metas curriculares para a alfabetização e o letramento das crianças, em uma proposta colaborativa? A avaliação externa tem incidido na seleção dos saberes a ensinar (currículo) nessas Redes de Ensino e no curso de formação continuada?*

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, *as ações de formação têm sido organizadas para o conhecimento e compreensão dos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e suas implicações para orientar o ensino com as crianças? Houve participação ativa e colaborativa dos sujeitos nos processos de constituição e desenvolvimento dos Programas de formação continuada?*

Compreendemos que, na prática pedagógica, o papel valoroso da avaliação está para além do exame. Isso significa que avaliar exige reflexão, diálogo, indagação, busca e debate para que a aprendizagem adquira sentido (Méndez, 2015).

Em relação ao desenvolvimento profissional, os docentes precisam conhecer os processos linguísticos e cognitivos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, para transformá-los em procedimentos, metodologias, bem como atividades que promovam o acompanhamento e o aprendizado das crianças (Soares, 2014). Para tanto, as experiências cotidianas dos(as) docentes necessitam ser consideradas. Nesse contexto, passamos a analisar as ações de formação continuada acerca dos dois Programas.

3.2 PRINCIPIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

O mapeamento realizado acerca dos Programas de formação continuada para a alfabetização no Brasil, no período de 2019 a 2023, ratificou a preocupação com esse campo, reincidindo que, ao serem interpretados, abrangem potencialidades, a exemplo de formação continuada com ênfase no desenvolvimento profissional; estímulo à ampliação e aprimoramento de conhecimentos didático-pedagógicos; práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação; mas, também, fragilidades, como legado eficientista, imposto por instâncias administrativas que buscam controlar o currículo e as práticas docentes, com discursos, a partir de resultados de exames padronizados, por habilidades e competências.

À vista disso, assim como Nóvoa (1997) acentuamos que a formação ao estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornece aos docentes os meios para um pensamento autônomo que facilita as dinâmicas de autoformação, uma vez que, ao conjugar aspectos teóricos e práticos, favorece o desenvolvimento profissional e a valorização enquanto sujeitos produtores de cultura. Para Melo, Almeida e Leite (2023, p. 1) ao recorremos à defesa da autonomia do exercício da atuação docente, consideramos que o desenvolvimento profissional perpassa a ideia de os docentes se constituírem como decisores curriculares, com "capacidade de ação que se desenvolve a partir da articulação entre os esforços individuais do sujeito, os recursos disponíveis e os fatores contextuais".

Nessa perspectiva, procuramos conhecer como o trabalho pedagógico foi organizado para a formação continuada, desvelando o planejamento e a estruturação das ações formativas. Com essa abordagem, alcançamos e discutimos o que foi (pre)escrito para a formação, nas ementas/planejamento dos percursos formativos, e transversalmente, os resultados das entrevistas semiestruturadas em relação aos aspectos didático-pedagógicos desenvolvidos. Assim, obtivemos os sentidos que as docentes atribuíram ao que é (pro)posto nos encontros formativos.

Identificamos e exploramos as interpretações das docentes, acerca dos produtos oferecidos na formação continuada no domínio dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF (Certeau, 2014). A análise revelou que, entre o que foi prescrito (*saber a ensinar*) e o que de fato foi apreendido pelas docentes (Chevallard, 2005), houve uma certa distância, já que elas reelaboraram as informações a partir de suas experiências (Chartier, 1998).

Isto posto, mesmo sem alcançar as salas de aula, onde o *saber é efetivamente ensinado* (Chevallard, 2005), este estudo oportunizou por meio das narrativas das docentes que,

cotidianamente, compõem o espaço escolar, ressaltar suas escolhas didáticas e pedagógicas (Chartier, 1998), já que o cotidiano do trabalho docente é caracterizado por uma identificação e uma refutação entre o que é prescrito e o que de fato é realizável no chão da sala de aula.

De tal modo, nos propomos a analisar as bases teóricas e metodológicas que orientam a formação continuada para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF. Nessa seção de análises, procuramos detalhar, por meio do estudo documental dos percursos de formação continuada, as proposições curriculares assumidas pelos dois Programas, bem como as docentes que atuavam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental têm se apropriado dos saberes provindos dos encontros formativos. Na primeira subseção, apresentamos e analisamos as informações acerca do Programa AlfaMais-GO, na segunda, as informações relativas ao Programa Alfaletrando-DF.

3.2.1 Percursos formativos do Programa AlfaMais-GO

Em continuidade ao desenvolvimento das ações do Programa AlfaMais, a SEDUC-GO, por intermédio da Superintendência de Educação e da Gerência de Cooperação Municipal, propôs o curso de formação continuada para o ano de 2024, denominado *Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização* (Goiânia, 2024). A formação integra a Ação do Plano Plurianual para aprimoramento e valorização dos profissionais da Educação Básica, destacada na meta 17[34] do Plano Estadual de Educação (Goiás, 2015-2025), com o propósito de garantir a formação continuada, observando as necessidades e demandas dos sistemas de ensino (Goiânia, 2024).

O curso foi organizado para atender aos docentes formadores regionais e municipais da Educação Infantil; docentes formadores regionais e municipais da alfabetização; docentes formadores regionais e municipais em gestão; e articuladores regionais. Correspondeu a 120 horas distribuídas em quatro módulos de trinta horas, sendo vinte e seis horas síncronas e quatro horas assíncronas.

Na leitura da ementa e/ou projeto de curso, ficou evidenciado que a proposta de formação segue a linha da formação em cascata, isto é, em uma estrutura hierárquica descendente, de preparação de multiplicadores. Desse modo, o curso organizado para os professores de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, é orientado pelo conteúdo programático

[34] Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

proposto aos formadores regionais da alfabetização que têm como desígnio preparar os formadores municipais para atuarem com os docentes no desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e a escrever.

Sobre a participação do Município na elaboração e implementação da formação continuada, em relação à definição da ementa e/ou projeto do curso, as docentes de 1º ano foram categóricas ao afirmarem que não foi realizado um mapeamento e/ou diagnóstico para o levantamento das reais necessidades das escolas e dos professores, já as de 2º ano foram mais moderadas ao manifestarem que, embora o planejamento chegasse pronto, houve ocasiões em que puderam opinar:

> ***Ametista (1º ano):*** *não, não teve esse levantamento com a gente, não! Para mim, se teve, eu não participei. Então, eu acho que tinha que ter tido essa entrevista com a gente nas escolas.*
> ***Cristal (1º ano):*** *não, nós não participamos, pelo menos, eu não! No primeiro dia do curso que a gente vai, eles explicam como é que vai ser. Mostraram pra gente a grade, a forma que seria trabalhado. E foi isso!*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *então, a gente tem aquela liberdade de chegar e falar, de pedir para que mude algo para poder se tornar algo mais leve, não só a questão do líder chegar e impor algo e os outros têm que assumir aquilo.*
> ***Jade (2º ano):*** *a gente tem essa liberdade de opinar, de sugerir, inclusive a Secretaria de Educação de onde eu atuo, eles enviam já o planejamento pronto, só que todo esse planejamento ele é sugestivo, né?*

Nessa circunstância, uma sondagem prévia, como destacam Vaillant e Garcia (2012, p. 173), favoreceria os planejamentos das ações de formação continuada. Para os autores, é essencial ouvir os docentes, suas dificuldades e desafios, para priorizar as temáticas que podem contribuir para seu fazer cotidiano. De tal modo, afirmam: "quando os professores participam da formatação de seu próprio aprendizado, seu compromisso cresce". Assim, ao identificar as necessidades de formação do grupo de docentes, ponderando as demandas individuais, as da escola e as do contexto local, conjecturamos, assim como os autores, que ao permanecerem associadas às práticas pedagógicas, no contexto real em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, observa-se as finalidades das escolas e não os objetivos das instituições formadoras. Por isso, o planejamento não pode se limitar a um documento formal, mas a um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, que liga a realidade existente à que se quer construir. Ademais, essa escuta democrática representa uma das variáveis elencadas no CNCA para a identificação de demandas e necessidades de formação e desenvolvimento.

Para Candau (2011), quando o processo formativo acontece no espaço escolar, favorece processos coletivos de reflexão, capazes de identificar problemas concretos da ação pedagógica em seu cotidiano para apontamentos de soluções com a participação dos docentes de cada

contexto. Assim como a autora, concebemos a escola como um ambiente rico para o desenvolvimento profissional docente por instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Em relação à combinação de ambientes síncronos e assíncronos na formação continuada, cabe ressalvar que esse tipo de organização, ao mesmo tempo, em que pode motivar os docentes por oferecer maior flexibilidade, também pode dispersá-los por não serem bem planejadas. Isso porque o uso das tecnologias digitais, ao mesmo tempo que possibilita uma inovação nos processos de ensino e de aprendizagem, necessita da atividade mediada do professor para que esses dois processos ocorram com qualidade. Quando essa qualidade de interação não é permitida, tende a prejudicar o trabalho colaborativo. As interações e trocas de experiências, em um ambiente em que as pessoas estão reunidas virtualmente, exige o domínio das tecnologias e de como aliar esse conhecimento às situações didáticas para usá-las em favor das aprendizagens.

O oferecimento de formação nesses ambientes pode causar incerteza aos formadores, pois ao assumirem esse modo de ensinar, necessitam de preparação para essa atuação. Por isso, é indispensável a superação dos desafios trazidos pela ausência de vivências pedagógicas em ambientes virtuais síncronos e assíncronos (Carvalho, 2021). Isso requer aliar teorias já alicerçadas à construção de situações didáticas diferenciadas que alcancem os participantes nesses ambientes, com intermediação das tecnologias, para obter resultados favoráveis à promoção e apreensão de saberes diversificados.

Baseando-se em Libâneo (2008), o projeto de curso do Programa AlfaMais-GO, concebe o ato de planejar como um processo que racionaliza, organiza e coordena o trabalho desenvolvido pelas diferentes instâncias, perpassando a elaboração de políticas públicas, o projeto político-pedagógico das escolas e o planejamento docente. O planejamento é visto como condição para a promoção da equidade e da qualidade da educação, conforme previsto nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para 2030, que assevera a necessidade de uma educação inclusiva e equitativa para promoção de oportunidades de aprendizagem para todos. Assim, a atividade de planejar implica em continuidade, dinamismo e flexibilidade nas tomadas de decisões para a realização do proposto e para o acompanhamento/avaliação do que foi desenvolvido em cada contexto (Goiânia, 2024).

No entanto, o planejamento não se constitui em um documento inalterável, mas em um processo que necessita de diagnósticos das necessidades, com vistas às adequações e alterações para garantir o funcionamento institucional de forma coordenada com os membros da

comunidade escolar para definição de temas, formatos e metodologias e isso inclui as ações de formação. Nessa perspectiva, Libâneo (2008) esclarece que a formação ao considerar o planejamento otimiza a atuação da escola, uma vez que constitui um processo que organiza as ações, recursos e pessoas, com a proposição de alcançar as metas educacionais previstas. Sobre os objetivos para um desenvolvimento sustentável (ODS), destacamos a importância de acompanhar suas iniciativas para compreensão de distanciamentos e aproximações em relação à concepção hegemônica (Moreira; Loureiro, 2023).

A partir da análise das falas das docentes, ficou evidenciado que a política de formação continuada está centrada em práticas consideradas *clássicas* (Candau, 2011) que, ao serem planejadas por especialistas, tendem a ser instrumentalistas por desconsiderarem as especificidades das escolas, os saberes e as práticas docentes:

> ***Ametista (1º ano):*** *o AlfaMais, ele é maravilhoso, mas ele já começa muito além para nossas crianças, entendeu? Até porque se tivesse a entrevista, eu acho que a gente teria aliviado mais.*
> ***Cristal (1º ano):*** *teve uma conversa com a gente, explicou como é que seria os encontros e o que teríamos que fazer.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *a gente tem aquela liberdade de pedir algo diferenciado que agregasse melhor, que trouxesse mais a realidade de sala de aula, porque tem muitas falas, mas tem que ser algo mais objetivo. Então, elas anotam tudo e vão verificar lá, quando elas fazem reunião, como é que pode ser feito sobre esse questionamento dos professores.*
> ***Jade (2º ano):*** *então, assim, claro que nós precisamos seguir determinados conteúdos, mas não exatamente da forma como ele é enviado pra gente. A gente tem essa autonomia.*

Compreendemos que, ainda com alguma liberdade das docentes em solicitar algumas modificações nas ações formativas, o padrão *clássico*[35] de formação foi mantido, já que foi pensada por sujeitos externos ao ambiente escolar. Isto significa que o processo formativo ao não se basear nas experiências docentes, favorece a proposição de *pacotes fechados* para treinamento em serviço. Ainda assim, apesar da imposição da gestão das políticas públicas, ainda há espaços de resistência, como evidenciado nas respostas de Esmeralda (2º ano) e Jade (2º ano). Elas nos mostraram que os docentes também possuem certo poder que legitima a profissionalidade docente. Afinal, são profissionais que atuam na sala de aula e produzem conhecimento!

Todavia, a formação continuada, ao ser realizada de forma processual e construtiva, tem como foco a humanização das relações, dos saberes e fazeres em que se insere a prática docente.

[35] Na formação continuada de professores, em uma tentativa de sistematização, as características e princípios orientadores (Candau, 2011), foram agrupados em três expressões: padrão clássico; prático reflexivo e emancipatório político.

Ao não contemplar a demanda dos docentes e das escolas, se constitui em uma formação individualizada, que não promove amparo à atuação em sala de aula (Candau, 2011). Além disso, reposiciona o docente do lugar de produtor para executor de conhecimento, não intervindo adequadamente no cotidiano escolar. Convencionamos que, os cursos de formação continuada, ao propiciarem articulação e equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas academias (*saber sábio*) e os saberes docentes em suas práticas cotidianas (*saber ensinado*), asseguram que as escolas cumpram seu papel na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

O curso de formação continuada, oferecido no Estado de Goiás, objetiva reafirmar o planejamento como estratégia de gestão, por meio da realização de intervenções pedagógicas eficazes para a consolidação da alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, conforme estabelecido no Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023a) e no Programa AlfaMais (Goiânia, 2024) em conformidade com o determinado pela BNCC. Cabe ressaltar que o *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (DC-GO Ampliado) foi elaborado para atender à BNCC, alinhando as competências nacionais à realidade local.

Sobre o assunto, Libâneo (2008) endossa o investimento na formação continuada docente como meio de aprimoramento das habilidades de planejar, uma vez que, para formar esses profissionais, é essencial a preparação para a atuação, considerando as mudanças do contexto educacional, bem como o desenvolvimento de um planejamento eficaz e relevante.

A característica de todo planejamento é que ele seja contínuo e flexível, em especial o escolar e o docente, pois estes necessitam ter como base as necessidades específicas de cada um. Então, quando se têm um planejamento pronto e acabado, a formação passa a ser concebida e executada, colocando o docente como tarefeiro, aquele que apenas executa a atividade sem refletir sobre seu trabalho. A intensificação do trabalho do professor se acentua, fazendo com que a reflexão crítica sobre a prática, diminua. Sobre o assunto, Tardif e Lessard (2014, p. 25) acrescentam que: “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos [...], por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas”.

Por isso, na oferta dos cursos, um diagnóstico suscitaria as reais necessidades dos docentes, das salas de aula e da escola, em uma dinâmica de partilha de ideias e conhecimentos, de modo a assegurar a articulação entre teoria e prática, não permitindo que as ações formativas

se tornem processos compensatórios para preenchimento de lacunas, recuando para a formação como treinamento. Nesta proveniência, os docentes são submetidos a políticas e práticas que preconizam a reprodução e a execução de planos de ensino que foram pensados por outros especialistas.

No entanto, acreditamos que é preciso olhar mais atentamente para a complexidade do trabalho docente e para os saberes construídos pelos(as) docentes no cotidiano escolar, em um exercício de clarificar a complexidade do trabalho pedagógico (Roldão, 2007), pois não é possível falarmos em determinações das práticas, mas apenas em contextos, pois, em acordo com Sacristán (1999, p. 65), necessitamos considerar que "os indivíduos não são passivos e também participam na mudança dos contextos". Para o pesquisador, ao determinar a prática, a atuação docente é limitada, produzindo uma imagem de *debilidade profissional*.

A proposta formativa do curso tem como eixo essencial os planejamentos docente e de gestão, em articulação com o *Documento Curricular para Goiás Ampliado* (DC-GO Ampliado) e com os processos avaliativos das instituições escolares, por meio de: fichas de acompanhamento das atividades e das aprendizagens; portfólio demonstrativo das aprendizagens; avaliação da fluência leitora; avaliação somativa do SAEGO-Alfa (Língua Portuguesa e Matemática) e avaliação institucional, implantada em 2024, com a intenção de promover o acompanhamento e monitoramento do processo de alfabetização, englobando a Educação Infantil, quando o processo é iniciado, e o Ensino Fundamental quando esse processo deve ser consolidado (Goiânia, 2024).

Com essa expectativa, compreendemos que o planejamento se alimenta da avaliação, permitindo à escola refletir sobre suas ações para identificar áreas a serem ajustadas (Libâneo, 2008). Ao considerar o contexto social para planejar, a escola pode adaptar o planejamento às necessidades da comunidade escolar. Para isso, é necessário que a avaliação cumpra seu papel no acompanhamento das atividades escolares e aprendizagens para intervir no processo de ensino e aprendizagem, de maneira contínua e formativa, fornecendo feedback com o intuito de orientar os profissionais na revisão de suas práticas.

Consequentemente, o curso de formação continuada pretende instaurar e consolidar nas escolas o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada na tríade planejamento, currículo e avaliação/diagnóstico, em uma perspectiva sistemática e periódica para a qualificação da educação oferecida. Deste modo, os planejamentos docente e de gestão são essenciais para o desenvolvimento de uma política pública intencional e consciente da compreensão do currículo vigente e da avaliação em sentido amplo (Goiânia, 2024).

Igualmente, concebemos que essa tríade organiza a formação continuada docente para a melhoria do processo educativo, já que o *currículo* estabelece *o que ensinar*, o *planejamento* define *como e quando ensinar*, e a *avaliação* indica o *progresso* para aprimoramento das práticas e melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Convencionamos que, ao integrar estes três elementos, o processo pedagógico se torna mais coerente e a formação continuada ao basear-se neles, contribui para o desenvolvimento profissional, tornando seus atores mais reflexivos, com capacidades de ajustar suas práticas às necessidades das escolas e dos alunos.

Porém, no âmbito dos projetos que constituem as políticas públicas para a Educação Básica, observa-se que abordar articuladamente currículo, planejamento e avaliação, tem sido um desafio, visto que as ações são conduzidas de forma linear. A avaliação externa tem se tornado o principal mecanismo do Estado para regular o trabalho da escola, de seus professores com a finalidade de assegurar certos padrões de qualidade educacional.

Assim, as ações de formação continuada orientadas pelas instâncias Federais, Estaduais e Municipais, passam a ser *pano de fundo* para controlar e guiar os currículos, o planejamento e até mesmo a própria avaliação, reincidindo na responsabilização da escola e do docente para alfabetizar na idade certa, para elevar os índices dos exames externos e a qualidade da educação.

Em relação às avaliações externas e de sistema, Ametista (1º ano) discorreu sobre a fluência leitora, a professora Jade (1º ano), como tinha pouco tempo que atuava na rede pública, não havia acompanhado nenhuma delas. Já as professoras Cristal (1º ano) e Esmeralda (2º ano), expressaram como se sentiam e o que faziam diante delas:

> ***Ametista (1º ano):*** *a avaliação de fluência, porque a gente sabe que no início da alfabetização, as crianças, elas vão lendo mais devagar, num ritmo mais devagar, e com o tempo da prática da leitura, elas vão intensificando e vão lendo com maior fluência, que a gente quer dizer assim, ler com mais rapidez e entendendo o que lê.*
> ***Cristal (1º ano):*** *é aplicada duas vezes ao ano, né? E aí depois, quando sai o resultado do aluno, como é que foi? Aquele que foi mais fraquinho, aí a gente monta com a direção e a coordenadora e nós, professores, elaboramos um planejamento para aquela criança avançar, entendeu? Melhorar. A gente dá o reforço, a gente faz atividades diferenciadas e conversa com os pais!*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *Essas avaliações, eu vou te ser bem sincera, trabalhar com aquela criança que já sabe ler, já sabe formar palavrinhas, é um pouco mais tranquilo. Agora, quando você pega um aluno, que você pede para fazer a leitura, e o aluno não sabe, ele não reconhece, então, para o professor, eu te falo, é frustrante! Porque, assim, está faltando algo mais para esses alunos [...] um enfoque maior nessa questão dessa alfabetização, vir da base, que é a Educação Infantil [...]. Essa prova de fluência leitora, o professor já recebe aquele guia que vai nos direcionar. Então, a gente senta com os alunos, conversa com eles em salas de aula. [...] tem criança que fala qualquer coisa e vai ser do jeitinho dela [...], tem o tempo do relógio também, tem que marcar até onde a criança leu. Quando consegue ler mais rápido, com mais com desenvoltura, consegue ler quase o texto todo. Não sei se é um minuto. Aquelas que ficam só silabando, o tempo passa e não sai da primeira linha. Tem que estar registrando tudo o que eles estão fazendo para poder entregar o trabalho bem-feito.*

> ***Jade (2º ano):*** *se houve esse tipo de avaliação, não foi no período em que eu estava lá. Então, não sei dizer.*

A professora Cristal (1º ano) explicou que, a partir dos resultados das avaliações externas, um plano de ensino era elaborado com atividades diferenciadas para atender às especificidades das crianças. Já a professora Esmeralda (2º ano), esboça com clareza e detalhamento as implicações do cronômetro no próprio desempenho das crianças durante os testes de fluência em leitura. Ao expressar sua insatisfação acerca dessas avaliações, fez com que refletíssemos sobre sua natureza e seus propósitos, bem como suas relações com as avaliações internas e com a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma vez que não estão alinhadas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção didático-pedagógicas. Estão a serviço de constatar e controlar se as competências previstas no currículo local e na BNCC estão sendo ensinadas e aprendidas.

De tal modo, os resultados aferidos, ao classificar e responsabilizar professores e escolas, fomenta o estreitamento do currículo, fazendo com que nas salas de aula sejam ensinados, apenas o que prevê os exames. Isso nos remete a pensar, também, os cursos de formação continuada: *a quem (ou a que) tem servido?*

Outro tópico levantado pela professora Esmeralda (2º ano), sustentou o que vimos falando no decorrer desse estudo em relação à importância da familiarização da criança com a língua escrita desde a Educação Infantil, por meio de jogos e atividades lúdicas que envolvam a leitura e a escrita. Com a criação desse ambiente, o envolvimento das crianças, de forma significativa com a linguagem escrita, seria garantido.

A pressão acerca de melhores resultados nas avaliações externas, torna pública a intensificação do trabalho docente. Nas narrativas das docentes, é possível observar a sobrecarga de trabalho, conforme explicitadas, a seguir:

> ***Ametista (1º ano):*** *muitas vezes, por mais que você queira fazer, é muita coisa para você trabalhar! Como você vai parar para fazer um cartaz que eles podem dar para você, você já chegar no outro dia cheio de ideia, cheio de coisas e trabalhar, entendeu?*
> ***Cristal (1º ano):*** *é muito puxado! Ficou muito sobrecarregado, porque a gente entrega o portfólio do curso no último dia e aí tem fechamento de diário e reunião, e isso e aquilo.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *tem essas atividades, elas ajudam a direcionar, mas tem momentos que a gente vê pela quantidade de coisas que eles pedem, que fica além da nossa capacidade, mas a gente vai se ajustando para poder entregar tudo no tempo hábil. [...] tem um sistema que ele tem um momento de abrir e de fechar. Então, tem que ser rápido para poder terminarmos, entregar certinho para poder estar lançando no sistema [...].* Ainda tem *SAEGO, SIAM, SIAP*[36]*, tudo junto, tudo isso! Essa do*

[36] O SIAP (Sistema Administrativo e Pedagógico) é um sistema que organiza os registros do cotidiano escolar dos professores, funcionários administrativos e gestores. O alvo principal deste sistema é a gestão e o uso do diário

> *SIAM é relatório, o registro online que nós fazemos sobre a turma [...], também o relatório de sala, de como é que está o aluno [...] e tem o SIAP que é o próprio diário. E esse outro do CAED que agregou também muita coisa. [...] foi um trabalho bem extenso, para dar conta de tudo!*
> ***Jade (2º ano):*** *porque não é fácil, não é um projeto fácil! A gente tem muito recurso a ser trabalhado. Então, quando vem algo a mais, você fala, meu Deus! Em que momento eu vou encaixar isso aqui nas minhas aulas, né? Porque eu tenho tanta coisa para ser trabalhada, mas aí arranja-se um tempo, sabe.*

As professoras Ametista (1º ano) e Cristal (1º ano) levantaram a quantidade de tarefas a serem executadas; Jade (2º ano) apontou o quantitativo de recursos a serem utilizados; Esmeralda (2º ano) ao se referir às diferentes plataformas, confirmou o modelo de gestão implementado pelo Estado. A intensificação e a precarização do trabalho têm se agravado diante dessa plataformização[37] que, ao primar pelos registros das salas de aula, tem como finalidade exigir o cumprimento das metas, controlar e fiscalizar a atividade docente. Isso desumaniza e causa adoecimento a quem ensina, impactando, também, na alienação do domínio pedagógico, ao retirar do docente o direito à elaboração de seu planejamento. Nesse contexto, o papel docente é descaracterizado, pois quando, apenas, transmite conteúdos elaborados fora do cotidiano escolar, acentua a separação entre os que pensam e os que executam.

Nesse encadeamento, os módulos e/ou percursos das ações formativas contemplam estudos e reflexões sobre as aprendizagens pertinentes ao processo de alfabetização garantidas no currículo, com vistas à identificação dos conhecimentos apropriados pelas crianças por meio de avaliação/diagnóstico. A partir disso, planejar em uma perspectiva refletida na ação-reflexão-ação (Goiânia, 2024).

Enfatizamos, a importância de considerar, na execução das políticas públicas, voltadas para a formação continuada, as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização, bem como as questões metodológicas. Então, pensar o planejamento, no processo de formação continuada, em consonância com a prática pedagógica é um caminho possível para o enfrentamento dos problemas presentes no ambiente escolar. Já no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, Alarcão (2001) considera que o planejamento é desenvolvido a partir dos objetivos educacionais em que insere a seleção de conteúdos, estratégias educacionais e processo de avaliação dos estudantes.

Logo, o curso de formação continuada, ao dar destaque ao planejamento, tornou-se incoerente ao oferecer materiais apostilados padronizados, criados ou produzidos por outros,

---

eletrônico.

[37] Termo cunhado a partir da designação de um conjunto de aplicativos por "plataformas". De acordo com Grohman e Qiu (2020, p. 2-3) ao adotar as classificações de Woodcock e Graham (2019) e Schmidt (2017), para classificação de diferentes plataformas de trabalho.

interferindo diretamente na autonomia do docente que conhece as especificidades de seus alunos. Contreras (2012, p. 51) ao analisar processos de racionalização do ensino, vê a perda da autonomia profissional como o maior expoente do processo de proletarização, "sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor". Nesse caso, defender a autonomia enquanto qualidade profissional do trabalho docente, equivale a elevar sua profissionalidade, pois essa tem reflexos diretos na qualidade da educação ofertada.

Todavia, as ações de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens estão relacionadas à formação dos articuladores regionais, formadores regionais e municipais. Esta fundamenta-se:

> (1) no planejamento como estratégia de gestão da escola e da sala de aula;
> (2) na rotina pedagógica estruturada, compreendida como a organização de espaços, tempos, materiais, mediações, atividades e dos grupos de crianças e estudantes;
> (3) no currículo, que deverá envolver os conceitos de crianças, infâncias e de linguagem na perspectiva enunciativo-discursiva;
> (4) nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento relacionados à oralidade, à leitura, à escrita na educação infantil, aos campos de atuação, às práticas de linguagem e às habilidades no ensino fundamental, bem como à transição entre a pré-escola e o ensino fundamental;
> (5) na avaliação como diagnóstico permanente e periódico no ensino fundamental e como criação de procedimentos e estratégias de observação, registro e análise das aprendizagens das crianças na educação infantil;
> (6) no cuidar e no educar – dimensões inseparáveis e necessárias para a concretização da função social das instituições escolares: a formação integral do ser humano em sua multidimensionalidade e diversidade (DCNEB, 2010);
> (7) na formação continuada, contemplando suas premissas epistemológicas e qualitativas (Goiânia, 2024, p. 6).

Por meio dessa fundamentação, é possível identificar os instrumentos que subsidiam o planejamento docente e de gestão, assim como os de avaliação/diagnóstico das aprendizagens da alfabetização e os de acompanhamento das atividades docentes são disponibilizados no Sistema AlfaMais - SIAM. A ficha de acompanhamento das aprendizagens, enquanto instrumento de avaliação/diagnóstico, é utilizada também nas turmas de 3º e 5º anos, caso tenham estudantes ainda não alfabetizados (Goiânia, 2024).

Compreendemos que o acompanhamento e o monitoramento das aprendizagens constituem um processo permanente que envolve a observação do desempenho dos alunos, a identificação de suas necessidades e a adaptação das práticas pedagógicas. Para isso, a reflexão na (e sobre a) ação, na formação continuada, favorece aos docentes o conhecimento necessário para realização desses processos, contribuindo com importantes dados para redirecionar as ações de aprendizagens das crianças nesse processo inicial de alfabetização,

beneficiando, também, o planejamento das ações dos gestores.

Para os idealizadores da formação, no domínio do Programa AlfaMais, um diagnóstico permanente e periódico permite intervenções pedagógicas mais eficazes, nas diferentes instâncias de desenvolvimento - Secretaria Estadual, Secretarias Municipais e Instituições Escolares. À vista disso, a formação tem como objetivo geral promover a reflexão e a compreensão sobre o *planejamento* docente e de gestão na inter-relação com o *currículo* e com a *avaliação*, com o intento de efetivação de práticas pedagógicas mais significativas nas instituições escolares para que favoreçam a alfabetização dos estudantes na idade prevista, isto é, no 2º ano do Ensino Fundamental (Goiânia, 2024).

Conviemos que esse olhar tridimensional (currículo, planejamento e avaliação), na formação continuada docente, favorece a organização didática e pedagógica nas escolas. Entretanto, a avaliação necessita ser vista como reflexão sobre a prática para superação da visão tradicional que exclui e classifica. Isto significa que a avaliação não deve ser concebida como instrumento para medir o fracasso, já que isso faz com que o aluno fique à margem do processo educativo. Contrariando essa abordagem, as práticas avaliativas ao apontarem para a avaliação e as aprendizagens como integrantes do mesmo processo, evitam o fortalecimento de hierarquias.

Cabe ressaltar que, diferentemente da BNCC que excluiu a escrita da Educação Infantil, o DC-GO Ampliado, a concebe como necessária para assegurar o processo de transição entre essa etapa e o Ensino Fundamental e contribui para que a alfabetização ocorra no 2º ano. Já uma rotina estruturada em materiais e atividades planejados por especialistas fora do contexto escolar, pode atrasar o ensino da leitura e da escrita, desfavorecendo a transição entre as etapas. Reconhecemos a importância de uma rotina escolar, mas compreendemos que, ao ser construída pelo(a) professor(a), garante o envolvimento e o atendimento necessários às especificidades das crianças, contribuindo para alavancar as aprendizagens.

Na análise do conteúdo programático das ações de formação continuada, notamos que os módulos e/ou percursos seguem as mesmas temáticas para os diferentes públicos: (1) Planejamento e Currículo; (2) Planejamento e Rotina Pedagógica Estruturada; (3) Planejamento e Avaliação; (4) Planejamento e Avaliação Institucional dos Processos de Alfabetização. Clarificamos que, embora a intenção deste estudo seja a formação oferecida aos docentes que atuam na alfabetização, consideramos destacar, em linhas gerais, o que a formação propõe para os quatro grupos.

O curso destinado aos *formadores da Educação Infantil* propõe: a inter-relação entre os currículos prescritos para essa etapa e os do Ensino Fundamental; o trabalho com a linguagem na perspectiva *enunciativo-discursiva* que tem como pressupostos a oralidade, a leitura e a escrita na rotina escolar; a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento; o planejamento, a observação e o registro da avaliação; o portfólio como instrumento de avaliação dos percursos formativos (Goiânia, 2024).

Entendemos que essa inter-relação entre os currículos garante uma transição articulada que reflete a sequência do desenvolvimento da criança, como mencionado anteriormente. Concordamos que, quando o currículo da Educação Infantil prioriza a exploração e a experiência com a língua escrita em um contexto lúdico e de letramento, o currículo do Ensino Fundamental se concentra no desenvolvimento de habilidades específicas e no aprofundamento dos conteúdos para a apropriação da leitura e da escrita. Todavia, não se trata de uma preparação para a etapa posterior, mas uma contribuição para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que os processos de alfabetização e letramento ocorram de forma integral e enriquecedora para as crianças.

Nesse aspecto, as narrativas das docentes sugerem que as crianças ao iniciarem o Ensino Fundamental já tenham avançado na compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA). De modo que, ao avaliarem as aprendizagens das crianças, as professoras expuseram:

> ***Ametista (1º ano):*** *a minha turma tinha 21 alunos, [...] seis alunos tinham autismo. E assim, esses seis já conheciam o alfabeto, os numerais, e já sabiam juntar uma letrinha com a outra, mas eles não tinham a noção do que é uma sílaba. E os demais, estavam lendo mesmo, são mais cinco. E dez alunos estavam querendo despertar para a leitura, ou seja, eles já estavam fazendo a boquinha dos sons. Mas ainda não conseguiam juntar.*
> ***Cristal (1º ano):*** *como é o primeiro ano, tem uns que já chegam sabendo alguma coisinha, outros não. No segundo semestre é que tá melhor, que eles já conseguem ler pelo menos alguma coisa.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *alguns já conseguiram avançar e outros não. Então, aí que entra aquela questão da formação, do som das letras, de falar sempre do alfabeto, do som das letras, mostrar o alfabeto em si, em várias formas para a criança, para ela poder entender.*
> ***Jade (2º ano):*** *Eu tinha 18 alunos e nem todos estavam alfabéticos. Então, isso foi acontecendo de forma processual e, nem todos alcançaram o objetivo, infelizmente! Porque isso não depende só da sala de aula, depende de várias outras questões. No meu horário de coordenação, aí eu atendia essas crianças com aula de reforço.*

Contudo, as revelações das docentes reforçam, como defendem Soares (2020) e Morais e Silva (2022; 2019; 2012), a necessidade de as crianças menores de seis anos conviverem e refletirem com/sobre as palavras escritas em um contexto de letramento, uma vez que essa omissão acentua as desigualdades sociais em nosso país, protegendo a manutenção do *apartheid* educacional (Morais, 2012).

Embora a perspectiva de alfabetização anunciada seja a *enunciativo-discursiva,* Ametista (1º ano) se referiu ao método fônico, ao expressar: "eles já estavam fazendo a boquinha dos sons"; e Esmeralda (2º ano) mencionou "o som das letras". Isso significa que ao adotar a perspectiva como discurso legítimo, outras práticas podem estar sendo vivenciadas, tanto nos encontros de formação, como em sala de aula com as crianças.

Para os *formadores da alfabetização,* o curso propõe: o conceito geral de planejamento e planejamento docente; a rotina pedagógica estruturada; o plano de aula; o currículo; a linguagem na perspectiva *enunciativo-discursiva*, organizada acerca dos componentes da Língua Portuguesa (campos de atuação, práticas de linguagem e habilidades) e do material estruturado (*Leitura, Escrita, e Interpretação na Alfabetização* - LEIA); o protagonismo discente; a avaliação diagnóstica permanente e periódica; portfólio; ficha de acompanhamento das aprendizagens (SIAM); interpretação e análise de resultados das avaliações em larga escala (SAEGO-Alfa, fluência leitora e avaliação institucional dos processos de alfabetização), incluindo a aplicação e o lançamento de resultados; as dimensões do educar e do cuidar na formação integral; o conceito de formação continuada, suas premissas epistemológicas e de qualidade. Como finalidades específicas para o ensino da língua, a formação prevê a revisão dos componentes essenciais da alfabetização: consciência fonológica e fonêmica, apropriação do sistema de escrita alfabética, vocabulário, fluência, compreensão e escrita/produção de texto, criando um contexto favorável para a construção de competências e conhecimentos profissionais necessários a esse campo de atuação (Goiânia, 2024).

Entretanto, o estudo sobre o planejamento docente na interface com as práticas de linguagem: análise linguística/semiótica, escrita/produção de texto, leitura/escuta e oralidade foram previstos, apenas, em dois momentos, como veremos, adiante, no Quadro 8. Isso revela que os conhecimentos linguísticos necessários à apropriação da leitura e da escrita não ganharam notoriedade na ementa do curso. Para Chartier (1998), os docentes não podem tratar pertinentemente as dificuldades das crianças se não tiverem consciência precisa dos constituintes da linguagem oral e escrita.

O conteúdo programático (*saber a ensinar*), ao ser elaborado pelos especialistas da SEDUC-GO, parece conferir pouca relevância aos eixos de ensino da língua, o que pode comprometer a qualidade da formação para alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade, como propõe a BNCC e o currículo da Rede. Ressalta-se, também, que os componentes da alfabetização mantêm similaridade com o PTA.

Nesse caso, a formação continuada, ao ser concebida como necessária para o desenvolvimento pessoal e profissional, requer a superação de ações formativas meramente prescritivas, normatizadas e padronizadas, desprovidas de conhecimentos didáticos e pedagógicos, essenciais para alfabetizar e letrar as crianças. Ao oportunizar a apropriação dos conhecimentos linguísticos, propicia aprendizagens que subsidiam o docente a desenvolver habilidades necessárias ao seu objeto de trabalho, garantindo um bom planejamento para que os estudantes aprendam a se comunicarem com desenvoltura em situações demandadas pelas práticas sociais.

Para os *formadores da gestão*, entre os assuntos já mencionados, o curso prevê o estudo do Programa AlfaMais e Gestão educacional no processo de acompanhamento de contextos e aprendizagens e das dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeiro, pessoal e relacional. A primeira dimensão pressupõe a liderança e responsabilização pelas instituições escolares e pelo sistema educacional; a segunda tem implicação no compromisso com o ensino e a aprendizagem, planejamento pedagógico, apoio às ações docentes, gestão curricular e métodos de aprendizagem e avaliação; a terceira focaliza na coordenação das atividades administrativas das instituições escolares, zelo pelo patrimônio e espaço físico, coordenação das equipes escolares e dos recursos financeiros; a quarta dimensão está centrada no apoio às pessoas, na gestão de conflitos e na formação docente (Goiânia, 2024).

Entendemos que a formação continuada para a gestão educacional, ao focar nessas dimensões, não pode estar subjugada aos interesses estatais, por meio de práticas burocráticas, na busca de produtividade e elevação dos resultados aferidos nos exames externos, já que o papel de liderança do gestor, consiste em compartilhar responsabilidades administrativas e pedagógicas, e não apenas centralizá-las ou desconcentrá-las.

Sobretudo, faz-se necessário fortalecer sua função a partir de conhecimentos e habilidades pedagógicas que promovam a inovação e a melhoria da qualidade da educação, com o objetivo de solucionar desafios impostos aos cotidianos escolares, bem como incorporar a formação continuada no espaço escolar como lugar de aprendizagem para todos. As estratégias de atuação gestora necessitam ser refletidas com planejamento, a partir de seus contextos de atuação, considerando as experiências e contribuições da comunidade escolar.

A formação para os *articuladores regionais* centra-se no: conceito geral de planejamento; na rotina estruturada; no currículo; na avaliação; na formação continuada; no material estruturado LEIA; no prêmio LEIA; na comunicação, no acompanhamento, no

monitoramento e na intervenção. Além disso, no Compromisso Nacional com a Criança Alfabetizada (CNCA) e no Projeto político-pedagógico (Goiânia, 2024).

A esse respeito, ao sugerirem a premiação por mérito, explicita o julgamento; ao conjecturarem o monitoramento, cabe ter clareza de que essa ação não consiste em vigiar ou controlar os profissionais e os processos, mas acompanhar as ações, coletar dados, refletir sobre os caminhos percorridos para (re)planejar ações que alcancem a qualidade desejada.

Sem desconsiderar a importância do investimento no campo da formação continuada, parece-nos necessário ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos subjacentes às políticas para o desenvolvimento profissional docente que estão sendo implementadas. Convimos que a defesa por uma educação de qualidade, permanece vinculada a uma sólida formação, alteração das condições de trabalho, incluindo um piso salarial justo e uma reivindicação de ações políticas que, realmente, valorizem a educação.

Após essas explanações gerais, expomos os módulos correspondentes aos percursos formativos do curso para *formadores regionais em alfabetização*, realizado em 2024, uma vez que, como clarificado anteriormente, a formação dos docentes que atuam nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental é embasada por esse conteúdo programático, disposto no Quadro 15.

Quadro 15 - AlfaMais - Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização (Goiás)

(Continua)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
PÚBLICO	**CURSISTAS REGIONAIS EM ALFABETIZAÇÃO**	**DATA**	**CARGA HORÁRIA**
Módulo I - Planejamento e Currículo			
Oficina 1: Planejamento docente no processo de alfabetização **Oficina 2:** Planejamento docente, currículo e material estruturado/LEIA **Oficina 3:** Planejamento docente e as práticas de linguagem: Análise linguística/semiótica e Escrita/produção de texto **Oficina 4:** O que é ser formador de formação continuada em alfabetização?		07 a 09/02/ 2024	16 horas Síncronas
Total de horas			**30 horas**
Módulo II - Planejamento e Rotina Pedagógica Estruturada			
Oficina 1: Planejamento docente e rotina pedagógica estruturada **Oficina 2:** Planejamento docente e ambiente alfabetizador **Oficina 3:** Resultados do SAEGO-Alfa 2023 e planejamento docente **Oficina 4:** Formação continuada: premissas epistemológicas e de qualidade		03 a 05/04/ 2024	16 horas síncronas
Total de horas			**30 horas**

(conclusão)

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
PÚBLICO	**CURSISTAS REGIONAIS EM ALFABETIZAÇÃO**	**DATA**	**CARGA HORÁRIA**
Módulo III - Planejamento e Avaliação			
Oficina 1: Uso de dados das avaliações externas no planejamento docente **Oficina 2:** Diagnóstico permanente e sua inter-relação com a ficha de acompanhamento das aprendizagens (SIAM) e o portfólio demonstrativo das aprendizagens dos estudantes **Oficina 3:** Planejamento docente e as práticas de linguagem: Leitura/Escuta e Oralidade **Oficina 4:** Formação continuada: desafios e possibilidades das formações realizadas em âmbito regional		05 a 07/06/ 2024	16 horas síncronas
Total de horas			**30 horas**
Módulo IV - Planejamento e Avaliação Institucional dos Processos de Alfabetização			
Oficina 1: Avaliação institucional dos processos de alfabetização e planejamento docente **Oficina 2:** Avaliação somativa de fluência em leitura **Oficina 3:** Formação continuada: sistematizando conceitos (currículo, avaliação/diagnóstico e planejamento)		05 a 06/09/ 2024	12 horas síncronas
Total de horas			**30 horas**

Fonte: Elaborado a partir do Projeto de curso do Programa AlfaMais-GO**:** Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização (Goiânia, 2024, p. 15-24).

Reiteramos que a alfabetização consiste em uma importante etapa do desenvolvimento escolar, em que os processos de ensino e aprendizagem do SEA, do desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, da leitura e da produção de textos impõem desafios à apropriação pelas crianças. O insucesso nesse momento de alfabetizar e letrar pode prejudicar e limitar a aprendizagem e a ampliação dos conhecimentos, resultando em dificuldades nos anos seguintes.

Com esse entendimento, os elementos que compõem o planejamento são essenciais para garantir boas situações de aprendizagens: objetivos alinhados às necessidades da instituição, dos professores; conteúdos selecionados, considerando conhecimentos relevantes para os participantes; metodologias adequadas para promoção de participação ativa e reflexão sobre a prática; avaliação contínua e formativa para a melhoria das práticas didático-pedagógicas e do desenvolvimento profissional dos professores. Ao promover o engajamento dos sujeitos partícipes, com base em um planejamento sólido, a formação contribui com benefícios para um ambiente escolar mais dinâmico e um ensino de qualidade para todas as crianças.

Todavia, na análise do Quadro 15, ao observarmos o conteúdo programático preparado para os formadores da alfabetização, houve espaço para: a organização do tempo pedagógico/rotina estruturada; a construção de um ambiente alfabetizador; o uso de materiais didáticos (LEIA); a orientação acerca do currículo da rede; a avaliação somativa de fluência em leitura e diagnóstica como meio de acompanhar, reorganizar e reorientar o planejamento. Todavia, com o enfoque dado à avaliação e ao planejamento, as facetas linguísticas, psicolinguísticas e sociolinguísticas que representam as diferentes abordagens para o estudo da linguagem na alfabetização, não ganharam relevância.

Ratificamos que essas facetas que concebem o estudo e a aprendizagem da língua são complexas e multifacetadas, mas não foram suficientemente consideradas, pois são previstas em, apenas, dois momentos específicos (módulos I e III). Um maior investimento nesses conteúdos que abrangem a apropriação dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (leitura/compreensão, produção de textos e oralidade) favorece o desenvolvimento de planejamento e metodologias adequadas ao trabalho com esses eixos, incluindo os gêneros textuais, a ludicidade, a elaboração de projetos e sequências didáticas, bem como o uso de jogos didáticos para alfabetizar.

As docentes relataram como eram as rotinas das aulas, revelando as metodologias desenvolvidas e alguns conteúdos abordados nos encontros formativos:

> ***Ametista (1º ano):*** *iniciavam o curso com uma frase, uma mensagem. E no decorrer, sempre nos davam um suporte de como trabalhar tal atividade pra complementar. [...] eu percebi, nossa, estou errando ali, eu podia acertar aqui! E eu tive uma amplitude na minha maneira de ver, de ensinar [...]. Elas nos deram a palavra do dia. Nunca tinha trabalhado a palavra do dia. Aí estava no projeto, receita. Ah, então hoje a palavra do dia vai ser receita que a gente vai fazer. Começa com que letra? Quantas sílabas? Quantas vogais? Então, no decorrer, elas sempre abordavam um assunto sobre o projeto LEIA e no final uma mensagem [...], muito organizado!*
> ***Cristal (1º ano):*** *toda vez que a gente chega na formação, a gente pegava tipo um folder com a programação e depois disso tinha a leitura deleite, tinha uma rotina assim e tal. Todo dia tem a oportunidade, faz grupinhos. Às vezes lê, por exemplo, um poema, aí fala pra gente, vocês vão apresentar a tal parte, vocês vão fazer o cartaz. Vai criar situações com cartaz. Então, distribuía o material e cada um apresentava, depois, no final do curso. Elas passavam pra gente, elas mostravam e falavam. E traziam um slide também com tudo, explicando o que é letramento, o que é alfabetização [...].*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *teve a leitura deleite. E essa leitura deleite, traz aquele foco, traz aquela formação. Então, trabalha em cima daquele texto. [...] tem direção, tem atividades que você pode trabalhar de várias formas para atingir os níveis dentro de sala de aula. Aí me fez lembrar do PNAIC, que foi muito tempo atrás. Dentro do planejamento também tinha história. A gente pegava assim como prioridade para passar para o aluno [...].*
> ***Jade (2º ano):*** *as formadoras começavam explicando qual o objetivo, quais as sugestões de trabalho, de vivência, de culminância, e depois já levavam vários materiais, tintas, cartolinas, revistas, e aí sugeriam atividades para serem repassada para as crianças. Teve várias histórias, a contação de história [...].*

Na formação continuada, as rotinas ao serem definidas pelas professoras, ajudam a garantir um planejamento que estimule a participação e a reflexão acerca dos conteúdos abordados, incluindo momentos de análise de práticas ou estudos de caso, bem como de novas metodologias. Necessitam ser, também, flexíveis e adaptadas às necessidades dos docentes e das salas de aula, por meio de uma dinâmica que instigue as trocas de experiências para a construção do conhecimento. As docentes demonstraram satisfação com as rotinas e metodologias das aulas. Ametista (1º ano) destacou a palavra do dia como novidade que passou a utilizar em sala de aula com as crianças. Para Esmeralda (2º ano) as aulas lembravam o PNAIC, a exemplo da leitura deleite, também mencionada por Cristal (1º ano), e seus desdobramentos para alfabetizar as crianças. Jade (2º ano) ressaltou a contação de histórias.

Contudo, essa análise, nos fez refletir sobre a autonomia dos formadores municipais ao desenvolverem as ações de formação com os docentes que atuam na alfabetização, face ao conteúdo programático apresentado. *Esses formadores puderam acrescentar ou modificar o currículo prescrito para atender às necessidades pontuais dos docentes nos contextos do Município e da sala de aula?*

Em relação às metodologias utilizadas na formação de professores formadores regionais e municipais da Educação Infantil, professores formadores regionais e municipais da alfabetização, professores formadores regionais e municipais em gestão, e articuladores regionais, conforme a ementa, procuram possibilitar o protagonismo, a partir de uma articulação teoria e prática, análise e interpretação da realidade (no contexto da escola e da sala de aula), fruição e participação em práticas de produção artístico-cultural.

Para isso, foram selecionadas: a sala de aula invertida; roteiros de estudo e observação das temáticas centrais de cada módulo para subsidiar a prática pedagógica; estudo individual e coletivo de documentos, textos e demais materiais; estratégias diversificadas para discussão dos temas, a exemplo de exposição dialogada, mesas-redondas, aprendizagem baseada em problemas; tematização da prática pedagógica, por meio de análise de vídeos, imagens, materiais didáticos, estudos de caso e utilização do material didático complementar (LEIA); sistematização dos estudos por meio de planilhas, tabelas, mapas conceituais e outros gêneros textuais; sessão de histórias compartilhadas para conhecimento dos livros literários; empréstimo de livros literários com uma resenha de divulgação; práticas significativas de leitura; atividades de integração (cine-debate, exposição artística, clube do livro, produção de portfólio como estratégia de autorregulação das aprendizagens e de reflexão sobre seu desenvolvimento profissional); apresentação de práticas significativas (Goiânia, 2024).

É concebível que a criação de ambientes, por meio de diferentes estratégias e abordagens metodológicas, incluindo os recursos tecnológicos, favorece a aprendizagem nos espaços e tempos da formação continuada, promove a colaboração entre os profissionais, a reflexão sobre a prática e o compartilhamento de experiências. Logo, é necessário refletir se os usos dos recursos tecnológicos, provê os docentes com ferramentas e conhecimentos necessários à sua atuação, bem como para um desempenho inovador. Reforçamos que o foco, por vezes, não está na resolução de problemas reais que incentiva a investigação, a colaboração e o desenvolvimento do pensamento crítico.

As docentes, ao discorrerem sobre os encontros formativos, deixaram subentendido que as aulas foram mais práticas, por meio de metodologias distintas e uma delas comentou que o desenvolvimento diferiu de um curso em que participou:

> ***Ametista (1º ano):*** *o PCN era muita teoria, veio o material do MEC para a gente trabalhar em sala de aula, até para a gente fazer a prática demorou mais, e esse não! Eu acho que ele foi muito mais fácil de trabalhar! [...] Quando elas tinham alguma ideia, levavam para a gente. E mais é o cartaz mesmo. Elas foram bem amplas, na questão de jogos, de leitura. Livros, elas levaram vários pra gente trabalhar em sala de aula. Um que meus alunos gostaram muito foi "A Casa Sonolenta". Eu canso de contar cada parte. O que a gente tira da cama? Qual é a vogal da cama? Entendeu? E assim, eles amaram!*
> ***Cristal (1º ano):*** *muitos jogos, muitos jogos! A bagagem que elas trazem da vivência delas. Elas usam muito! No curso, a gente aprende e depois a gente coloca em prática. [...] A Secretaria de Educação, também, manda para a gente o que seria um planejamento.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *sempre nos dão como sugestão de trabalhar, também fala: gente, vocês têm a liberdade, podem trabalhar do formato que achar melhor, para poder aplicar em sala de aula, porque nem sempre você vai conseguir, num formato, alcançar todos os alunos, você vai poder diferenciá-la para toda classe, para poder, no final, você falar assim, não, eu consegui, meu objetivo foi esse, de poder trabalhar de diversas formas, mas também trazendo o objetivo para toda a classe.*
> ***Jade (2º ano):*** *a realidade da sala de aula só sabe quem vivencia. Então, assim, não adianta, por exemplo, eu sou uma coordenadora, eu envio um planejamento, mas a realidade da sala quem conhece é o docente. Ah, eu gostei, vou aderir! Ah, eu acho que não encaixa para minha turma, eu vou fazer alguma modificação. É bem tranquilo essa questão. A metodologia usada, assim, o método, ela deixa mais assim a cargo da pessoa que vai aplicar mesmo, sabe? Porque é igual eu te falei, só quem está em sala de aula é que sabe o que está passando, qual método vai escolher. Então, claro, durante as aulas elas direcionam, fazem a sugestão, mas a metodologia a ser usada vai ser pelo professor. Ele vai ver qual é o melhor método a usar naquele determinado momento, naquele determinado conteúdo. Porque vai depender muito da turma que ele tem. Então assim, sempre procura o método mesmo, um método mais lúdico, a metodologia.*

Em nossa análise, chamou-nos atenção a narrativa de Jade (2º ano) que reconhece o trabalho realizado durante os encontros formativos, mas não renuncia ao seu *saber-fazer* para atender as especificidades de seus alunos. Em consideração aos pontos de vista das docentes, asseveramos que a formação, os cotidianos escolares e os currículos formam uma rede intricada,

entre teorias, práticas e experiências e não como aspectos ou campos separados. Isso exige deslocar a lógica unidimensional implícita à ideia de que a formação necessita ser mais prática e pensar em processos formativos que envolvam saberes docentes, saberes acadêmicos e experiências de vida. Sacristán (1998) assegura que as práticas profissionais enquanto lugar de reflexão e de formação, acentuam a necessidade de investi-las de perspectivas teórica e metodológica, com o propósito de construir um conhecimento profissional docente.

Assim, teoria e prática se complementam em uma relação na qual podemos dizer que "o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante" (Chartier, 2007, p. 200). Para Chartier (2007), os professores privilegiam *o como* mais do que *o porquê* fazer, ou seja, as informações diretamente utilizáveis. Isto porque os progressos no trabalho docente ocorrem na e pela ação, por meio da experimentação e da troca com os outros é que esse profissional consolida seus saberes e aperfeiçoa sua prática.

Sobre as trocas de experiências que ocorreram durante os encontros formativos, as docentes relataram que:

> ***Ametista (1º ano):*** *com certeza, muita troca, muitas colegas levaram muitas sugestões de atividade, de como elas trabalhavam, muito bom! Íamos na frente, elas às vezes dividiam grupos para a gente poder apresentar, por exemplo, você é o conto, você é a poesia, você os quadrinhos, entendeu? E a gente fazia atividade e colocava lá na frente, apresentava os grupos para os colegas [...]. Sempre com muitas ideias na questão de leitura.*
> ***Cristal (1º ano):*** *ela deixa cada um falar, aí vai um diálogo, um fala, outro fala, conta experiência e aborda como é que faz. E com isso a gente aprende muito, porque, por exemplo, eu faço uma coisa, talvez a ideia minha foi só essa. Eu chego lá, vejo a sua e nossa, que legal, vou trabalhar assim também! Então você acaba pegando a ideia de um, de outro, compartilhando mesmo! Muito bom!*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *ao buscar formação, juntamos com pessoas que têm outras opiniões, que tenham exemplos, que tenham algum material diferenciado que você não conhece, para você poder agregar no seu trabalho.*
> ***Jade (2º ano):*** *tinha várias, às vezes tantas que até atrapalhava! Olha, em todos os momentos havia essa troca, mas de forma muito espontânea porque, como acontecia a dinâmica, durante a dinâmica mesmo, essas experiências eram trocadas. De como cada um fazia em sala, uma até dava dica para o outro, de como trabalhar determinados temas. Nós fazíamos na prática e aí levávamos pra sala e depois trocávamos experiências. E aí, você aplicou aquela atividade que foi feita aqui, como foi? Seus alunos gostaram? Era mais ou menos assim.*

As professoras mostraram que as trocas de experiências trouxeram novos estímulos para a prática pedagógica. Para Jade (2º ano) eram tantas "que até atrapalhava". Como ressalta Chartier (2005, p. 24), os saberes da ação "permanecem, a maior parte do tempo, invisíveis e desconhecidos dos próprios indivíduos que os praticam". Assim, na formação continuada, os docentes ao se envolverem com os outros, se apoiam e constroem coletivamente o

conhecimento, tomando como base as próprias experiências. Nóvoa (2016) sublinha que a troca de experiências com os pares é construída por um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso, o investimento na pessoa do professor, requer reconhecer seus saberes e suas experiências, a exemplo do que ocorreu nos encontros formativos.

Para Schön (1992, p. 95) o conhecimento originário da reflexão da prática pedagógica e da experiência de vida e profissional "está inserido em um contexto socialmente estruturado, compartilhado pela comunidade dos praticantes e exercido através dos meios institucionais concretos da profissão". Assim, "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1997, p. 26).

Na oferta da formação, o Programa previu, também, palestras com distintos acadêmicos, a exemplo de Libâneo (UFG), Mainardes (UEPG), Cortela (UFMT), Pimenta (USP), Corsino (UFRJ) entre outros. Uma das docentes comentou sobre esse tema:

> ***Jade (2º ano):*** *Nós tivemos um encontro com uma formadora da Editora Moderna, sabe? Que sugeriu outros cursos por meio da plataforma da Editora. Deu o site para que nós possamos entrar, para que a gente possa explorar também. Mais conhecimento. Teve até algumas lives, alguns encontros com alguns escritores. Eu não sei se todos participaram, porque cada um decidia se ia ou não participar. Eu participei, gostei muito!*

Acerca desses eventos isolados de curta duração, como palestras, seminários, workshop, simpósios, congressos, ressalta-se o caráter contínuo das experiências de formação continuada que tem como características se estenderem ao longo do tempo, centradas no contexto das escolas e das salas de aula, permitindo que os docentes revisitem e aprofundem suas práticas (Darling-Hammond, Hyler e Gardner, 2017). Esse tipo de atividade isolada, para Moriconi *et al.* (2017), pode ser suficiente para formar docentes para aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita, mas não é satisfatório para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas. Isso porque ao serem deslocadas do trabalho docente no cotidiano escolar, não propiciam uma aprendizagem profissional contextualizada (Darling-Hammond, Hyler e Gardner, 2017).

Em relação à avaliação do curso, essa acontece módulo a módulo, por meio de instrumentos específicos, elaborados pelos especialistas e formadores estaduais, com o objetivo de avaliar o alcance dos objetivos e rever processos e identificar conceitos que precisam ser aprofundados. Por meio de relatório específico, são observados os aspectos estruturais e pedagógicos da formação. Os cursistas também avaliam cada módulo por meio de questões

objetivas e subjetivas em formulários digitais. Segundo a ementa do curso, a sistematização e a análise dessas avaliações são observadas para o planejamento do módulo seguinte (Goiânia, 2024).

Convencionamos que a avaliação dos percursos formativos é crucial para a restruturação e garantia de aprimoramento do Programa. Esse acompanhamento propicia *feedback* dos participantes para ajustar as ações. Por meio da avaliação é possível adequar o planejamento, o conteúdo programático e melhorar a qualidade da formação. De tal modo, ao iniciar um novo módulo e/ou percurso é importante uma clara definição dos objetivos. Evidências sobre as contribuições ou não dos cursos/percursos de formação continuada, podem ocorrer por meio da coleta e análise de informações. Logo, é imprescindível observar se os critérios ao serem (pre)definidos pelos especialistas e formadores estaduais consideram os contextos, caso contrário, podem não fazer diferença.

Guskey (2000) sugere que, para atingir resultados significativos, é necessário levar em consideração cinco níveis de avaliação da formação continuada: (1) a reação dos participantes; (2) a aprendizagem dos participantes; (3) o apoio e mudança institucional; (4) o uso de novos conhecimentos e habilidades pelos participantes; e (5) os resultados de aprendizagem dos estudantes. A avaliação sistemática das iniciativas formativas, partindo da avaliação da reação dos participantes e avançando gradativamente até completar a avaliação do impacto sobre os estudantes, não pode perder de vista, a qualificação daqueles que atuam junto aos docentes.

O desconforto a respeito das propostas de ação elaborados por outros é o fato de não estarem inseridos no contexto da instituição (Canário, 2005), o que, por vezes, o faz falar da, e sobre a escola, sem estabelecer um diálogo com a escola. Nessa ocorrência, podem depositar no outro um *saber não sabido*, gerando "locatários e não proprietários do seu próprio saber-fazer" (Certeau, 2014, p.134). Isso porque muitas vezes, a realidade, as experiências de trabalho, o cotidiano, a história pessoal e profissional do sujeito em formação são desconsideradas.

Com a perspectiva de analisarmos as reações das docentes, ao avaliarem os percursos/encontros formativos, algumas aprendizagens também foram evidenciadas, de modo que, as quatro, foram contundentes ao responderem:

> ***Ametista (1º ano):*** *eu gostei muito do curso, elas deram muitas sugestões. Muitas ideias, muitas coisas diferenciadas. Elas nos apresentaram muitas maneiras de trabalhar, não só do livro, do projeto, mas muitas ideias. Ah, elas levaram muitos livros para a gente, dando várias ideias de como a gente trabalhar. Eu gostei muito! Elas deram várias sugestões de artigos [...]. Os textos falavam sobre as práticas de leitura, de escrita, sobre avaliação, currículos. Esse curso, eu gostei muito porque elas trouxeram muita teoria não. Trouxeram muitos livros de literatura, pra gente*

> *trabalhar. Nossa, foi muito bom! Muitas ideias, muitas atividades, além do projeto LEIA [...].*
> ***Cristal (1º ano):*** *claro que tem as falhas, tem, mas tem muita coisa positiva, sim! Teve muita coisa legal esse ano! Mas, trazer mais pessoas que não sejam daqui da rede para dar palestras, porque enriquece muito. Das formadoras que passam o curso pra gente é legal porque já sabem da nossa realidade e tudo, mas é bom vir outras pessoas de fora. Então, tá muito tranquilo, até porque estou tendo um acompanhamento muito bom, vindo de lá [...]. Ele é válido demais para a experiência da gente, professor. E o aprendizado do aluno ajuda demais, nossa!*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *aprendemos bastante, mas sempre pedimos aquela aula, aquela direção, para aplicar de uma forma mais leve para o entendimento dos alunos. Olha, foi muito bom! Apesar da nossa situação nas salas de aula, no nosso trabalho, tem muitas coisas a resolver, mas lá no curso de formação, todo mundo teve esse sentimento de algo mais leve. Porque sempre eles procuram agregar algo novo, ou um formador diferente, um escritor. Sem peso, sem cobrança, mas sim faz você pensar em algo que você está evoluindo, que você pode acrescentar e levar para a sala de aula [...].*
> ***Jade (2º ano):*** *me surpreendeu muito! [...] eu gostei muito do direcionamento que foi dado, das instruções, das sugestões de trabalho, das abordagens que foram feitas, porque fazem na prática, levam as atividades para serem realizadas como sugestão para a gente fazer em sala de aula, isso foi muito bom! Eu penso que formadores, com outras experiências, para acrescentar mais, porque eu percebi que apesar do curso ser muito bom, tinha alguns formadores que não se sentiam tão preparados [...]. No curso, eu senti falta de algum gênero, por exemplo, eu gosto muito de explorar parlendas, rimas. Poderia ter tido mais. Mais trabalho com a oralidade, porque quando a gente trabalha com a oralidade, a criança, ela se sente muito importante, ela se sente a protagonista mesmo! Não é só você que fala, não é só você que sabe, não é só você que tem opinião. Foi muito bom, agregou bastante [...].*

As docentes, mesmo discorrendo sobre alguns pontos que merecem atenção, a exemplo da professora Jade (2º ano) que destacou o despreparo de alguns formadores e a importância de mais trabalhos voltados para os gêneros orais e oralidade por favorecer o protagonismo das crianças; as professoras Cristal (1º ano) e Esmeralda (2º ano) pontuaram algumas sugestões acerca da participação de outros formadores, suas respostas demonstraram satisfação, reconhecendo que as aulas foram atrativas, lúdicas e significativas, oportunizando trocas de experiências entre os pares e vivências em sala de aula com as crianças. Já Ametista (1º ano) elogiou o curso por trazer menos teoria e mais prática.

Não obstante, diante das narrativas das docentes, a exemplo de Ametista (1º ano), entendemos que a formação contribuiu para a apropriação de novas metodologias de ensino, mas preocupou-nos o fato de não ter desenvolvido a compreensão do fazer pedagógico, o que compromete a análise e a reflexão sobre como as crianças aprendem, já que esse aspecto é o que permite a criação de planejamentos por meio de estratégias interventivas (Imbernón, 2000).

O cuidado apenas com as estratégias dificulta o (re)planejamento durante o processo de alfabetização e, também, interfere na autonomia docente. As ações formativas ao propiciarem fundamentos teóricos e metodológicos que fundamentem a prática docente, possibilitam saberes necessários à profissionalidade docente (García, 2009). Portanto, serão valorosas

quando constituírem um processo evolutivo e qualitativo, contribuindo para o avanço profissional docente em termos de aprendizagem, novas posturas, habilidades e autonomia.

Nessa correlação, as aprendizagens e os conhecimentos dos cursistas são avaliados pela equipe estadual do Programa AlfaMais-GO, a partir da entrega das atividades do roteiro de estudo e de observação das atividades realizadas durante os encontros presenciais em cada módulo e, no caso de formadores de Alfabetização e de Gestão, pelo preenchimento do mapa de experiências (Goiânia, 2024). Entendemos que esse material poderia ser debatido entre os professores, na interlocução com as equipes gestoras.

Sobre esse tema, as docentes relataram como eram avaliadas suas aprendizagens face aos conhecimentos advindos da formação. Conforme seus relatos, elas tiveram como parte da avaliação da formação, a construção de um portfólio e outras atividades a serem aplicadas com as crianças para compartilhar a experiência com os pares durante os encontros formativos:

> ***Ametista (1º ano):*** *a gente montou até um portfólio, com as fotinhas dos meninos, com tudo que nós fizemos no projeto. Tanto com fotos quanto com as atividades deles, com a letrinha deles, juntava as atividades todinhas, assim, num cartaz, tirava foto, eu montei a pasta [...]. Do mesmo jeito que elas passavam atividades extraclasse pra gente fazer, tirar foto, elas podiam dar um cartaz pra cada uma. Olha, me fala como foi em sala de aula? Mostra pra gente como você trabalhou esse cartaz, essa ideia que a gente tá dando pra vocês.*
> ***Cristal (1º ano):*** *na escola a gente registra com fotos, vídeos e ao final do curso, de cada ano, a gente faz um portfólio e entrega. Mesmo às vezes que não pede para gente estar registrando, a gente faz e, manda igual ensina, a mesma! [...] A gente montava um planejamento sobre um determinado tema. Você fazia o planejamento, enviava para elas, depois você aplicava e levava as fotos.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *entregamos o nosso portfólio e fomos aprovadíssimas! Nele contemplava todos os trabalhos que foram feitos pelos meninos, os desenhos e as fotografias das atividades realizadas. Tanto que o município ganhou um prêmio em cima desse AlfaMais. E eu fui uma das contempladas! Na escola que eu trabalhava, fomos quatro professoras. Duas do primeiro ano, eu era do primeiro ano, e duas pessoas do segundo ano. Então, nós somos uma das escolas que foi contemplada. Foram duas que ganharam esse prêmio do AlfaMais, Prêmio LEIA, como é chamado.*
> ***Jade (2º ano):*** *nós fazíamos trabalhos em grupo e registros de atividades em sala de aula.*

À medida em que a avaliação das aprendizagens dos formadores regionais da alfabetização é realizada pela equipe estadual, os formadores dos Municípios, para o acompanhamento e a avaliação das aprendizagens dos docentes que atuam nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental, seguiram a mesma proposta de trabalho final que consistiu na entrega de portfólios, entre outras atividades realizadas durante as aulas, como relatado pelas professoras. Isso nos fez refletir sobre a autonomia dos formadores municipais para a definição das estratégias, como parte da avaliação dos docentes.

Ainda nesse encadeamento, o Prêmio LEIA[38], surgiu de forma natural na narrativa da professora Esmeralda (2º ano). Chamou-nos a atenção a naturalização face à premiação por mérito que, além de contribuir com a precariedade do trabalho docente, fomenta a percepção de que o professor, individualmente, atingiria os objetivos, prescindindo de direitos e restringindo a valorização profissional a bonificações individuais e provisórias. Ao criar essa competitividade com base na meritocracia, a ênfase nos aspectos quantitativos pode comprometer (e muito) os aspectos qualitativos.

Para Freitas (2014), o avaliacionismo e a bonificação meritocrática simbolizam a materialização do ideário neoliberal, orquestrado por *reformadores empresariais da educação*, no contexto de uma política gerencialista, pautada nos processos de racionalização da gestão da educação. Ao responsabilizar o docente, mesmo em condições incipientes, naturaliza-se a fraca materialização das garantias para o coletivo e, com isso, a precarização do trabalho docente na Educação Básica.

Como descrito, os cursistas tiveram como parte da avaliação, a autoavaliação e o acompanhamento de seu processo de aprendizagem pela produção do portfólio, estabelecendo relações, reflexões e apontamentos sobre suas aprendizagens e atuação profissional. O portfólio constituiu uma síntese do processo formativo, das transformações conceituais e de atitudes ocorridas ao longo do curso (Goiânia, 2024).

Diante disso, as docentes, ao se autoavaliarem, relataram o que integraram às suas práticas cotidianas a partir das ações de formação continuada:

> ***Ametista (1º ano):*** *você me pegou agora, viu? Deixa eu ver... Ah, mas eu trabalho tanto, de todo jeito! Mas, para mim mesmo, foi a palavra do dia, que eu não trabalhava, que eu comecei a usar. Tudo que a gente ia fazer no projeto, eu colocava a palavra lá pra eles tirarem primeira letra, última letra, vogais, consoantes, sílabas. Eu acho que foi isso mesmo, porque as demais coisas eu já tinha trabalhado, não na proporção que elas falavam! [...] Trabalhei muitas atividades desse curso, mas folder, cartaz, não!*
> ***Cristal (1º ano):*** *ah, são tantas coisas que eu não fazia antes. E aí a gente, poxa, as vezes é leitura, as vezes eu pensava assim, eu vou fazer uma receita com eles, mas vai dar trabalho em sala que dá trabalho! Aí quando você faz a primeira vez que você vê que o objetivo foi alcançado, você acha tão leve! Essa foi uma das coisas, entendeu? Porque cada curso que você vai, por mais que você saiba, você pensa, ah não! Hoje é uma coisinha que muda.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *quanto mais formação, melhor! Quanto mais leitura, mais pesquisa, mais a nossa mente vai se abrindo, tem como você estar ali fazendo o seu estudo, estar lembrando de várias situações na sala de aula, aquilo que você não conseguiu alcançar, aquele aluno que precisa de um olhar mais clínico, aquele que você pode ajudar com atividade, com joguinhos, que eles gostam muito de joguinhos, para você poder, assim, tentar aperfeiçoar para ajudar aquela criança a avançar, a amadurecer, a ter mais prazer naquilo que ele vai estar realizando. [...] procurar*

[38] O Prêmio LEIA, como discorrido no capítulo teórico, foi criado por meio do Programa AlfaMais-GO como uma ação de incentivo às escolas municipais que obtiverem os melhores resultados em alfabetização.

> *algo que realmente vai trazer resultado num tempo mais rápido, assim, de qualidade. Então, sempre estar agregando, perguntando e pesquisando para poder fazer o diferencial que a rede precisa.*
> ***Jade (2º ano):*** *representou um direcionamento para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. Eu falo direcionamento é dado algo para você. Aquilo você tem que realizar e nem todos realizam. Cabe ao professor seguir com aquilo ou não. [...] Aprendi sempre buscar, chamar a atenção das crianças com o lúdico. Porque no curso, cada contação de cada vivência era representada por muitos objetos palpáveis. Então isso é muito bom! Eu ia contar uma história e montava uma praia, montava a estrutura de uma prainha, que a gente tem um cantinho da leitura pra isso. As crianças gostam! É como se elas entrassem nesse mundo, porque é um mundo de viagem, de imaginação, de cores. Isso é fantástico pra incentivá-las a gostar da leitura. Esse olhar atento para que esse desenvolvimento da aprendizagem ocorra de forma efetiva. Então a gente precisa estar sempre buscando isso. Não é só ensinar, ensinar, ensinar. Pra quem eu vou ensinar? Pra quem? É muito importante a gente saber pra quem a gente tá ensinando.*

A partir dos encontros formativos, Ametista (1º ano) disse que integrou a palavra do dia, pois não a utilizava antes; Cristal (1º ano), ao vivenciar com as crianças uma receita culinária, afirmou que alcançou os objetivos, achou leve, por isso agregou à sua prática; Esmeralda (2º ano) assegurou que a partir dos encontros de formação, estava sempre "agregando, perguntando e pesquisando para poder fazer o diferencial que a rede precisa"; Jade (2º ano) assegurou que a formação propiciou um "direcionamento para o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita" e que aprendeu "sempre buscar, chamar a atenção das crianças com o lúdico".

Entendemos que a autoavaliação é parte integrante da avaliação formativa, onde os próprios saberes são avaliados. Constitui um instrumento de reflexão que auxilia o desenvolvimento cognitivo, abrangendo a análise crítica e o monitoramento do próprio trabalho, atribuindo significado aos novos saberes. Para Nunes e Vilarinho (2006) a autoavaliação, ao fomentar a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento, promove a capacidade de *aprender a aprender*. Acrescemos, sempre em articulação com a mediação docente.

Ademais, propicia o exercício da autonomia e da autocrítica na identificação das próprias capacidades e dificuldades, favorecendo a compreensão e a adoção de estratégias que otimizem ações e efetivem a aprendizagem. De tal modo, as narrativas das docentes, a maneira como refletiram em relação ao processo vivido, nos permitiu perceber como se apropriaram de algumas orientações do curso de formação continuada e o que já faziam, particularmente Jade (2º ano).

Esmeralda (2º ano) demonstrou compreender como os processos formativos contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas, ao consentir o discurso de eficiência e excelência de resultados ao dizer "fazer o diferencial que a rede precisa", deixou implícito o controle do Estado para que as escolas públicas respondessem às exigências de produtividade

para a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de um ensino que possibilitasse ao educando usufruir da herança cultural acumulada, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e democrática para todos.

Por conseguinte, Jade (2º ano), ao enfatizar a formação como direcionamento para atuação em sala de aula, fez emergir que os docentes tendenciam a não adotarem todas as diretrizes e práticas tal qual foram trazidas no curso de formação continuada. Para Chartier (2007), isso acontece porque as ações docentes não se constituem por uma mera repetição do que tiveram acesso, mas pelo resultado de um complexo processo de (re)construção.

Neste processo, adequam ao seu trabalho cotidiano, os conhecimentos e as orientações a que tiveram acesso, mantendo os que tinham, em suas compreensões, *valor de uso*. Assim, a formação consiste em um campo em que são forjadas táticas (Certeau, 2014) que burlam o prescrito e inscrevem os *homens ordinários* a partir de outras lógicas de apropriação, ressignificações e, também, recusas. Isto significa que a cultura docente sustenta os saberes que têm utilidades (Chartier, 2010, p. 15). A confissão de Jade (2º ano), ao acentuar que na apropriação de orientações realizadas durante a formação, observava a necessidade de ponderar *a quem ensina,* para evitar *ensinar por ensina*r, revelou, com essas expressões que ressignificava seu fazer com adequações e ajustamentos para atender às singularidades de seu grupo de alunos, ou, até mesmo, criava e recriava sua própria prática, já que os(as) docentes, também, possuem suas *artes de fazer* (Certeau, 2014).

Logo, no curso, a eficácia da formação é avaliada com o acompanhamento das práticas pedagógicas, pelas Coordenações Regionais de Educação e Secretarias Municipais, a partir do acordo coletivo, que estabeleceu horizontes comuns da ação formativa:

> [...] construção coletiva do projeto político-pedagógico, considerando os dados coletados sobre o processo de ensino-aprendizagem e a proposição de ações pontuais para a resolução dos desafios; uso efetivo do material didático complementar, LEIA, realização das seis vivências com todas as mediações propostas e produção do portfólio demonstrativo das aprendizagens dos estudantes; organização de um ambiente alfabetizador na instituição escolar e nas salas da Educação Infantil (4 e 5 anos) e do Ensino Fundamental (1º e 2º anos); realização de práticas significativas de leitura e escrita, envolvendo a instituição escolar, como por exemplo: parada literária, clube do ouvinte sortudo, empréstimo de livros, sessão simultânea de histórias, a festa dos 100, concurso de produções de textos, festival de contadores de histórias, saraus literários, campanhas de conscientização sobre um determinado tema importante para a comunidade, produção de jornal da escola ou da turma etc. (Goiânia, 2024, p. 31).

Esses acordos que estabelecem intenções e propósitos, para que sejam significativos, não podem ignorar que a função de toda formação perpassa a necessidade de desenvolver

especificidades e, ao mesmo tempo, assegurar aos docentes a identificação do que carece ser aprendido e aprimorado no período destinado à formação continuada (Schulman, 2014). Além de, na definição de parâmetros claros e compartilhados, para a avaliação da formação continuada, ser necessário observar a diversidade cultural e socioeconômica, pois as disparidades existentes se tornam desafios, impossibilitando que os Programas atendam às necessidades específicas dos docentes em diferentes regiões e contextos, assegurando que todos eles tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de qualidade.

Em vista disso, um acompanhamento sistemático e consistente do progresso dos profissionais, facilita ajustes e melhorias nos programas para atender melhor às demandas emergentes (Darling-Hammond, Hyler e Gardner, 2017; Moriconi *et al*., 2017). Acrescemos, desde que não acentue, ainda mais a demanda de trabalho dos docentes, a exemplo da plataformização. Entendemos, assim como as autoras, que os parâmetros ao serem bem definidos, permitem uma avaliação mais precisa e objetiva do Programa, garantindo o impacto desejado na prática docente. Entretanto, quando estes se transformam em instrumento de controle, atrelado a mecanismos operacionais, provindo de decisões técnicas, servem apenas à avaliação de resultados.

Isso se torna periculoso quando o controle ocorre no sentido de, "através de exames estandardizados e por si controlados, assegurarem que conteúdos semelhantes sejam lecionados nas escolas de acordo com o previsto no currículo nacional"; já o monitoramento "consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir contas às escolas e aos professores" (Fernandes, 2008, p. 106). De tal modo, essa política de controle e monitoramento acaba por tentar retirar do professor sua contribuição intelectual, que o caracteriza como profissional, colocando-o, dessa forma, no papel de técnico. Tal movimento, assim como afirma Tardif (2013), contribui para o retardo do reconhecimento do ensino como profissão e não mais como ofício.

A equipe Estadual do Programa AlfaMais fica encarregada de produzir um livro sobre o percurso formativo, planejado e vivenciado com os formadores regionais, com as evidências de apropriação dos conteúdos conceituais e didático-metodológicos, habilidades de interpretar e compreender os processos de ensino e aprendizagem, bem como a gestão da sala de aula/sala referência e da escola, a capacidade de planejar, realizar e tematizar a própria prática como formador (Goiânia, 2024).

Corroboramos que as experiências de formação continuada ao incorporarem ciclos de avaliação contínua, asseguram que os docentes se desenvolvam com base em suas necessidades para promover mudanças no contexto educacional. Portanto, o caráter contínuo das ações

formativas em serviço permite que os docentes se apropriem de boas experiências e aprendizados, refletindo acerca de estratégias pedagógicas à medida que enfrentam novos desafios em sala de aula, uma vez que é na formação que os docentes solidificam a interação entre o domínio dos conteúdos de natureza didática e pedagógica (Chartier, 1998).

Para cômputo de nota dos cursistas, considera-se a frequência e a participação no desenvolvimento das atividades propostas em cada módulo. Ao não entregarem as atividades, o resultado fica comprometido. Os certificados são outorgados aos cursistas que apresentarem, no mínimo, 75% de frequência e aproveitamento igual ou superior a 70 (Goiânia, 2024).

Após essas análises das ações de formação continuada, criada no contexto do Programa AlfaMais, consideramos que as proposições curriculares para preparar o profissional para as complexidades e diversidades dos cotidianos escolares, para beneficiarem a aprendizagem dos estudantes, necessitam ser bem elaboradas, de modo a assegurar a autonomia e o protagonismo docente. Todavia, as políticas públicas neoliberais para a formação continuada, ao serem legitimadas por uma perspectiva neotecnicista, intensifica o desenvolvimento de competências em uma lógica de eficiência que direcionam suas bases curriculares.

De tal modo, relatórios fundados em dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), recomendações do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e dos baixos níveis de aprendizagem, apontados pelos resultados do IDEB, fazem com que os investimentos em qualificação profissional fiquem ancorados no aumento da produtividade e da adaptação às novas tecnologias e ao mercado. Assim, em atendimento a essa lógica, passam a promover parcerias entre o público e privado, tendenciando aos interesses neoliberais e à privatização.

Nessas relações de forças assimétricas, o currículo é produzido em um campo político hegemônico que redefine saberes e funções que regulamentam a formação docente e o projeto político-pedagógico, com o intuito de gerir o projeto de poder em vigor (Silva, 1996). Para Lopes (2004), a necessidade da recontextualização curricular deve-se às questões sociais e políticas em que as propostas educacionais são direcionadas para o que Santomé (1998) denominou de fábrica de conhecimentos, por reconhecer que o currículo é um elemento de diversidade, que favorece o desenvolvimento de saberes e de identidades docentes constituídos por conhecimentos teórico-epistemológicos que valorizam e respeitam o caráter intercultural de todos os sujeitos.

Essas reformas, entre tensões e disputas, ao preverem inovações para a educação, não passam de propostas ultrapassadas que insistem em controlar, medir e limitar o que deve ser

ensinado e o que precisa ser aprendido. Assim, o docente torna-se ator principal para a efetividade dessas reformas, sendo responsabilizado pelo insucesso escolar. Consequentemente, as proposições curriculares para formação docente são predefinidas com a finalidade de controle.

Contudo, o investimento em formação continuada para a alfabetização exige, conforme Soares (2013), a compreensão das facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, e dos condicionantes sociais, culturais, políticos desse processo, considerando, também, os procedimentos de preparação para alfabetizar, elaboração e uso adequados de materiais didáticos e "uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização" (Soares, 2013, p. 25).

Diante do exposto, as escolas, ao se organizarem em coletivos, permite que os docentes reflitam sobre o que fazem. As ações formativas favorecem experiências inovadoras, ao serem orientadas para problematizar e autoavaliar as práticas docentes, desenvolvendo estratégias de ensino a partir de diferentes metodologias. Ao acompanhar os resultados, o diálogo com os pares, mobiliza a autoformação. "Então, os docentes pensam e encaminham mediações ancoradas em andaimes que dialogam com os percursos de aprendizagem" das crianças (Perfeito; Oliveira-Mendes, 2025, p. 2412).

Com base nessas reflexões, a formação continuada, também se faz necessária, para controverter os retrocessos trazidos pela BNCC, de modo a promover discussões acerca dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para construção de um novo currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quiçá para toda a Educação Básica.

3.2.2 Percursos formativos do Programa Alfaletrando-DF

Para o desenvolvimento das ações do Programa Alfaletrando, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por intermédio da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), unidade responsável pelo trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Básica, da Diretoria de Ensino Fundamental (DIEF) e da Gerência de Atenção aos Anos Iniciais (GATAI), juntamente com a Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), propôs o curso de formação continuada para o ano de 2024, denominado *Alfaletrando: Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar* (Distrito Federal, 2024f). A formação integra a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetização (CNCA), implementada em 2023, pelo MEC.

O curso foi organizado para atender aos professores alfabetizadores de 1º e 2º anos e aos coordenadores pedagógicos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Correspondeu a 180 horas distribuídas em dois percursos de 90 horas, um para cada semestre letivo e ocorreu na modalidade híbrida. Os percursos formativos corresponderam a 87 horas diretas/presenciais e síncronas, 72 horas *on-line* e 21 horas indiretas/assíncronas (Distrito Federal, 2024f). As ações de formação continuada, incluíam as áreas de língua portuguesa e matemática, conforme dispõe o CNCA, embora o foco da presente pesquisa em tela seja a leitura e a escrita.

Sobre a modalidade híbrida, duas das docentes entrevistadas comentaram como as aulas ocorreram em cada percurso formativo:

> ***Ágata (1º ano):*** *no primeiro semestre foram muito mais encontros presenciais. Já no segundo semestre nós tivemos mais encontros on-line, alguns síncronos e outros assíncronos. No primeiro semestre foi focado mesmo no presencial, só teve um ou dois encontros on-line, no segundo não!*
> ***Turmalina (2º ano):*** *tem encontros todas as semanas. Houve dia que era para a gente mexer no Moodle. Se você quisesse ler na íntegra o livro, ele tinha lá onde você procurar. Se for um e-book, um livro virtual. Teve horas indiretas, mas a quantidade de diretas é bem superior. Houve alguns on-line. Teve um tempo que aqui estava muito quente e, onde a gente estava estudando, não tinha ar-condicionado, então estava muito difícil ter aula presencial [...], mas foi aula normal, com atividade normal. Já tinha no cronograma algumas poucas atividades que seriam on-line, mas devido a esse caso aí, aumentou um pouquinho mais.*

Diante das observações das docentes, vimos que os encontros não seguiram a carga horária descrita na proposta de curso, já que houve mais encontros *on-line* no segundo semestre do que presencial. Cabe reforçar que a combinação de ambientes síncronos e assíncronos de aprendizagens requer incentivar os participantes a desenvolverem seu protagonismo e atividades em grupos, conforme propõe as metodologias ativas e interativas. Os formadores, nesse caso em específico, os articuladores locais, necessitam dominar: o conhecimento do conteúdo do objeto de aprendizagem; o conhecimento pedagógico; estratégias metodológicas de como ensinar os conteúdos; e o conhecimento tecnológico que favorecerá o aprendizado do conteúdo e das práticas de ensino. O investimento nessa modalidade de ensino, exige a elaboração de atividades que façam uso apropriado da tecnologia (Cibotto; Oliveira, 2017).

Posto isto, a proposta de formação segue a linha da formação em cascata, ao preparar multiplicadores. Assim, o curso proposto pela EAPE é ofertado aos articuladores regionais e articuladores locais, pertencentes às 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs). Esses últimos têm como desígnio repassar a formação aos coordenadores pedagógicos e aos docentes que ensinam as crianças a ler e a escrever, por isso atuavam em polos designados pelas CREs. Na leitura da ementa, foi possível observar que o planejamento desenvolvido é o mesmo, tanto

para os articuladores, como para coordenadores pedagógicos e docentes. Cabe clarificar que cada CRE tem dois articuladores regionais: um de gestão e outro pedagógico.

Em relação à participação das escolas que compõem as Regiões Administrativas do DF e atuam com o Programa em sala de aula, na elaboração da formação continuada, em relação à definição da ementa e/ou proposta de curso, as docentes entrevistadas responderam que não houve uma sondagem e/ou mapeamento acerca das necessidades reais da escola. Ao se manifestarem, expuseram:

> ***Ágata (1º ano):*** *a gente não teve conhecimento prévio sobre o curso. A gente teve o dia de abertura do curso, aí as informações vieram. Nós não tivemos essa oportunidade, ele já estava pronto! Inclusive, nesse dia, nós recebemos o cronograma e tinha até o conteúdo das aulas.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *houve no primeiro encontro, a questão da discussão de como o curso ia acontecer. Na minha escola, houve com a minha coordenadora. A coordenadora do BIA nos reuniu, falou a respeito da obrigatoriedade do curso [...]. O que pegou foi essa palavra, a pessoa não se sente obrigada a fazer.*
> ***Safira (2º ano):*** *não houve uma discussão anterior com relação à montagem da proposta de trabalho do curso. [...] gerou, em muitos professores, uma certa frustração. Eu acredito que é muito importante escutar os anseios do professor, a gente sabe que precisa de muitos recursos, voltados para nós mesmos, tem que ter material para estudar [...]. O que você quer para melhorar o seu trabalho? Pode ser um sonho isso? É possível, para mim é possível! É de suma importância ouvir o professor!*
> ***Turmalina (2º ano):*** *com os professores mesmo, não me recordo de ter acontecido essas reuniões. O professor poderia dar algumas dicas do que é viável e do que é importante. Assim, ele tem a experiência! Assim não vem só de cima.*

Concebemos que as ações de formação continuada necessitam incluir, em suas propostas e/ou planejamento, as necessidades dos docentes e dos estudantes. Em vista disso, acreditamos nas ações formativas que, ao partirem de problemas reais das escolas, reduzem a distância entre a formação e o cotidiano escolar (Cores, 2015). Esse distanciamento, além de desqualificar percursos singulares de aprendizagem, um padrão único, para fins de construção de indicadores de qualidade, pode surgir (Lino, 2017).

Com condições adequadas que potencializem as aprendizagens para o desenvolvimento profissional docente, as iniciativas formativas podem impactar, positivamente, as aprendizagens dos estudantes, mas quando as decisões são impostas, sem a devida discussão, apenas a informação é insuficiente como incentivo para os docentes se envolverem nas ações de formação continuada.

Em função da desqualificação dessas ações, para Gatti (2008) a formação de professores entrou em pauta mundial devido a dois movimentos: por um lado, pelas pressões do mundo do trabalho; por outro, devido aos precários desempenhos escolares. Com isso, políticas públicas

passaram a ser desenvolvidas na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação de professores.

Por conseguinte, a análise da proposta de curso permitiu o entendimento acerca da relação entre formação continuada e algumas concepções subjacentes aos processos de alfabetização e letramento. Assim, alicerçado no CNCA, no Currículo em Movimento e na BNCC, o Alfaletrando-DF estabelece como foco da ação pedagógica, para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, "a alfabetização das crianças, enfatizando a prática docente nos processos de 'codificação' e 'decodificação' dos fonemas em material gráfico, no desenvolvimento de uma consciência fonológica e apropriação do sistema de escrita alfabética" (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Essa abordagem, talvez por estar fundamentada na BNCC, diferiu do que propõe o CNCA e o Currículo em Movimento, ao enfatizar a alfabetização enquanto processo de *codificação* e *decodificação dos fonemas*, já que o documento curricular da Rede baseia-se em Morais (2012) ao reportar que o desenvolvimento da consciência fonológica favorece a apropriação do *SEA*. Desse jeito, a citação mescla perspectivas diferentes. O enfoque da alfabetização enquanto *codificação* e *decodificação de fonemas* sugere o método fônico e a apropriação da escrita alfabética, longe de ser um *código*, constitui em um *sistema notacional*. Logo, é indispensável a compreensão das propriedades desse sistema, com vistas à sua apropriação (Morais, 2012), perspectiva assumida por Soares em suas últimas obras (2016a; 2020a).

Diferente de um *código*, onde cada símbolo tem um significado preciso, ou seja, fixo, a escrita alfabética envolve a relação entre letras e sons, que são combinadas de acordo com regras, isto é, as convenções. E isso envolve refletir conscientemente sobre as palavras, para que os aprendizes venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona, para que possam memorizar suas convenções, paralelamente, ao trabalho diário com as práticas letradas na exploração de textos reais (Morais, 2012). À vista disso, o vocábulo alfabetização, significa pensar em um processo que vai além da *codificação* e *decodificação* de signos.

Assim, em sua orientação teórica, a formação, no âmbito do Programa Alfaletrando, concebe os estudos de Soares (2004) para definir os conceitos de alfabetização e letramento. Todavia, comete um erro, ao se referir ao processo de alfabetização, enquanto aquisição individual do sistema de escrita, a partir do "domínio da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). O letramento é abrangido não apenas

como aprender a ler e a escrever, mas com vistas ao uso social da leitura e da escrita para responder às demandas sociais que requerem estes conhecimentos (Distrito Federal, 2024f).

Soares (2020, p. 11) reconhece que a alfabetização é a aprendizagem de um *sistema de representação*, e não de um *código*. Aprender o sistema alfabético é compreender o que a "escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas".

Deste modo, ao serem entrevistadas, as docentes revelaram como a alfabetização e o letramento foram expressos durante os encontros formativos:

> ***Ágata (1º ano):*** *o material que a gente usou para falar sobre alfabetização foi o Currículo em Movimento. Eu lembro que tinha ali os slides falando sobre o que é alfabetizar, o que é letrar, fazendo essa articulação entre os dois. E eu lembro que primeiro a gente partiu da opinião, do que era alfabetizar e do que era letrar, de cada professor. Nesse momento, dizendo o que achava que era. E depois, a nossa mediadora, trouxe o documento, que foi o Currículo em Movimento. Ela começou a explorar o que a Secretaria entendia como alfabetização e letramento.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *eu vi a alfabetização como, mais do que nunca, um grande desafio. E eu também não sei se eu sou leiga, eu percebi que as pessoas estavam confundindo alfabetizar com letrar. [...] o alfabetizar, é de fato ler, escrever, codificar. É um sistema universal com as suas convenções. Isso é inegável! Mas o letramento, uma palavra resume, o social. É o convívio social da leitura, do trabalho com a leitura e com a escrita, produção de texto, que é diferente de escrever palavras e frases soltas.*
> ***Safira (2º ano):*** *era falado a questão de como a gente tinha que partir do princípio de entender como a criança aprende. Então, a criança aprende de tal maneira, e aí nós temos que alcançar esse objetivo. Então isso ficou bastante claro para nós.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *como algo bem importante para a criança. Importante! Não só importante, seria essencial. Sim, tem que ter uma boa base para que a gente possa ajudar as crianças a serem alfabetizadas. Importante, essencial a alfabetização no trajeto escolar da criança, na vida escolar da criança.*

As respostas das professoras confirmam que a alfabetização e o letramento foram compreendidos tal qual prescreve o Currículo em Movimento, como mencionado pela professora Ágata (1º ano). Sua narrativa trouxe um desafio que é pensar no lugar que o Currículo da Rede ocupa nesse contexto de políticas e programas. Embora, a narrativa de Jaspe (1º ano) apresentasse os conceitos de alfabetização e letramento de forma coerente, demonstrou, assim como assevera Morais (2012), que o termo *código* ainda é frequentemente usado para se referir à escrita alfabética em determinadas perspectivas teóricas. Porém, é limitado e reducionista, remetendo a uma visão simplista da aprendizagem da escrita alfabética, que ignora a complexidade do sistema e o processo evolutivo de apropriação pela criança, por isso entender como a criança aprende é essencial para o professor garantir a continuidade das aprendizagens, como observado por Safira (2º ano) e confirmado por Turmalina (2º ano).

Isso significa que, na redação da proposta do curso, ao mencionar a BNCC, houve um desencontro com o que prevê o documento curricular da Rede, pois nele a *alfabetização na*

perspectiva do letramento é concebida segundo os estudos de Soares (2018, 2009). Assim, no contexto das práticas sociais, o aprendiz se torna, respectivamente, alfabetizado e letrado (Distrito Federal, 2018).

Já os diversos letramentos devem ser apresentados de maneira dialógica, "evitando ações rígidas e compartimentadas como se encontram os atuais ensinos dos componentes curriculares" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). Essa orientação baseada na BNCC, parece apresentar direções para práticas de linguagem associada aos processos de ensino interdisciplinar. Isso significa que o sentido atribuído a *diversos letramentos* se refere ao currículo integrado.

Baseando-se na Pedagogia histórico-cultural, fundamento do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), o curso busca "por um processo alfabetizador que integre o questionamento, tanto de *como se ensina* quanto do *como se aprende*, *o que se aprende* e *para que se aprende*" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). Sustentando-se em Vigotski (2009), a aprendizagem consiste em um fator social, por isso deve sempre antecipar-se e alavancar o desenvolvimento. Com isto, propõe um processo de ensino-aprendizagem escolar, permeado por interações sociais, através das quais o professor, enquanto mediador e orientador dos estudos, "desafia seus alunos constantemente a juntos, superarem os obstáculos e apropriarem-se de novos conhecimentos", por meio de aprendizagens significativas que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Por esta razão, entende que as características dessa faixa etária demandam um trabalho que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências para que possam, progressivamente, ampliar a compreensão, que ocorre pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Distrito Federal, 2024f). Assim, o Currículo em Movimento, ao adotar as teorias crítica e pós-crítica, privilegia a relação professor-aluno e o desenvolvimento da autonomia do estudante para buscar constantemente o conhecimento.

Consequentemente, para definir habilidades básicas de leitura e de escrita que caracteriza um estudante alfabetizado, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, baseou-se na Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada em 2023. Logo, estar alfabetizado, de modo geral, no âmbito do Programa, significa "dispor de condições necessárias para se desenvolver com autonomia e continuar sua trajetória escolar" (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Nesse encadeamento, ao indicar a BNCC e ao basear-se pela Pesquisa Alfabetiza Brasil, diverge das proposições curriculares para o Bloco Inicial de alfabetização (BIA) e ignora o que o Currículo em Movimento expõe sobre *o que* as crianças necessitam se apropriar, progressivamente, até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Na proposta de formação, os objetivos de aprendizagem, relacionados às práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica), são os do Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), de modo que "ganham uma nova dimensão quando, dentro da cultura digital e local, são trabalhadas de forma contextualizada, a fim de assegurar aos estudantes voz e interação significativas" (Distrito Federal, 2024f, n.p). Ao mencionar o Currículo em Movimento acerca das práticas explicitadas, a combinação entre tecnologia digital e conhecimento local, prescreve o que preconiza a BNCC.

Posto isso, a língua portuguesa entendida como um instrumento de comunicação e interação social, "possibilita que o estudante amplie suas referências culturais, produza, publique, curta, comente, construa novas práticas socioculturais, desenvolva possibilidades variadas de expressão, sendo capaz de circular em diferentes esferas de comunicação" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). Logo, sob tal prospectiva, constitui em "ferramenta do trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares, visto que cada professor usa a língua e a utiliza como competência linguístico-comunicativa, em que o social e o cultural não se dissociam" (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Detecta-se que o Programa, ora refere-se ao Currículo em Movimento, ora à BNCC. Isso pode levar a incoerências, como vimos apontando e, também, confundir os professores. Além disso, o Currículo em Movimento foi revisado para atender à BNCC, (re)considerando aspectos já vivenciados em âmbito local, a exemplo dos pressupostos teóricos, e em 2018 começou sua vigência, o que nos faz refletir a respeito dessa ambiguidade.

As ações do Programa vislumbram definir os primeiros passos em prol de uma política de alfabetização alinhada às necessidades e peculiaridades educacionais do Distrito Federal, sendo que a formação continuada de profissionais da educação e o acompanhamento pedagógico do processo de alfabetização constituem um dos eixos (Distrito Federal, 2024f).

Portanto, a oferta de formação continuada será desenvolvida acerca de reflexão, discussão e construção de ações pedagógicas interventivas no processo de alfabetização das crianças de 1º e 2º anos do BIA, abordando as práticas de linguagem, a competência discursiva e os diversos letramentos no contexto escolar (Distrito Federal, 2024f). Nesta intercorrência, convimos que é necessário atenção, pois acompanhar as escolas e as aprendizagens dos

estudantes, na maioria das vezes, resume-se às discussões em torno dos resultados das avaliações de sistema ou externa, com vistas ao controle e ao monitoramento.

Sobre este tópico, é preciso ponderar que a formação de professores vem sendo pensada a partir da avaliação externa. Para Alavarse *et al.* (2017, p. 1357) isso ocasiona duas vertentes: a primeira parte da ideia de que o docente se constitua como principal usuário dos resultados dessas avaliações, de modo a articulá-los ao seu trabalho pedagógico. Logo, para isso, são capacitados na leitura e interpretação dos resultados e dos fatores contextuais para a elaboração de itens que tem como intuito intensificar as ações pedagógicas para atingir melhores resultados; a segunda vincula as ações de formação continuada de professores com base nos resultados da avaliação externa. Assim, essa avaliação passa a prescrever o que deve ser desenvolvido na formação continuada (Alavarse *et al.,* 2017). Isso é sério, por causar um engessamento total, a fim de "garantir" melhores nos resultados.

Embora, a proposta de curso acene para o acompanhamento pedagógico do processo de alfabetização, as discussões acerca das avaliações de sistema e/ou externas tem acontecido, no âmbito da rede pública, inclusive por meio do curso de formação continuada, conforme revelaram as professoras:

> ***Ágata (1º ano):*** *provas do CAEd, não consigo entender direito se as provas são atribuição das meninas que realizam a formação, ou se elas são uma coisa à parte e elas acabaram que entraram nessa questão das provas de, vamos dizer assim, não tinha quem fizesse, elas fizeram. Por quê? Porque as provas externas, essa questão da avaliação externa, a gente tem muita resistência com relação a isso, até porque a gente vê o ranqueamento, e isso fere o professor. Então, avaliação externa já é um assunto delicado de se falar. E as meninas tomaram pra si, as formadoras, a questão da comunicação sobre essas provas, sobre a divulgação dos resultados, e aí, foi onde o Programa perdeu um pouco o sentido. Teve coisa da avaliação que não dialogou com o que a gente estava aprendendo. Quem divulgou a prova, quem deu as orientações, quem depois divulgou os resultados, foram as formadoras do Alfaletrando. E aí é onde mora o problema. Nós chegamos à conclusão que as provas, elas vieram muito diferentes da proposta do curso. Questões de interpretação de texto muito, vamos dizer assim, muito subjetivas. Questões que a gente dá pouca atenção, mas assim, por exemplo, a prova de novembro, vieram três questões de ordem alfabética. Eu falo, no primeiro ano, três questões de ordem alfabética, eu fiquei um pouco preocupada, de verdade! Eu falei, gente, por que é tão importante para a criança, fazer três questões de ordem alfabética, com tantas outras coisas para explorar, você acaba que tem um resultado voltado para um descritor. [...] as provas do CAEd detonaram com o curso. Sinceramente, elas não ajudam em muita coisa. A questão de verbas, a gente não vê chegando. Então, vamos dizer que a escola que tem o pior resultado não é a que recebe mais verba. Nunca vi isso! Nem a região administrativa passa a receber mais verba por conta do resultado. [...] trouxeram os gráficos com as informações de toda a regional. E a quantidade mesmo, em números. Então, assim, 500 crianças que estavam no primeiro ano com essas dificuldades, e aí, na segunda prova, ela trouxe, eu lembro que foi o nosso último encontro presencial, todos os dados tabelados, para mostrar para a gente que houve, realmente um crescimento. A questão da fluência leitora com o segundo ano foi de arrasar! [...] eles usam pseudopalavras. Olha, quem trabalha na perspectiva do letramento, onde tudo precisa fazer sentido, está conectado com o mundo, o que é uma avaliação*

> *utilizando pseudopalavras, ou seja, palavras que não existem? Vamos dizer, tinha uma lista lá de palavras que era banana, problema, amizade, existe. E outra lista de pseudopalavras, eu não lembro porque não existe a palavra, mas vamos dizer que era assim, bancana, xalana. Então, são palavras que não fazem sentido para a criança. Eu falo assim, mas nem existe, nem em outra região do Brasil! Porque às vezes você pode falar, não existe em uma região, na outra não existe. Pseudopalavras?! Eu fiquei tão chocada com essa avaliação, que eu falei, gente, de onde que eles tiram isso? Você sabe, a rota fonológica, a rota lexical, aí eu falo, a menina já está na rota lexical e lendo pseudopalavras. Então, teve coisas que nem combinam com o nosso currículo [...]aí trouxe neurociência, trouxe psicologia cognitiva. Aí já bagunça um pouquinho. A gente está fazendo uma avaliação que não está de acordo com o que a gente faz na nossa prática, com o nosso currículo.*
>
> ***Jaspe (1º ano):*** *vou ser bem sincera, eu tive uma crítica muito assídua a respeito de que, na provinha do primeiro ano tinha a questão do gabarito. A criança, ela não tem maturidade de responder a prova, depois voltar na primeira página para preencher o gabarito. Então, o meu aluno pintava, A, B, C, todas as bolinhas. [...] e a professora pegou todos os dados, mostrou para a gente. Só vai favorecer, a partir do momento que eu pego os dados e vejo assim, olha, a escola está falhando num ponto de português, por exemplo, leitura, a produção escrita mesmo, tinha produção escrita para o aluno do primeiro ano! Exigia que o aluno lesse os textos, que ele conhecesse as palavras. [...] Ranquear não dá qualidade. A falha foi nisso! Professora, seus alunos não sabem o gênero textual tirinha, então, vamos fazer umas atividades com tirinha? Tirinha é fácil de interpretar? Gente, tem adulto que não sabe interpretar a tirinha, porque a tirinha tem uma linguagem quase cínica, irônica, de algum fato. Eu falei assim, gente, eu vou adiantar a questão do gênero textual de tirinhas. Isso aí é para vigiar a gente? É para quê? É gente, óbvio que deve ter o currículo oculto atrás disso. Nós somos avaliados o tempo todo e a gente tem que saber avaliar o aluno, não como punição. Avaliar é ver o que falta. Eu tenho que melhorar nisso, nisso, nisso, nisso! Agora, os objetivos de duas provas CAEd, a gente ainda não sabe.*
>
> ***Safira (2º ano):*** *acredito que em alguns momentos a gente se sente pressionado, no momento de realizar essas avaliações e de ter o nosso trabalho testado, porque o resultado das crianças é que vai mostrar o que a gente está fazendo, né? Aliás, os resultados que a gente tem não mostram o que a gente faz de forma diária [...]. É claro que não pode se colocar toda a culpa no professor! Existem milhões de variáveis que interferem na educação. [...] Então, acredito nas avaliações, mas temos que ter consciência [...]. A princípio, a primeira avaliação, sabia-se que íamos ter avaliação escrita, avaliação de leitura e de fluência leitora. [...] Teve a questão do monitoramento da leitura, da questão dos níveis de escrita. Quantas crianças em cada nível e o que seria possível fazer para que essas crianças alcançassem o que foi falado [...]. Então, elas leram 60 palavras que conheciam e 40 palavras que não conheciam. [...] tinha a escrita de duas palavras ditadas, a escrita da frase a partir da cena, a produção de um convite.*
>
> ***Turmalina (2º ano):*** *a avaliação ela não só diz respeito ao aluno, mas a respeito do professor também, né? Até para você poder adequar ou modificar ou ver o que você tem que mudar para poder alcançar melhor o aluno.*

As narrativas das professoras Ágata (1º ano), Jaspe (1º ano) e Safira (2º ano) mostram o peso da responsabilidade em obter desempenho satisfatório em índices. Diante das inúmeras problemáticas que permeiam o fazer docente, sem dúvida a sobrecarga de tarefas para além do currículo prescrito constata que a docência, enquanto profissão, tem sido depósito de muitas demandas e expectativas externas. E isso impossibilita o planejamento de ações para além dessas exigências, já que as proposições de afazeres que surgem no cotidiano escolar e na comunidade não têm espaço, uma vez que a pressão por medir e conferir exige mais tempo do que ensinar.

Os impactos das políticas curriculares e de avaliações externas e de sistema, demonstrados no desabafo das três professoras, sobre a ineficácia de testar os alunos e divulgar os resultados sem assegurar condições de trabalho e do que fazer para melhorar, reflete o que vimos discutindo sobre responsabilização e culpabilização. Inúmeros fatores causam implicações aos processos de ensino e aprendizagem nessa etapa da Educação Básica, a exemplo da realidade sociocultural dos alunos, das condições e valorização do trabalho docente, dos materiais didáticos indisponíveis, entre outros.

A Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), constituída pela Associação Bem Comum, estruturada e analisada pelo CAEd/UFJF, implementou a avaliação de fluência em leitura, em grande parte dos estados brasileiros, com vistas à classificação das crianças. Esta avaliação, ao estabelecer como critério avaliativo, o número de palavras lidas por minuto, demonstra uma visão de automatismo, direcionada à decodificação e à compreensão linguística, simplificando o real sentido do ato de ler. Tudo isso, para atender ao que prescreve a BNCC e ao que preceituava a PNA, já que a avaliação de fluência em leitura foi herdada destas Políticas.

Isto impulsiona a refletir sobre o papel que essas coparticipações têm junto aos entes federados, pois, ao divulgarem os resultados, muitas vezes, acabam por diminuir, ainda mais, a credibilidade das escolas públicas. Além do que, impede que o docente identifique o potencial de aprendizagem das crianças para ajustar o ensino a favor das aprendizagens para o desenvolvimento, como preconiza o Currículo em Movimento ao reportar-se à Vigotski.

Ao longo desta pesquisa é possível perceber a relação entre a BNCC e as avaliações externas. Enquanto mecanismo de padronização, contribui para desqualificar o ensino, movido por pressupostos racionalistas, positivistas e empiristas. Essa relação de poder que as práticas avaliativas estabelecem, a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, tem como propósito limitar a atuação dos docentes, minimizando o currículo para os estudantes.

Ainda sobre o excerto anterior, as professoras Ágata (1º ano) e Jaspe (1º ano) ao levantarem a participação das articuladoras locais na divulgação dos resultados da avaliação de sistema do Distrito Federal, realizada pelo CAEd, em um dos encontros formativos, fez-nos refletir sobre suas funções enquanto articuladoras locais itinerantes de formação.

Em vista disso, a Portaria 73, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF, 2025, p. 10), expõe as atribuições no artigo 16, que descreve que a divulgação e análise das avaliações compete às articuladoras locais. Esse aspecto parece não ser conhecido pelas professoras. Para além dessa atribuição, assumem outras, como: a articulação, elaboração e

implementação do Programa; assessoria e acompanhamento dos processos de planejamento e as atividades desenvolvidas nas escolas; elaboração de materiais pedagógicos complementares; distribuição de materiais pedagógicos do Programa; elaboração de relatórios bimestrais, referentes às unidades escolares; participação em reuniões e formações destinadas ao Programa; reprodução, à Unidade Regional de Educação Básica (Unieb) e articuladores regionais, do desenvolvimento de suas atribuições com registros do trabalho realizado junto às escolas. Expõe ainda que, progressivamente, suas atribuições poderão ampliadas para os 3º, 4º e 5º anos (Distrito Federal, 2025).

Como observado, as atribuições das articuladoras locais são muitas e exigem grande responsabilidade. Ao mesmo tempo em que muitas dessas atribuições, podem ser desenvolvidas no domínio da formação continuada, ponderamos que pode faltar tempo para algumas demandas, considerando que as articuladoras locais ainda têm que participar da formação, planejar para repassá-la aos docentes, bem como acompanhar as escolas.

Em relação à proposta de curso, seu planejamento aponta, ainda, para a alfabetização como processo intrincado, pois "implica introdução, ampliação e consolidação de habilidades específicas do sistema de escrita alfabética, de forma que, em situações comunicativas da vida em sociedade, a criança utilize, de forma eficiente, a leitura, a escrita e o letramento matemático" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). Portanto, o curso tem como objetivo geral:

> [...] proporcionar momentos de vivências aos coordenadores pedagógicos locais e aos professores alfabetizadores, para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes e diversificadas voltadas para a organização do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização e a implementação de estratégias didático pedagógicas que possibilitem às crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental consolidarem os objetivos de aprendizagem necessários, de maneira interdisciplinar, no contexto escolar (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Em vista disso, para garantir o desenvolvimento dessas estratégias didático-pedagógicas, as atividades formativas eram fundadas, a partir de uma rotina, que tencionava contribuir para a organização do trabalho pedagógico. De tal modo, conforme relatos das docentes, os encontros formativos, foram estabelecidos da seguinte maneira:

> ***Ágata (1º ano):*** *a gente tinha o primeiro movimento que sempre iniciava com a leitura deleite, no primeiro semestre, porque no segundo não tinha a leitura deleite. Mas, como era on-line, talvez não era tão interessante [...]. Então, assim, a gente ia dando as nossas impressões sobre aquilo. E aí, o segundo movimento era trazer o conteúdo. A gente tinha até um material, um livrinho[39], um material produzido. E aí a gente ia*

[39] É um caderno elaborado para os professores, intitulado Programa de alfabetização e letramento do Distrito Federal - Alfaletrando, fruto da revisitação do documento Organização do trabalho pedagógico: caderno do

> *buscar nele aquele conteúdo do dia ali, fazer uma leitura do que trazia aquele material. Mas, do meio para o final, vinham as práticas. Vamos dizer que eram os momentos práticos de conhecer os jogos, fazer, jogar, ter acesso ao material que a formadora trazia para a gente. Às vezes era um material de consciência fonológica, às vezes era material de matemática, medida, geometria. Então, a gente ia explorar aquele material que ela trazia. E aí, às vezes, a gente tinha, ao final, a avaliação daquele momento. Eu acho que foram duas avaliações que a gente teve ou três do momento das atividades.*
>
> ***Jaspe (1º ano):*** *sempre tinha uma rotina. Era uma rotina agradável. Minha professora já estava em sala de aula, nos recepcionando, nos acolhendo. Depois, ela falava assim, gente, hoje o nosso encontro vai tratar disso, com esses objetivos, focando isso, isso e isso. Ela explicava nossa rotina em um slide. Ela já colocava tudo direitinho. Depois disso, sempre tinha uma história. Uma história deleite que eu amo! Uma música, uma história! [...] ao final sempre ela deixava um momento para nós falarmos algum ponto a respeito da aula, sempre! O que estava sendo discutido, né? Essa roda de conversa, ela acontecia mais ao final [...], já era parte da rotina, anotar alguma coisa e falar.*
>
> ***Safira (2º ano):*** *o Currículo em Movimento estava a todo momento no nosso dia a dia. A questão de que a gente precisa, sim, saber como a criança aprende, foi abordada em todas as aulas, mas eu acredito que os professores esperam ir num curso, chegar lá e ter, assim, uma aula pronta, mais mastigada, Com propostas, com atividades e tudo!*
>
> ***Turmalina (2º ano):*** *sempre começava com uma leitura de um texto ou um livro literário. Aí vinha com a parte teórica, vinha com a parte prática, lá no fim, a gente trocava algumas experiências. De troca referente aquele assunto daquele dia. A cada encontro era tipo um tema [...]. Foi bem interessante! [...] teve a parte teórica e a parte prática. Ela sempre mostrava metodologias que poderia utilizar para auxiliar na alfabetização. Dava a parte teórica, mas também tinha a parte prática, até porque senão fica muito cansativo. Mas acho que usaram bem!*

Nas narrativas, é possível observar a relação entre o Currículo em Movimento e o planejamento das aulas, especialmente no que tange à organização e concepções que perpassam a presente proposta, conforme descritas pelas professoras. Na rotina das aulas, as professoras, entenderam que houve intenção em incorporar teoria e prática, acenando para a premissa de que a alfabetização, ao ser planejada, necessita respeitar o processo e o tempo de aprendizagem das crianças. Porém, por outro lado, a narrativa da professora Safira (2º ano), ponderou que muitos participantes esperavam que as aulas fossem mais práticas.

Esse modo de a professora Safira (2º ano) se referir à rotina do trabalho de formação continuada e aos colegas, está vinculado ao que Chartier (2007) descreve sobre a cultura profissional do magistério. Para a pesquisadora, os docentes tomam por base as atividades vinculadas ao seu fazer cotidiano junto aos alunos, por isso, se ancoram em saberes e interesses de ordem prática. Dessa maneira, o que de fato interessa aos docentes é discutir a pertinência dos saberes que leciona.

professor, produzido em 2018. Esse caderno foi utilizado na segunda parte das análises, referente aos materiais didáticos.

Tomando essa perspectiva, os professores conseguem impor certa resistência ao movimento que busca reinventá-los. Por isso, para Certeau (2014) a invenção de novas maneiras de auxiliá-los na (re)invenção cotidiana de si próprios, requer que o espaço da docência, ocupado pelos próprios, seja reconhecido não como um desvio a ser evitado, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que necessita ser estimulada.

De acordo com as professoras, nos encontros formativos, houve tempo para as trocas de experiências, notemos como elas perceberam esses momentos:

> ***Ágata (1º ano):*** *nós trocamos experiências durante o curso, no primeiro semestre, porque o primeiro semestre foi bem diferente do segundo. Foi participativo, eu acredito que, por ser presencial, as pessoas começaram a criar a cultura daquele momento, a gente tinha uma leitura deleite. E o segundo semestre, ele não foi tão bom assim, porque foi on-line, a maior parte foi on-line. Mas a questão da participação teve por que os professores gostam de trocar suas experiências, tanto as boas quanto as ruins. E aí, num momento, a gente teve a prática, que era a nossa prática na sala de aula, e aí foi o momento em que a gente teve mais trocas [...]. Eu vi muitas coisas interessantes de outras escolas perto da minha escola que eu nunca imaginei que acontecia.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *[...] as trocas e diálogos, a roda de conversa houve sempre!*
> ***Safira (2º ano):*** *ocorrem tanto no momento das aulas, como no momento final do curso, onde a gente apresentava o trabalho final.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *teve um dia específico que seriam apresentações dos seus trabalhos, um dia ou mais de um dia para isso, porque como a turma era grande, era muita gente.*

A narrativa da professora Ágata (1º ano), confirma o que discutimos, anteriormente, sobre o ensino híbrido e as implicações das tecnologias na promoção da interação, envolvimento e participação no processo de aprendizagem em ambientes *on-line,* como ocorrido no segundo percurso da formação e pontuado pelas professoras Ágata (1º ano) e Turmalina (2º ano). Para garantir metodologias que permitem o protagonismo dos participantes das ações de formação, os docentes formadores, ainda podem se deparar com os desafios de integrar o conteúdo aos instrumentos tecnológicos, o que robustece a necessidade de desenvolver "habilidades e técnicas necessárias para uma aprendizagem que seja, realmente, significativa com o uso das tecnologias digitais em sala de aula" (Silva, Prates e Ribeiro, 2016, p. 140).

Em relação às trocas de experiências nos espaços de formação, consideramos, assim como Nóvoa (1997), que essa partilha de saberes, coloca os(as) docentes, simultaneamente, na posição de formador e de formando, a exemplo da narrativa de Jaspe (1º ano), ao declarar que ao participar de um curso de formação, ela é, ao mesmo tempo, professora e estudante.

No entanto, para o autor, esse objetivo só se concretiza quando os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação (Nóvoa, 1997). Nesse

caso, as discussões durante as aulas acerca de suas vivências e dificuldades, bem como a apresentação de trabalho final, podem representar momentos interessantes para compartilhamento de ações ou projetos de intervenção que, desenvolvidos em salas de aula, favorecem a aprendizagem do grupo, como declarou Ágata (1º ano).

Após essas reflexões, na análise dos objetivos específicos, verificamos algumas inconsistências que não nos permitiu reconhecer quando a referência à expressão *diversos letramentos* está submersa ao currículo integrado ou interdisciplinaridade e à variedade de gêneros textuais existentes nas práticas sociais ou todos juntos. Vejamos como a expressão desponta em cinco deles:

> I - Compartilhar com os Coordenadores Pedagógicos locais e os Professores alfabetizadores, estratégias pedagógicas eficazes para a implementação de práticas de alfabetização e dos diversos letramentos que permitam às crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental consolidarem o processo de alfabetização na perspectiva do currículo integrado e das áreas do conhecimento.
> II - Desenvolver uma abordagem integrada sobre a alfabetização, fundamentada na perspectiva dos diversos letramentos, amparada nas práticas de linguagem (Oralidade, Leitura e Escuta, Escrita/Produção de Texto, Análise Linguística e Semiótica), com foco na elaboração de planejamentos articulados, contextualizados e integrados às práticas sociais dos estudantes, tendo o Currículo em Movimento como eixo condutor do processo de alfabetização e letramento.
> III - Entender a importância das estratégias pedagógicas para consolidação do Sistema de Escrita Alfabética e compreensão da Consciência Fonológica quanto ao processo de alfabetização na perspectiva dos diversos letramentos dos estudantes matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
> IV - Compreender a alfabetização matemática na perspectiva dos diversos letramentos, em constante diálogo com as outras áreas do conhecimento, com a ludicidade, com o uso de material concreto, jogos, brincadeiras e outras práticas sociais significativas para as crianças.
> V - Ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem no contexto da inclusão social: educação especial, educação do campo, educação de estudantes não nativos da língua portuguesa.
> VI - Ressignificar em parceria com os gestores, coordenadores pedagógicos e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a elaboração de ações pedagógicas concretas voltadas aos objetivos de aprendizagem traçados aos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental por meio da realização de intervenções pedagógicas amparadas pela oferta de estratégias didáticas e avaliativas (avaliação diagnóstica e formativa) diversificadas e pela implementação de projetos e sequências didáticas na prática educacional voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem vivenciadas no decorrer do processo de alfabetização e dos diversos letramentos (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Sobre os *diversos letramentos*, Geraldi (2014, p. 31) discorre que não cabe "à escola de ensino básico todos os diferentes letramentos". Para o autor, compete "reconhecer a

multiplicidade e escolher alguns gêneros" como essenciais nos âmbitos de comunicação. Concordamos com o autor, pois trabalhar com os letramentos, no contexto dos gêneros textuais significa selecioná-los, de modo a ampliar as experiências com a linguagem, mas reconhecer que os sujeitos também aprendem sobre eles fora do cotidiano escolar, no convívio social.

Em consequência, as ações formativas têm como foco as "atividades lúdicas, leituras de diferentes gêneros textuais, jogos, brincadeiras, avaliação e uso de imagens e sons, entre outros recursos, na perspectiva dos letramentos" (Distrito Federal, 2024f, n.p.). A respeito de um trabalho mais lúdico, com estratégias didático-pedagógicas para consolidação da escrita alfabética, compreensão da consciência fonológica a partir de jogos, leitura de gêneros literários e implementação de sequências didáticas durante os encontros formativos, as docentes pontuaram:

> ***Ágata (1º ano):*** *a gente resgatou aquela caixa do PNAIC com os jogos. Eu usei e até fiz outros! Eu lembro que a gente fez alguns jogos, que a gente produziu. Então, foi ótimo!*
> ***Jaspe (1º ano):*** *foi orientado, sim, a sequência didática. E estava dentro, também, da nossa forma de trabalhar. Então, para nós, foi uma forma natural. Fazia parte da nossa didática. Não era uma coisa que chegou e que foi colocado lá!*
> ***Safira (2º ano):*** *[...] um livro que me marcou foi o Tamarindo, uma sequência didática que foi muito interessante, porque eu sempre trabalho com literatura!*
> ***Turmalina (2º ano):*** *a gente confeccionou jogos. Ela ensinou alguns jogos. Essa parte mais lúdica, eu acho que eu gostei mais, né!? Então, a parte em que elas liam para gente, também são muito interessantes! Que te dá uma outra visão, né?*

Cada uma acenou para o que mais chamou sua atenção durante as aulas e, ao mesmo tempo, para o que têm mais afinidade, demonstrando suas escolhas didáticas e pedagógicas. Para Chartier (1998), essas escolhas das docentes são decisões que envolvem a seleção de métodos, recursos e estratégias de ensino que se alinham aos contextos, objetivos e às necessidades dos estudantes, na busca de um ambiente promissor para a construção do conhecimento. Outra observação se refere a como o PNAIC faz parte da experiência de quem pôde participar, à época, a exemplo da professora Ágata (1º ano).

À vista disso, o Alfaletrando buscou se comprometer com a proposição de ações concretas para subsidiar a prática pedagógica dos profissionais de educação que atuam com crianças, de modo que, ao final do 2º ano, a criança consolide o processo de alfabetização, na perspectiva do letramento. Em acordo com a BNCC, a proposta de curso destaca que nesta etapa devem ser ampliadas as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação enquanto elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, a exemplo dos signos

matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (Distrito Federal, 2024f). Logo, para atender a todos os objetivos, os percursos formativos foram planejados com a proposição de "[...] refletir, discutir e repensar a Organização do Trabalho Pedagógico na Alfabetização, ampliando o olhar docente sobre o ensino da língua e o letramento matemático no planejamento, intervenção e acompanhamento do processo de alfabetização" (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Ao serem planejados, seis blocos temáticos foram criados para atenderem aos pressupostos apresentados, a saber:

> I - Organização do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização: currículo integrado e inclusivo.
> II - Estratégias pedagógicas no processo de alfabetização na perspectiva dos diversos letramentos.
> III - Alfabetização e Educação Matemática: vivenciando práticas sociais significativas para as crianças.
> IV - Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento.
> V - Os espaços de aprendizagem no contexto da inclusão social: educação especial, educação do campo, educação inclusiva.
> VI - Avaliação em sala de aula: eixo condutor do processo de alfabetização e letramentos na perspectiva formativa (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Como veremos no Quadro 9, a seguir, o conteúdo programático compôs-se a partir destes seis blocos temáticos. Na análise do cronograma do ciclo de formação, incluindo percursos I e II, compreendemos que os blocos I, IV, V e os seminários são atividades comuns às duas áreas de conhecimento; o II bloco está direcionado à língua portuguesa; o III bloco se refere à matemática; e o VI bloco, embora não tenha aparecido explicitamente, no cronograma, ficou subentendido que se refere ao encontro do dia 31/10/2024 e à temática da avaliação, incluindo as avaliações dos cursistas e as de percursos. Cabe comentar que, também, houve dia destinado ao compartilhamento de práticas exitosas no processo de Alfabetização.

Sobre as práticas exitosas, Setton e Martuccelli (2015) ao se referirem à relação entre reconhecimento, mérito e excelência, constatam a complementaridade desses termos no que se delibera como uma escola justa. Com isso, além de se complementarem, condicionam o futuro dos indivíduos e das escolas. Para Enguita (1998), a política educacional baseada em discurso meritocrático, negligencia os princípios da igualdade de oportunidades, desconsiderando diferenças estruturais, a exemplo da distribuição desigual de recursos e usufruto de bens educacionais (Alves, 2023).

Todavia, ao nos reportarmos aos blocos que constituem os percursos formativos, cabe ratificar que, neste estudo, mesmo expondo o conteúdo curricular trabalhado em matemática,

nossa análise permanece voltada para a língua portuguesa. Como pode ser observado, os percursos formativos foram guiados por encontros semanais, com agendas para as quintas-feiras e algumas terças, no formato híbrido, como dispõe o Quadro 16.

Quadro 16 - Alfaletrando - Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar (Distrito Federal)
(continua)

CRONOGRAMA DO CICLO DE FORMAÇÃO - 2024		
PROFESSORES ALFABETIZADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
BLOCOS TEMÁTICOS	**CONTEÚDOS**	**DATA**
PERCURSO I - 90h		
I - Organização do trabalho pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização: currículo integrado e inclusivo	Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo: diagnóstico inicial do processo de aprendizagem na alfabetização	21/03/2024 síncrono (diagnóstico inicial)
	Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo: diagnóstico inicial do processo de aprendizagem na alfabetização	26/03/2024 síncrono (diagnóstico inicial)
	Currículo em Movimento: planejamento integrado e interdisciplinar na alfabetização	04/04/2024 presencial
	Currículo em Movimento e as Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo	11/04/2024 presencial
Seminário de abertura Programa Alfaletrando: Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar	Apresentação do Programa Alfaletrando e envolvimento de todos os participantes no processo de aprendizagem e aprimoramento de práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e aos diversos letramentos no contexto escolar	16/04/2024 presencial
II - Estratégias pedagógicas no processo de alfabetização na perspectiva dos diversos letramentos IV - Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento	As práticas de linguagem e o uso social da língua: oralidade	25/04/2024 presencial
	As práticas de linguagem e o uso social da língua: leitura e escuta	02/05/2024 presencial
	Alfabetização matemática e os blocos de conteúdos: números	09/05/2024 presencial
	Alfabetização matemática e os blocos de conteúdos: sistema de numeração decimal	16/05/2024 presencial
	Estratégias pedagógicas no processo de alfabetização: sistema de escrita alfabética	23/05/2024 presencial
	Estratégias pedagógicas no processo de alfabetização: consciência fonológica	06/06/2024 presencial
III Alfabetização e educação matemática: vivenciando práticas sociais significativas para as crianças	Alfabetização matemática e os blocos de conteúdos: álgebra	13/06/2024 presencial
IV Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento	Alfabetização matemática e os blocos de conteúdos: geometria	20/06/2024 presencial
Todos os blocos	Planejamento pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização: dificuldades de aprendizagem e possibilidades de intervenção	27/06/2024 presencial

(continua)

CRONOGRAMA DO CICLO DE FORMAÇÃO - 2024		
PROFESSORES ALFABETIZADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
BLOCOS TEMÁTICOS	**CONTEÚDOS**	**DATA**
PERCURSO I - 90h		
Avaliação final, entrega e socialização da Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD)[40]	Reflexão, troca de experiências e aprendizados entre professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, visando o aprimoramento contínuo das estratégias pedagógicas e a promoção de práticas de letramentos cada vez mais articuladas, contextualizadas e significativas; Avaliação do percurso formativo, dos espaços e da proposta de formação continuada	04/07/2024 presencial
CARGA HORÁRIA	***DIRETA***	**45h**
	ON-LINE	**36h**
	INDIRETA	**9h**
	TOTAL	**90h**
PERCURSO II - 90h		
Todos os blocos	Planejamento Pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização: diagnóstico inicial, dificuldades de aprendizagem e possibilidades de intervenção	15/08/2024 presencial
II - Estratégias pedagógicas no processo de alfabetização na perspectiva dos diversos letramentos IV - Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento	As práticas de linguagem e o uso social da língua: escrita e produção de texto	20/08/2024 presencial
	As práticas de linguagem e o uso social da língua: análise linguística e semiótica	29/08/2024 presencial
III - Alfabetização e educação matemática: vivenciando práticas sociais significativas para as crianças IV - Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento	Alfabetização Matemática e os blocos de conteúdos: Grandezas e Medidas	05/09/2024 presencial
	Alfabetização Matemática e os blocos de conteúdos: probabilidade e estatística	12/09/2024 presencial
Todos os blocos	Planejamento pedagógico no Bloco Inicial de Alfabetização: os diversos letramentos no contexto escolar	19/09/2024 síncrono
III - Alfabetização e educação matemática: vivenciando práticas sociais significativas para as crianças IV - Alfabetização: letramentos, ludicidade e as áreas do conhecimento	Alfabetização Matemática e a resolução de situações problemas: campo aditivo e campo multiplicativo	26/09/2024 presencial

[40] A PRAD é parte integrante da avaliação do cursista. Constitui-se em uma proposta de aplicação das aprendizagens no contexto em que o cursista está inserido, sob orientação do professor formador da EAPE. Tem como objetivo a intervenção prática no problema real observado em seu campo de atuação (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

(conclusão)

CRONOGRAMA DO CICLO DE FORMAÇÃO - 2024		
PROFESSORES ALFABETIZADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
BLOCOS TEMÁTICOS	**CONTEÚDOS**	**DATA**
PERCURSO I - 90h		
V - Os espaços de aprendizagem no contexto da inclusão social: educação especial, educação do campo, educação inclusiva	Os espaços de aprendizagem no contexto da educação inclusiva	03/10/2024 presencial
Todos os blocos	Elaboração da atividade avaliativa do percurso formativo - Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD)	10/10/2024 assíncrono
V - Os espaços de aprendizagem no contexto da inclusão social: educação especial, educação do campo, educação inclusiva	Os espaços de aprendizagem no contexto da educação do campo	24/10/2024 presencial
Todos os blocos	Avaliação em sala de aula: eixo condutor do processo de alfabetização e letramentos na perspectiva formativa	31/10/2024 presencial
Seminário Programa Alfaletrando: Práticas exitosas no processo de Alfabetização	Vivência das práticas exitosas compartilhadas por professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no processo de Alfabetização na rede pública de ensino do Distrito Federal, fortalecendo o espaço de formação continuada, o acompanhamento pedagógico e a intervenção na aprendizagem das crianças	07/11/2024 presencial
Entrega e socialização da Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD)	Reflexão, troca de experiências e aprendizados entre professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, visando o aprimoramento contínuo das estratégias pedagógicas e a promoção de práticas de letramentos cada vez mais articuladas, contextualizadas e significativas	14/11/2024 síncrono
Avaliação final e socialização da Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD)	Reflexão, troca de experiências e aprendizados entre professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, visando o aprimoramento contínuo das estratégias pedagógicas e a promoção de práticas de letramentos cada vez mais articuladas, contextualizadas e significativas; Avaliação do percurso formativo, dos espaços e da proposta de formação continuada	21/11/2024 presencial
CARGA HORÁRIA	***DIRETA***	**42h**
	ON-LINE	**36h**
	INDIRETA	**12h**
	TOTAL	**90h**
	TOTAL GERAL	**180h**

Fonte: Elaborado a partir da Ementa de curso do Programa "Alfaletrando: Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar" (Distrito Federal, 2024f, n.p.).

Na análise dos conteúdos especificados no cronograma do ciclo de formação, ou seja, no Quadro 16, notamos a intenção em dialogar com o Currículo em Movimento e as Diretrizes pedagógicas do segundo ciclo e, ao mesmo tempo, apoiar-se nas práticas de ensino de língua portuguesa, com tempo destinado aos estudos do SEA e da consciência fonológica. Embora,

pouco tempo fosse designado a cada uma das temáticas, considerando que a previsão é que a formação tenha continuidade nos anos subsequentes, esses conteúdos poderão ser ampliados, identificando as especificidades das escolas e dos docentes.

Em relação às temáticas elegidas, ao mencionar as expressões, *currículo integrado*, *planejamento integrado* e *interdisciplinar na alfabetização*, no cronograma das aulas e nas narrativas das docentes, não ficou explicitado como isso ocorreu, acrescenta-se o vocábulo *diversos letramentos,* pela imprecisão que este termo ocasiona. Exclusivamente, nas narrativas das docentes, ao discorrerem sobre a Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD), percebemos uma tentativa de integração dos componentes curriculares na elaboração das sequências didáticas compartilhadas como trabalho final em cada percurso.

Todavia, em relação à formação continuada, reafirmamos que um planejamento mais flexível, faz-se necessário, pois ao integrar o discurso com a vivência, valoriza-se o saber da experiência pessoal. Então, um olhar cuidadoso consiste em mapear as necessidades das escolas e dos docentes, como condutoras do processo formativo. Isso faz com que as atividades desenvolvidas sejam mais assertivas.

No que diz respeito aos encontros formativos, as professoras fizeram suas considerações no tocante aos conteúdos trabalhados. Reflitamos:

> ***Ágata (1º ano):*** *a gente trabalhou muito a oralidade [...]. Então, nesse sentido, a questão da oralidade, como foi abordado no curso, trouxe novas práticas para o meu trabalho. Teve a questão dos textos que foi bem abordado, a prática de leitura, a gente conseguiu trazer para as crianças. A leitura, a gente já trabalhava, mas adotei alguns livros que conheci, algumas leituras que eu ainda não tinha, [...] algumas literaturas, mas a gente sempre trabalhou muito a questão da leitura com as crianças e dos gêneros também, variar bastante, uma caixa de textos diferentes. Então, essa questão da leitura, reforçou, mas teve grandes inovações! A produção de textos, a questão da escrita coletiva, a questão dessa troca de textos entre as crianças, outras formas de correção que a gente não utilizava. Isso aí foi forte também! Para a análise linguística, trabalhava com a consciência fonológica. Então, a consciência fonológica veio só reforçar.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *eu percebi que tinha cobrança em cima da minha professora de ter um método para alfabetizar. Mas não existe mais método para alfabetizar! Existem métodos, metodologias diversas. Então, assim, no curso não teve métodos, teve teorias e as práticas pontuais. Ela colocou sempre respaldos do nosso Currículo e da BNCC [...] Olha, a aula que mais me despertou atenção, não só meu, mas da minha escola, foi sobre o reagrupamento[41]. [...] aquela aula me marcou muito porque eu pude ouvir como o reagrupamento funcionava nas outras escolas. E a minha professora [...]explicou os objetivos, o que tinha que acontecer, que era direito da criança, [...] que tinham professores que não gostavam. [...] foi a aula que eu fiquei encantada!*

[41] Reagrupamentos são estratégias pedagógicas para organizar os estudantes em grupos, visando atender às suas especificidades de aprendizagem. O reagrupamento intraclasse envolve a formação de grupos dentro de uma mesma classe e o reagrupamento interclasse envolve a interação entre alunos de diferentes classes (Distrito Federal, 2014).

> ***Safira (2º ano):*** *houve aulas separadas, falando da produção de texto, da análise linguística. Agora no segundo semestre nós falamos bastante da produção de texto, a questão de para quem é, como que se deve abordar, como que se deve fazer um bilhete, como que se deve fazer uma receita. [...] a análise linguística foi mais no primeiro semestre. [...] a gente fala da questão das palavras, banco de palavras, deixando de lado a questão das famílias silábicas, tentando deixar essa abordagem de lado, para fazer um link mais contextualizado com as crianças. Porque ainda existe o professor que confunde consciência fonológica com família silábica [...]. A consciência da fluência leitora com as crianças de segundo ano, mas com as crianças de primeiro ano também, né? Que já é possível, né? E aí, a questão da fluência leitora é trabalhar leituras em sala, mostrar para a criança a questão da leitura, leitura de palavras, leitura de legendas [...], e para ter a interpretação. Para que a criança leia e interprete de forma tranquila, saiba o que está falando e do que está falando aquilo que ela está lendo.*
>
> ***Turmalina (2º ano):*** *teve um dia que ela deu uns jogos. Primeiro houve uma história, uma música e depois a gente pegou o alfabeto e foi apresentado. Começou-se a trabalhar pelo nome da criança, né? E a partir do nome reconhecer as letras iniciais e finais. Depois, tinha uma ficha para identificar o nome do amigo [...]. Em outra atividade teve tampinha com as letrinhas do alfabeto para a criança começar a montar o próprio nome e outras palavras. Esse tipo de atividade prática, né? Havia uma conversa informal, por exemplo, trazer o livro, falar sobre a capa do livro [...]. O que que a criança acha que estaria escrito naquele livro, depois haveria a leitura. Poderia fazer um glossário do livro e uma lista de palavras do texto. A ideia é trabalhar a formação de frases e atividades artísticas e contar o livro várias vezes e em outros momentos. Neste caso, fazer um reconto, né? Foi sugerido atividades de tipo leitura coletiva, quando a criança já estava alfabetizada, se ela quisesse ler, ela poderia ajudar a ler ou cada uma lia uma parte, leitura em grupo, você poderia dinamizar isso dentro da sala. Interpretação, primeiro oralmente, e depois por escrito. Eu poderia fazer hoje oral, amanhã escrito. Não precisava estar conjugado no mesmo dia, não. Teve música, cantigas de roda. Teve uma vez que foi bilhete. Gênero literário ou gêneros textuais como um todo. Produção de texto, reconto, conto. Essa de produção, inclusive foi on-line. Partiu de um tema gerador do livro infantil [...]. E, no final ou ele criava uma nova história, ou, a partir daquela história, modificava o fim. Então, sempre tinha alguma coisa ligada à produção, o Currículo da rede e a avaliação. Esses temas foram todos bem trabalhados!*

Observamos que na leitura do plano de curso e/ou ementa foi comum, em todo o texto, mesclar Currículo em Movimento com BNCC. A professora Jaspe (1º ano) enquanto explicava que o curso não se baseou em método de alfabetização, declarou que as concepções da formação basearam-se tanto no Currículo, como na BNCC. Em atenção, asseveramos que a BNCC traz o fonema, mas também outros eixos, ainda que recorrendo a termos que, em nosso entendimento, são limitantes, à exemplo da mecânica da leitura para alfabetizar, enquanto o Currículo em Movimento defende diferentes metodologias para ensinar o sistema de escrita, aliado à consciência fonológica e diferentes gêneros textuais. Igualmente, a narrativa da professora Safira (2º ano), ao relatar que existe professor que confunde família silábica com consciência fonológica, confirmou essa mistura e, ao ponderar acerca da consciência da fluência leitora, leitura silabada, evidencia a herança da PNA/PTA. Porém, as narrativas, como dissemos anteriormente, confirmam a intencionalidade em perpassar todas as práticas de ensino ou eixos da língua portuguesa, ao relatarem como assimilaram o que era discutido durante os encontros.

A professora Ágata (1º ano), ao discorrer sobre orientações curriculares presentes na formação, expôs, ao destacar a avaliação de fluência leitora, o que pensa sobre iniciar a alfabetização antes dos seis anos de idade:

> ***Ágata (1º ano):*** *eles chegam da Educação Infantil, eles chegaram com muitas vivências mesmo, mas, vamos dizer assim, a questão da alfabetização, aquelas habilidades que precisavam ter sido trabalhadas na Educação Infantil, ou foram pouco trabalhadas [...]. A questão de explorar a consciência fonológica, a questão do princípio alfabético, eu tenho na minha concepção que foi pouco trabalhado [...]. E quando vai para o próximo ano, não consegue. Então, eu acho que pode ter sido isso.*

Em alusão à transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, a professora Ágata (1º ano), evidenciou, assim como Morais e Silva (2022) e Soares (2020; 2011), a possibilidade de as crianças compreenderem algumas propriedades do sistema alfabético e se apropriar de algumas de suas convenções antes dos seis anos de idade (Morais; Silva, 2022). Desse modo, corroboramos com Soares (2020; 2011) que a criança, aos quatro ou cinco anos, possa superar a hipótese pré-silábica, uma vez que, ao ingressar no nível silábico, já descobriu que, ao escrever, registra-se os sons das palavras e não as características dos objetos ou seres a que se refere, conforme nos ensinou Ferreiro e Teberosky (1999).

Feitas essas reflexões, no curso, a avaliação dos participantes, conforme a ementa, é de natureza formativa, com 75% de presença nos encontros, incluindo a participação nas atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) e a partilha de experiências exitosas por meio da Prática Reflexiva das Atividades Desenvolvidas (PRAD). As horas diretas correspondem às aulas presenciais e encontros síncronos e eram avaliados os seguintes critérios: participação dos cursistas, discussões, realização de atividades propostas pelo formador. As horas *on-line* estavam relacionadas ao AVA/Moodle, a exemplo de leitura, estudo de material pedagógico para suporte teórico e realização de atividades propostas pelo formador. Já as horas indiretas, se referiam à PRAD, por meio de elaboração de sequência didática, registro reflexivo, portfólio, memorial ou outro registro relacionando os conteúdos trabalhados à alfabetização praticada em sala de aula. Para isso, os participantes necessitavam demonstrar criticidade na elaboração do texto, respeitando os princípios da coesão, clareza, concisão e os padrões da norma culta da Língua Portuguesa (Distrito Federal, 2024f).

De tal modo, ao término do percurso formativo os cursistas avaliaram seu desempenho, o percurso de aprendizagem e os formadores. Sobre a avaliação da aprendizagem, ou seja, a avaliação dos cursistas, as professoras expuseram como foram avaliadas:

> ***Ágata (1º ano):*** *tivemos duas avaliações: PRAD 1 e PRAD 2. Foram realizadas ao final de cada semestre. Ambas foram sequências didáticas. A primeira teve apresentação para os colegas; na segunda, a articuladora pediu por escrito e elegeu uma sequência didática para ser apresentada numa live de encerramento do curso. O critério de escolha, eu acho, que foi disponibilidade.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *o nosso trabalho final, escrito, foi uma sequência didática. E também teve ao vivo, falando como foi, como é que aconteceu, como é que desenvolveu, as fotos das crianças e, tanto é que, a gente quis apresentar as atividades do reagrupamento. Se expôs a sequência didática, que cada escola desenvolveu no reagrupamento. [...] foi a culminância do evento! Teve a exposição dos trabalhos das sequências didáticas desenvolvidas, e cada escola, no seu grupo [...]. Teve a nossa sequência didática "Era uma vez o gato xadrez". Foi a minha sequência didática.*
> ***Safira (2º ano):*** *a gente escolhia um tema e desenvolvia de acordo com a proposta do curso, voltada para a alfabetização [...]. Nós fizemos uma sequência didática, né, a gente escolhia o tema. Eu, no caso, e as minhas colegas, a gente escolheu um livro de literatura, e desenvolvemos atividades, levando em consideração as palavras da história [...].*
> ***Turmalina (2º ano):*** *teve dia que era para gente realizar as atividades e postar lá na plataforma. Tinha uma página no Moodle que sempre ficava lá as sugestões dadas como um norte. A gente, também, fazia os projetinhos. O que a gente ia trabalhar, tirava foto ou fazia vídeos, levava as atividades e montava tipo uma apresentação, sozinha [...].*

O trabalho final, como disseram as professoras, consistiu na apresentação de sequências didáticas elaboradas e trabalhadas em sala de aula com as crianças. Inferimos que as sequências didáticas oportunizam um trabalho interdisciplinar e, ao se constituírem a partir de situações-problema, permitem empregar conceitos e a sistematizá-los. Por conseguinte, a interdisciplinaridade caracteriza-se pela colaboração existente entre disciplinas acerca de uma situação, favorecendo uma construção mais completa do conhecimento. Para mais, ao serem apresentadas, ao final do curso, permitiu a troca de experiências entre os participantes.

Assim como foram avaliadas, durante e ao final do processo, as professoras, também, puderam avaliar os percursos que compõem o ciclo de formação, acenando para algumas questões que impactaram na formação. Ao responderem, declararam como perceberam suas potencialidades e fragilidades:

> ***Ágata (1º ano):*** *a gente tinha que ter a formação para o primeiro ano e a formação para o segundo ano. Porque a gente pensa que a idade está muito próxima, mas existe ali um ano de diferença que é quase um abismo entre eles. E a gente pode ter essa formação todos juntos, mas a informação tinha que ser dividida, segmentada, para o primeiro e para o segundo. Olha, eu acho que o tempo foi um pouco curto para tudo. A gente teve um momento de falar dos tipos de leitura, mas de, por exemplo, trazer práticas que a gente consiga fazer desses momentos, trabalhar melhor, na verdade, esses momentos, eu acho que faltou um pouco disso, porque a gente passou por muitos conteúdos. E não teve tempo de desenvolver bem essa questão. Então, assim, a gente falou de oralidade, duas aulas, uma aula. Aí a gente falou de análise linguística, mais uma aula. Então, às vezes, não dá tempo de tudo isso. Mas eu acho que tinha que ser curso em módulos. Porque aí a gente tem que conseguir ver. Agora sim, o Programa, ele tem muitas falhas! Uma questão que eu diria é porque a gente teve as provas do CAEd, né? As provas externas.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *[...] a formação não era dada só para os professores da sua escola. Envolvia outras escolas também. Nesse contexto, nós não tivemos um espaço. Era*

> *como se nós estivéssemos num espaço emprestado. E a segurança também contou muito. O ideal era que pudesse ter cada encontro formativo, se fosse na própria escola, com os professores. Eu acho que a questão também de ter uma remuneração para o professor é importante. Muito bom o PNAIC! E também tinha uma gratificação, lembra? Mas, foi tão bom o Alfaletrando que na minha sala de aula eu terminei o ano letivo sem nenhum aluno pré-silábico. Maravilha, né!? Nenhum, nem a venezuelana! Ela não saiu pré-silábica, saiu silábica. O Alfaletrando foi uma formação tão boa, que na hora da escolha de turma, a turma mais desejada foi a minha! Aprendizado, é a palavra que eu resumiria o Alfaletrando. E eu tenho certeza que este ano eu vou aprender mais ainda!*
>
> ***Safira (2º ano):*** *houve uma frustração, porque muitas coisas se tornaram repetitivas para quem vem fazendo cursos. Então, assim, eu não fiz os cursos, mas eu já tinha uma certa bagagem relativa ao que era falado ali. Então, assim, isso traz descontentamento e talvez até uma falta de vontade mesmo, de um Programa que eu considero importante. Eu acredito que vão ter que correr atrás de coisas bem interessantes esse ano, viu? Porque a perspectiva é que os professores possam continuar. Então, esse ano vão ter que pensar numa proposta nova que vai aprofundando um pouco mais os assuntos, os conteúdos. Então, eu acredito que tocar o coração dos professores, é muito interessante!*
>
> ***Turmalina (2º ano):*** *a expectativa é sempre aprender algo novo, né? Algo diferente, algo que a gente possa aplicar de fato dentro de sala de aula. Aprendizado mesmo! [...] Porque tenho 20 anos de Secretaria de Educação, aí você acha que não precisa aprender mais nada, né? Que é como o curso foi tipo obrigatório, né? Como se diz entre aspas. Não sei, teve muita gente que ficou no primeiro encontro. Tá bem assim, resistente, né? É porque a gente tinha que participar, né? Mas em relação aos conteúdos, não! Aí eu acho que tem que ter mais prática do que teoria [...]. Tá certo que a gente tem que saber o Currículo tudo direitinho, né? Mas eu acho que usaram bem! Então, eu achei bem dosado, assim, aulas práticas e teóricas, né? Eu gostei! Mas eu acho que talvez poderia ter sido mais explorado o sistema de escrita. É porque é muito importante! Então, assim, não teve uma novidade, mas é algo que o curso te mostrou que precisava ser mais trabalhado, mais explorado. Achei que muita coisa ali que a gente estudou, que a gente aprendeu, dá para se aplicar dentro da sala de aula. E dá para ajudar no processo de alfabetização das crianças [...].*

Como dissemos, as docentes acenaram para pontos positivos e negativos, em relação à formação. No geral, consideraram a formação como pontual, possibilitando aprendizagens diversas, reforçando e ressignificando suas experiências. Nesse sentido, podemos dizer, a exemplo de Goodson (2019) que as professoras praticaram uma reflexividade crítica e transformadora de sua realidade, em função do que julgavam como necessário e pertinente aprender, conhecer, saber e fazer e que, de fato, atendessem às demandas e às necessidades do seu meio, do público que fazia parte do contexto e das próprias condições sociopolíticas, econômicas e culturais do qual faziam parte e o corpo discente também.

Ágata (1º ano) mencionou o pouco tempo destinado à cada conteúdo, à necessidade de segmentação de informação para cada ano e, como vimos anteriormente, apontou, também, as provas do CAEd aplicadas no contexto do Programa. A professora Safira (2º ano) assim como Turmalina (2º ano) acentuou a necessidade da mudança de planejamento para evitar repetições, bem como a garantia de aprofundamento ano a ano. Jaspe (1º ano), ao lembrar o PNAIC, opinou

sobre a importância de uma remuneração para o deslocamento do professor da sua escola até a outra. Essa bolsa também foi explicitada por Turmalina (2º ano).

Observamos, pela narrativa da professora Turmalina (2º ano), ao acentuar que a formação deveria ser mais prática, que as aprendizagens dos(as) docentes estão associadas a suas vivências, a seus modos de sentir e agir na prática pedagógica. Isso é explicado por Tardif (2014) ao declarar que o saber docente é mais narrativo e experiencial do que teórico e conceitual. Isso nos remete a Nóvoa (2016), ao afirmar que os professores constroem suas histórias em torno dos problemas reais provindos do seu próprio local de trabalho.

Sobre o assunto, ressaltamos que, se a formação docente envolve conhecimentos teóricos, ela também pressupõe um *saber-fazer* construído pelos docentes, oriundos do resultado de sua prática cotidiana. São esses conhecimentos teóricos e práticos que favorecem as tomadas de decisão, avaliação e planejamento. Isto significa que a profissão é importante para a formação e a formação para a profissão (Nóvoa, 2017).

Logo, a professora Jaspe (1º ano) ao comentar sobre a questão da localidade, onde os cursos aconteciam, sugeriu um ambiente mais acolhedor e fixo, apontando como ideal a própria escola. Concordamos, ainda que não seja esse o motivo descrito por Jaspe (1º ano), que a formação, ao se desenvolver no lócus das escolas, abrange o contínuo exercício da docência, mas a formação não se restringe às vivências e ao espaço onde ocorrem, pois os saberes docentes são interligados com as disciplinas científicas e com as práticas e trabalhos nas instituições educacionais. Tal movimento mostra a relação entre os momentos de reflexão e de pesquisa, e envolve suas dimensões pessoal, profissional e institucional (Nóvoa, 2017).

Consequentemente, ao avaliarem o curso, as docentes, também, se autoavaliaram. Suas narrativas apontaram para o que agregaram, ou seja, para o que aprenderam na formação e desenvolveram em sala de aula. Elas foram enfáticas ao responder:

> ***Ágata (1º ano):*** *o curso trouxe um olhar, um recorte da legislação. Essa parte foi muito importante! Eu lembro que um dos nossos primeiros encontros foi sobre o projeto interventivo, sobre o reagrupamento intraclasse e interclasse, e a nossa formadora trouxe as diretrizes que falam sobre isso, eu senti um alívio. Para além de tudo isso, está na lei, sim! Aí foi o ponto alto do curso! Talvez a gente não tenha usado todos os jogos, mas a maioria deles a gente usou. Para te falar a verdade, a minha experiência me mostra que nem todos os professores aplicam o que foi ensinado lá. Porque eles precisam, de certa forma, muitos deles, se apropriar daquilo primeiro, para depois trabalhar lá na sala de aula. Então, muitos conseguem de imediato, mas muitos, não. Que se você não aplicar imediatamente, você esquece [...].*
> ***Jaspe (1º ano):*** *foi um recurso a mais para mim, como professora, como ser humano também! Cada coisa nova que eu aprendi, eu chegava lá na minha turma, aplicava e, eu vi resultados. Eu não estava indo ao curso por obrigatoriedade, não! Então, fui com a expectativa de aprender para ensinar. Veja bem, o meu maior desafio do primeiro ano, foi a questão da construção do texto coletivo. Porque na minha cabeça, eu pensava, como é que o aluno vai construir um texto coletivo se ele ainda não*

> *construiu o seu texto individual? [...] e eu fui para o coletivo, olha só como é que eu cresci [...]. Eu fiz o texto coletivo e depois fui para o individual, quando tinha uns aluninhos, que já escrevia. Então, eu já praticava a questão do aluno se apropriar do texto, mas não sabia que primeiro eu poderia construir o texto coletivo, para depois ir para o texto dele próprio. Eu aprendi isso lá no meu curso!*
> ***Safira (2º ano):*** *a questão de todo curso é querer que a gente aprimore os nossos conhecimentos. [...] eu sempre trabalho com literatura, então os gêneros para mim são muito importantes! Como criar um livro de literatura, fazendo a motivação, apresentando depois o banco de palavras, então, assim, não apenas ler por ler, apresentar uma rotina de trabalho com a leitura, por exemplo tem o dia da aula, em que eu leio, o dia em que ele lê, eles já tinham uma proposta de livros. [...] acho de mais importante nessa questão é de como selecionar um gênero para desenvolver uma sequência. Eu já estou com a sequência didática há dois anos. Então, veio aprimorar o meu trabalho e mostrar um caminho que pode gerar mais sucesso.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *foi muito importante, por exemplo, a leitura diária. Por quê? Eu já fazia, mas, continuei dando mais ênfase a essa leitura diária, que é muito importante para alfabetização. E em relação aos jogos, às vezes a gente vai estar lá naquele dia a dia, a gente não para um pouquinho para estar produzindo ou levando já o jogo, ou produzindo com eles, que é o mais importante ainda! Que quando ele produz ele aprende muito mais, né!?Levei para minha vida essa questão da leitura diária e essa questão da prática mesmo, dos materiais.*

Nos excertos, ficou perceptível que as professoras expuseram suas necessidades próprias de desenvolvimento profissional e as necessidades dos estudantes, designadamente: Ágata (1º ano) pontuou o projeto interventivo e os reagrupamentos, refletindo sobre como selecionava as atividades provindas dos encontros formativos; Jaspe (1º ano) deu destaque à produção coletiva, tendo o professor como escriba, já que constituía em um desafio para ela; Safira (2º ano) pontuou o trabalho com os gêneros textuais, a literatura por meio de sequências didáticas; Turmalina (2º ano) enfatizou a leitura diária em sala de aula e os jogos definido por ela enquanto prática.

Suas narrativas revelaram que os *saberes a ensinar,* produzidos em cursos de formação continuada, assim como em espaços acadêmicos, para serem utilizados são imbuídos pelo cotidiano escolar. Nessa relação de uso e consumo, os *produtos* (Certeau, 2014), muitas vezes, prescritivos, não são reproduzidos tal e qual, pois a cultura docente mantém os saberes que são úteis (Chartier, 2010).

Contudo, as abordagens das docentes focalizaram, no que julgaram como importante para os processos de ensino e de aprendizagem e, igualmente, deixaram transparecer suas escolhas didáticas e pedagógicas face ao que compreenderam como valioso para o grupo-classe (Chartier, 1998). Isso pode refletir em diversos fatores, a exemplo das especificidades dos estudantes, dos objetivos de ensino presentes no currículo, dos recursos disponíveis e das suas experiências próprias e crenças, a exemplo de Jaspe (1º ano) que admitiu não saber do processo de planificação da produção textual, começando pela produção coletiva. Diante disso, os(as) professores(as) podem não apenas incorporar e adequar o que vem de cima mas, também,

refletir e produzir outras lógicas, que burlam o sistema e tecem outros tantos modos de ensinar, aprender e operacionalizar os processos que subsidiam o trabalho docente (Goodson, 2019).

Após as reflexões acerca do curso Alfaletrando-DF, notamos que falar sobre formação docente, não pressupõe considerá-la como salvação para os problemas educacionais. Este raciocínio, conforme Nóvoa (2017, p. 1131), recai a uma "visão dos professores como 'super-homens' ou 'super-mulheres', capazes de tudo resolver", o que leva à sua responsabilização ou culpabilização.

A defesa que nos cabe é a de que a formação continuada é inerente a todo profissional e acontece ao longo da carreira, por meio de pesquisas, realização de cursos, inovação das práticas pedagógicas, a partir do contexto em que se atua. Por vezes, os docentes já desenvolvem práticas inovadoras e que, quase sempre, ficam no anonimato. Concordamos com Gatti (2012, p. 31) ao enfatizar que as inovações são entendidas "como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferenciados dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo".

Diante do exposto, é inegável que os(as) docentes necessitam se apropriar mais a respeito das concepções e metodologias de ensino da língua que têm surgido ao longo dos anos. Para isso, a formação continuada necessita assumir papel preponderante ao oferecer momentos para os docentes refletirem sobre a prática e teorias de ensino atualizadas. De tal forma, ao valorizar os conhecimentos teórico, práticos e metodológicos necessários à sua formação, os(as) docentes podem responder à organização dos processos de ensino e aprendizagem e preparar os educandos para transformar o mundo atual.

No próximo tópico, analisamos alguns aspectos relativos aos dois Programas.

3.2.3 Principais aspectos dos percursos formativos dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF

Na análise dos percursos formativos, apreendemos que o Programa AlfaMais-GO ao embasar-se no planejamento, currículo e avaliação, a ênfase incidiu na rotina pedagógica estruturada e não nas facetas que concebem o estudo e a aprendizagem da língua. A concepção de alfabetização anunciada foi a *enunciativo-discursiva*, perspectiva assumida pelo DC-GO Ampliado (Goiás, 2020), com indícios da perspectiva de *alfabetizar letrando*.

No Programa Alfaletrando-DF, a proeminência foi nos diversos letramentos, com espaço para os aspectos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita. A concepção de alfabetização foi a perspectiva de *alfabetizar letrando*, assumida pelo Currículo

em Movimento (Distrito Federal, 2018). No entanto, na proposta de formação (escrita), termos como *código, codificar* e *decodificar* acabaram por minimizar a natureza complexa do sistema de escrita alfabética (SEA).

Porém, ambos os Programas têm como objetivo melhorar os resultados das avaliações externas, seguem o modelo cascata de formação continuada que prepara multiplicadores e preveem premiação para as escolas que alcançarem melhores resultados. Na avaliação das ações de formação continuada as professoras entrevistadas elencaram pontos semelhantes. Os pontos positivos na visão delas, foram as trocas de experiências e as metodologias utilizadas nas aulas; já os pontos negativos recaíram nas avaliações externas, particularmente, na prova de fluência leitora que mensura a decodificação técnica (velocidade e precisão) em detrimento da compreensão leitora.

À vista disso, concebemos que os crescentes mecanismos de avaliações externas, aliados à premiação por mérito têm contribuído para a intensificação e a precarização do trabalho docente. Consequentemente, o modelo transmissivo de formação ao ser alvo de críticas em relação à descontinuidade das ações, ao predomínio de caráter prescritivo e desarticulado do trabalho das escolas e dos professores, e com ênfase no desenvolvimento de competências, faz com que os(as) docentes sejam vistos como "executores do currículo e consumidores acríticos de conhecimento e informação que lhes são transmitidos" (Flores, 2021, p. 52).

Logo, o padrão cascata de formação, ao seguir uma estrutura hierárquica e sequencial, até alcançar os professores alfabetizadores em sala de aula, apresenta entraves e limitações, pois ao treinar um grupo de profissionais para assumir a responsabilidade de disseminar o conteúdo, em níveis consecutivos, destacamos a: perda de profundidade e distorção das informações originais; ausência de flexibilidade e contextualização; transmissão de conteúdos sem envolvimento ativo e reflexivo; desmotivação do grupo de docentes em adotar metodologias que não foram discutidas coletivamente; e desarticulação teoria e prática. Para Kennedy (2005), outra característica diz respeito ao elevado grau de controle, como garantia da qualidade, em uma lógica de estandardização e de implementação fiel das iniciativas políticas (Kennedy, 2005; Day, 2017).

Todavia, as professoras entrevistadas não participaram de decisões para elencar os conteúdos a serem abordados nos encontros formativos, bem como das determinações acerca das avaliações realizadas para cômputo da certificação no curso. Além disso, incluímos os formatos síncrono, assíncrono (AlfaMais-GO) e híbrido (Alfaletrando-DF) que, ao não

alcançarem os mesmos resultados do que em contextos presenciais, têm como desafio promover o engajamento e a participação dos(as) docentes nas aulas *on-line*.

Isto posto, concordamos com Nóvoa (2016) de que a formação desses profissionais necessita ser contínua, tornando a escola um ambiente de aprendizagem coletiva. Vimos discutindo ao longo desse estudo que para ser eficaz necessita estar em articulação com as reais necessidades das escolas e de seus professores.

3.3 PRINCIPIANDO AS DISCUSSÕES SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS COMPLEMENTARES

Com a municipalização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1989-1996), os Municípios ao assumirem os gastos e investimentos, iniciaram um processo de busca de alternativas para melhorar os índices nas avaliações. Essa demanda, fomentou as parcerias de empresas privadas e ONGs com o poder público, por meio de comercialização de material apostilado, serviços de assessoria pedagógica e administrativa, planejamento, capacitação docente e outros recursos, a exemplo de jogos educacionais, vídeos, softwares (Carvalho e Costa, 2008).

Essa parceria consiste em uma estratégia da iniciativa privada para a ampliação de seu mercado consumidor, enquanto os municípios transferem, para este setor, parte de seus encargos. Para Adrião *et al*. (2009), essa substituição de responsabilidades não constitui apenas na venda de material didático, mas, também, na elaboração e operacionalização da política pública, ocasionando a privatização do ensino nas escolas públicas.

Neste contexto de privatização da educação pública, os estados têm aderido cada vez mais ao sistema apostilado. A padronização de conteúdos e currículos escolares como modelos de qualidade constitui um dos problemas na tentativa de homogeneizar o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Assim, a gestão pública retira dos docentes a organização do trabalho pedagógico, direito assegurado a estes profissionais na LDBEN, embora tenta manter o discurso de que o professor tem autonomia.

De tal modo, a escolha de um material didático único para toda a rede contraria um princípio básico do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), desde 1985, ao indicar que toda instituição escolar tem autonomia para realizar a escolha baseando-se em critérios discutidos com professores e gestores, dialogando com a avaliação institucional realizada pelo MEC.

Conforme Santomé (1991), os livros didáticos produzidos por editoras e/ou organizações externas ao sistema escolar, são frutos de entendimentos e interpretações de orientações curriculares, entrecruzados por interesses e ideologias de diferentes grupos sociais, incluindo os gestores públicos.

Todavia, compõem um dos eixos dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF para serem utilizados de maneira complementar ao livro de Língua Portuguesa, fornecido pelo PNLD. Desse modo, ao se constituírem em *saber a ensinar,* prescrevem objetivos e conteúdos alinhados ao processo de alfabetização e letramento, definindo o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas públicas.

Em contrapartida, pesquisas acadêmicas discutem o papel decisivo do docente na implementação do currículo. Isso significa que, embora o ensino seja planificado, são as maneiras como esses profissionais desenvolvem suas práticas em sala de aula, a partir de suas concepções, experiências e crenças sobre ensinar e aprender, que determinam a transposição didática. Então, a dissociação entre currículos prescritos (*saber a ensinar),* currículos vividos (*saber efetivamente ensinado*) e os currículos realizados pelos professores em sala de aula (*saber efetivamente aprendido)* é um fato que não se pode negar. Isso ocorre porque o processo de descontextualização e recontextualização do conhecimento, transforma o conteúdo inicial em um conteúdo didático.

Segundo Garcia (1999), existem princípios essenciais para a formação docente, um deles consiste na integração entre essa formação e os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação ao ser concebida como uma estratégia para melhorar índices de aprendizagem e ensino, faz-se constitucional o envolvimento dos professores na construção dos currículos, metas e organização dos conteúdos (Garcia, 1999).

Com esse entendimento, nos propomos a analisar, os materiais didáticos complementares que compõem os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF. O Programa AlfaMais-GO, inclui material de suporte para os docentes, constituídos pelo Guia de Orientações do Professor e cartazes de apoio às situações didáticas, com a proposição de subsidiar o trabalho docente, na organização do trabalho pedagógico em sala de aula, bem como os livros complementares (Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização - LEIA) destinados às crianças. Igualmente, no Programa Alfaletrando-DF, os materiais didáticos complementares são constituídos pelo caderno do professor para auxiliar o trabalho docente em sala de aula e pelos cadernos dos estudantes (Alfaletrando) designados às crianças.

Nessa segunda seção de análises, por meio da análise documental, procuramos detalhar as abordagens, as concepções e os conteúdos veiculados nestes materiais complementares, utilizados em 2024, recomendados para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Para isso, focalizamos nos *saberes a ensinar* (Chevallard, 2005) provindos destes recursos didático-pedagógicos, com vistas a alcançar o que é (pre)escrito para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. E, com base nas entrevistas semiestruturadas, alcançamos o que as professoras disseram que faziam, acenando para os vestígios do *saber efetivamente ensinado*. Dessa maneira, buscamos apreender suas apropriações e/ou sentidos que atribuíram ao que é (pro)posto nos materiais didáticos complementares, bem como o que elas dizem e o que deixaram implícito, sobre esses produtos, elaborados por pessoas externas à escola.

Na primeira subseção das análises, discutimos algumas informações contidas no Guia de Orientações do Professor concernentes aos livros complementares (LEIA) do Programa AlfaMais-GO, destacando suas concepções teórico-práticas e, consequentemente, sua organização. Na segunda subseção, analisamos como as práticas de linguagem foram preconizadas e a frequência delas nos livros utilizados com as crianças. Na terceira subseção nos atemos à análise de uma sequência didática prescrita nesses livros complementares.

Na quarta subseção, analisamos as informações constantes no caderno do professor material complementar do Programa Alfaletrando-DF, ressaltando sua base teórico-prática, isto é, suas concepções e organização. Na quinta subseção, analisamos as práticas de linguagem, enfatizando como foram recomendadas e a frequência delas nos cadernos usados com ao estudantes. Na sexta subseção nos prendemos à análise de uma sequência didática proposta nos livros e/ou cadernos complementares.

3.3.1 Concepções teórico-prática dos livros LEIA - AlfaMais-GO

Os materiais complementares do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) são constituídos pelo Guia de Orientações do Professor, livros dos estudantes e cartazes de apoio. Estes foram construídos por um grupo de colaboradores da Uniao Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com revisão e projeto gráfico da SEDUC-GO, em parceria com a Associação Bem Comum, Fundação Lemann, Instituto Natura e Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

O Guia do professor descreve que o LEIA foi organizado para proporcionar um trabalho sistemático com gêneros textuais, com o anseio de possibilitar diferentes vivências às crianças para o uso autônomo da língua em situações comunicativas. Por isso, tem como objetivo

auxiliar o professor, durante o processo de ensino e aprendizagem, prescrevendo o desenvolvimento das práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita/produção de textos, análise linguística/semiótica e oralidade), a partir das habilidades dos campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e vida pública) em concordância com o que propõem a BNCC e o Documento Curricular para Goiás - Ampliado - DC-GO (Goiás, 2020).

É importante ressaltar que o DC-GO foi reformulado para atender à BNCC, implementada em todos os Municípios, a partir de 2020. De tal modo, o AlfaMais, criado em 2021, integra o compromisso do Estado com o que pressupõe o documento curricular nacional. Isso, conforme os elaboradores do Programa, exigiu trabalho contínuo de formação docente, adaptação de materiais didáticos e avaliação do processo de aprendizagem, com vistas a garantir a preparação para atender à BNCC em alfabetizar todos os estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Tanto o DC-GO como as orientações pedagógicas contidas no Guia do professor (LEIA) pretendem considerar as diversidades sociais, culturais e econômicas das crianças, cuja aprendizagens devem ser desenvolvidas por meio da ludicidade, da curiosidade, de seus interesses e necessidades. À vista disso, almejam possibilitar às crianças, de forma ativa e crítica, situações de aprendizagens instigantes e desafiadoras em contextos reais de comunicação (Goiás, 2020; 2024c; 2021c).

No entanto, a tentativa de padronização do ensino desconsidera as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada escola, além de interferir na autonomia da gestão escolar e do trabalho docente. Neste caso, apontamos a contradição existente entre as diversidades, os materiais apostilados e a avaliação de sistemas por abandonarem as crianças aos serviços externos, por meio de práticas pedagógicas uniformizadas, que legitimam as desigualdades sociais e acentua o descompromisso com os direitos humanos e a justiça social. Convimos que, ao valorizar seus próprios profissionais, o Estado e os Municípios garantiriam o avanço na apropriação da leitura e da escrita por meio de práticas pedagógicas mais equitativas para atendimento às diversidades e aos diferentes níveis de aprendizagem.

Prontamente, a *concepção teórico-prática* do LEIA é orientada pela *perspectiva enunciativo-discursiva*, que concebe a língua como elemento constituidor e constituinte das relações do sujeito com o mundo. Por isso, sua proposta de ensino está baseada em textos orais, escritos e multimodais, que garantam às crianças participarem, cotidianamente, de situações que envolvem seus usos para diversos propósitos (Goiás, 2024c; 2021c). Por conseguinte, o

DC-GO concebe o aprendizado do SEA, concomitantemente, à apropriação de textos escritos. Isso implica considerar o contexto enunciativo, o objetivo do falante/escritor e do interlocutor/leitor. Assim, pretende que as atividades de leitura e escrita perpassem todas as áreas de conhecimento, contextualizadas pelos campos de atuação (Goiás, 2020).

De tal modo, ao apresentar suas *escolhas metodológicas,* o LEIA, propôs a organização dos percursos de aprendizagem a partir de *vivências*, estruturadas por meio de *sequências didáticas* (SD), elegendo um gênero textual predominante e um assunto, de forma a envolver diferentes tipologias (Goiás, 2024c; 2021c). Baseando-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008), a SD é definida como um conjunto de atividades, organizadas de maneira sistemática para ensinar os gêneros textuais públicos (orais, escritos e multimodais), considerando a comunicação em situações reais por meio de um percurso, planejado de forma intencional e lógica, com vistas a favorecer as aprendizagens das crianças, em relação aos gêneros textuais, no contexto das práticas sociais de linguagem, postas em ação a partir dos campos de atuação.

Nesse encadeamento, elucidamos que a proposta defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) principia por um gênero discursivo específico e, de maneira sistemática, ao partir de um conjunto de atividades planejadas, tem como propósito ajudar os estudantes no conhecimento do gênero textual em questão, possibilitando a vivência de situações comunicativas de leitura, análise, produção e revisão de textos, e de apropriação, de formas cada vez mais diversificadas e complexas de escrita e de fala.

Já Marcuschi (2008), diferencia os gêneros textuais de seus aspectos tipológicos. Trata os gêneros como organizações discursivas com funções sociais de usos da linguagem, com características, estilos composicionais e finalidades definidas e, as tipologias correspondentes aos constructos teóricos definidos pela materialidade linguística. Conforme o autor, pesquisas têm demonstrado que a utilização de SD no ensino de língua materna, permite ao professor acompanhar os avanços e as dificuldades dos estudantes em relação ao domínio do gênero estudado.

Todavia, o LEIA, ao incluir orientações para a realização de *diagnósticos das crianças* no concernente ao que sabem sobre os gêneros textuais e o SEA, bem como o acompanhamento e a avaliação dessas habilidades, indica, também, adequações para atendimento à realidade das escolas e das turmas (Goiás, 2024c; 2021c).

Corroboramos que a avaliação diagnóstica, durante o processo de alfabetização, ajuda na identificação das dificuldades e na construção de estratégias que permitam o avanço das

aprendizagens. Nesse sentido, o diagnóstico é essencial para o mapeamento do nível de aprendizagem em relação à leitura e à escrita, pois consiste em um importante instrumento para conhecer as especificidades das crianças e favorecer a organização da rotina pedagógica em sala de aula. Ao discutir processos que, efetivamente, beneficiem a alfabetização das crianças das classes populares, contribui para não apenas classificá-las.

Compreendemos que o *planejamento* adequado das aulas favorece a formação de leitores e produtores de textos, contribuindo para o desenvolvimento proficiente desses processos. Desse modo, ao praticar a leitura, por meio de atividades e/ou situações organizadas em etapas, ocasiona inovações ao ensino, fazendo com que as aulas se tornem mais dinâmicas e produtivas, garantindo, também, o domínio da escrita conforme as regras e as formalidades da língua.

Assim, a SD, quando bem planejada, possibilita um trabalho integral com o gênero textual, que principia pelo seu reconhecimento e finaliza com uma produção, favorecendo o desenvolvimento contextualizado da leitura, da escrita, e das atividades de análise e conhecimento linguístico. Para mais, permite a circulação do que foi produzido, imprimindo caráter real aos textos produzidos, não limitando-os ao ambiente de sala de aula.

Isto posto, o LEIA tem como pretensão oferecer outras possibilidades de alfabetizar. Com propostas que articulem a apropriação do SEA no contexto do texto, do tema, da cultura, da multimodalidade da língua, possibilitando o desenvolvimento de diferentes habilidades em relação às práticas de linguagem, acatando as crianças, "como produtoras de cultura, de sentidos e de significados, enquanto sujeitos históricos e culturais" (Goiás, 2024c, p. 7 ; 2021c, p. 8).

Para tanto, faz-se necessário atentar-se para as abordagens que priorizam o texto em detrimento do ensino do SEA, pois isso pode ocasionar o que Soares (2003) denomina de *desinvenção da alfabetização*. Diante disso, a discussão atual, pressupõe a *reinvenção da alfabetização*, isto é, um equilíbrio entre as duas facetas e a proeminência de diferentes metodologias para *alfabetizar* e *letrar*.

Com essas reflexões, o Quadro 17, na página seguinte, apresenta as seis *vivências* propostas no LEIA, com especificações em relação aos campos de atuação, gêneros textuais, aspecto tipológico e domínio social de comunicação.

Quadro 17 - Vivências do LEIA

VIVÊNCIAS		CAMPO DE ATUAÇÃO	GÊNEROS TEXTUAIS PREDOMINANTES	ASPECTO TIPOLÓGICO PREDOMINANTES	DOMÍNIO SOCIAL DE COMUNICAÇÃO
1	Legendando memórias	Vida Cotidiana	Legenda	Relatar	Documentação e memorização das ações humanas
2	Palavras e gostosuras	Vida Cotidiana	Receita	Prescrever ações	Instruções e construções
3	Brincando com palavras	Artístico-Literário	Poema	Narrar	Cultura literária ficcional
4	Divertirinhas	Vida Cotidiana	História em quadrinhos e tirinhas	Narrar	Cultura literária ficcional
5	O que tem aí nesse cartaz?	Vida Pública	Cartaz de campanha de conscientização	Argumentar	Discussão de problemas
6	Quem conta um conto aumenta um ponto	Artístico-Literário	Contos de fada	Narrar	Cultura literária ficcional

Fonte: Elaborado pelas autoras colaboradoras dos livros LEIA, de acordo com o Guia de Orientações do professor - 1º e 2º anos - AlfaMais-GO (Goiás, 2024c, p. 9; 2021c, p. 10).

Na análise do Quadro 17, ficou perceptível o destaque em relação aos textos de domínio narrativo da cultura literária ficcional (3), dos campos artístico-literários (2) e vida cotidiana (1). Com menor espaço, os gêneros prescritivos, os da ordem do relatar e os argumentativos. Porém, os gêneros interativos não ganharam espaço no LEIA. Para Soares (2020), os gêneros interativos surgem em situações de comunicação pessoal e as crianças convivem com eles desde cedo e os reconhecem com facilidade, pois são frequentemente escritos em seus contextos sociais, a exemplo de bilhetes e convites.

Na *organização* das *vivências* no LEIA, prevaleceram os textos da vida cotidiana (3). Essas são constituídas acerca da cultura do Estado (folclore, fauna, flora, alimentação e artistas). Então, a goianidade constitui a temática central, buscando permitir que as crianças conheçam melhor a região onde vivem, a partir do uso da variação linguística local. À vista disso, nossa análise identificou que, nos livros complementares, a relação entre as *vivências* e a cultura local, foram contempladas nas SD que contemplam os gêneros textuais dos campos da vida cotidiana e artístico-literário.

Nas *vivências*, as *quatro práticas de linguagem* necessitam ser trabalhadas de forma integrada e articulada, organizadas em percursos e estruturadas em SD. Em relação à proposta do livro, as professoras entrevistadas relataram-na como uma abordagem prazerosa que sempre principiava por um gênero textual específico. Ao descreverem-na, realçaram que:

> ***Ametista (1º ano):*** *nesse projeto veio uma receita e nós fizemos esta receita em sala de aula, eu com as crianças. Então, eles despertaram ainda mais para a leitura. E isso me deixou muito feliz! Levei os paninhos que a gente coloca na cabeça, é a*

> *coisinha de cozinheiro, né? Levei colher de pau para eles, sabe? [...] fizemos o suco de caju que eu bati em sala de aula junto com eles. Então, o que mais me chamou a atenção foi a receita e que eles mais se interessaram. Nesse material vem a atividade que a criança faz no livro e no final pode montar tipo um portfólio, com todas as atividades das crianças, para fazer tipo um mural [...].*
> ***Cristal (1º ano):*** *a primeira vivência vai criar um álbum de fotografia com eles, e a gente cola lá os cartazes na parede e a gente confecciona o álbum e, também, tira foto e cada vivência tem um gênero textual pra trabalhar [...]. Aí a terceira vivência foi uma receita. A receita foi a que mais gostaram, eita! Que receita! Nós fizemos uma receita de sanduíche em sala. Foi muito bom! Com touquinha, luvinha. Nossa, foi muito bom! E assim tiramos muito proveito, muito aprendizado, porque eles aprendem na prática. E aí a minha sala tá toda decorada com os cartazes. Tem muitos cartazes! Com as vivências a gente vai colando. A quarta vivência era sobre o gênero gibi. Aí tem a salinha, nós construímos os gibis com eles. [...] da segunda vivência, acho que foi de Cora Coralina sobre um doce, eu esqueci o nome. O poema é de Cora Coralina. Isso, exatamente! Então, vem tudo para trabalhar na sala. Vem direitinho!*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *fazíamos todas as tarefas junto com os alunos, e foi assim, bem interessante! Foi algo que a gente aprendeu um pouco do estado de Goiás, tem muitas riquezas, tem! Tem poetas, tem escritores, falaram muito de Cora Coralina, sobre a questão da culinária, que também é usada no Estado de Goiás. [...] foi maravilhoso trabalhar com esse Projeto AlfaMais!*
> ***Jade (2º ano):*** *o AlfaMais, ele vem um kit. Vem o livro e vários cartazes que ajudam bastante. Porque a cada cartaz é uma vivência. E aí, a gente explora essas vivências colocando os cartazes. O cartaz referente ao que você está trabalhando, que eles são enumerados. Então, ajuda bastante para a visualização das crianças. [...] são bastante coloridos, são lúdicos. Facilita bastante esse processo da aprendizagem [...]. Esse material tem todas as vivências, tem vários passos, até chegar na culminância.*

A abordagem e estudo da língua, por meio de SD, sugere a utilização dos diferentes gêneros textuais para o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita em sala de aula. Assim como Marcuschi (2008), compreendemos que não é possível se comunicar a não ser por meio de um gênero textual. De tal modo, o trabalho com a diversidade dos gêneros tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades linguística, textual, oral, interativa, comunicativa, criativa, crítico-reflexiva, de compreensão e gosto pela leitura. Contudo, na escolha dos textos é indispensável considerar os gêneros textuais mais presentes e necessários ao universo infantil, à cultura e ao ambiente em que os estudantes vivem, isto é, aqueles mais vivenciados por eles, bem como o conhecimento prévio e os conteúdos temáticos.

Consideramos que a SD proporciona vivências expressivas às crianças, promovendo um aprendizado ativo, colaborativo, contextualizado e próximo da realidade delas. É uma estratégia que valoriza os conhecimentos prévios, auxilia a organização lógica e progressiva de atividades diversificadas, desafiadoras, permitindo a construção do conhecimento pelas crianças, para a garantia de uma aprendizagem significativa, que ocasione a alfabetização e o letramento.

Ametista (1º ano) e Cristal (1º ano), ao mencionarem o estudo do gênero por meio de sua vivência, demonstraram que a situação favoreceu habilidades que ampliam o domínio da leitura e da escrita. No entanto, a demora na entrega dos livros, ressaltada por Cristal (1º ano),

traz implicações à proposta e à aprendizagem das crianças, ainda que seja um recurso complementar. Ao mesmo tempo, demonstra a falta de interesse ou priorização do Estado com a alfabetização. Neste caso, em relação ao que os próprios sistemas de ensino criaram, mesmo com a oferta dos livros e materiais do PNLD.

Os cartazes, mencionados pelas professoras Cristal (1º ano) e Jade (2º ano), abordavam os gêneros textuais desenvolvidos e/ou complementavam o que estava sendo abordado nas *vivências* trazidas nos livros destinados às crianças. Além dos cartazes de apoio e o alfabeto em letras cursiva e de imprensa, maiúsculas e minúsculas, as seis *vivências* eram acompanhadas por um conjunto de 10 palavras-chave para subsidiar o professor no uso do LEIA.

Estes materiais, ao serem mencionados no Guia de Orientações, sugerem que sejam afixados na sala de aula como apoio aos processos de ensino e aprendizagem. No livro das crianças, além do alfabeto móvel, outros encartes eram trazidos nas últimas páginas para serem destacados, destinados à realização das atividades previstas para construção do portfólio, também citado pelas professoras na entrevista.

O Quadro 18, subsequente, exibe o que os cartazes ofereciam para cada ano:

Quadro 18 - Cartazes de apoio às vivências do LEIA

VIVÊNCIAS	CARTAZES	
	1º ANO	2º ANO
1. Legendando memórias	-Textos com legendas	-Aprendendo sobre agendas -O que é? Para que serve? O que contém? -Dicas importantes para o uso de agendas; -Você sabia?
2. Palavras e gostosuras	-Receita de bolo baiano -Frutos da Terra	-Curiosidades sobre a cultura goiana -Receita de bolo de arroz -História: o caso do bolinho
3. Brincando com palavras	-Música maluca -Se esta rua fosse minha -Brincar de queimada -Este é... Que...	-Poema visual -Poema em versos: Videogame -Minibiografia Leo Cunha -De carrinhos a videogame
4. Divertirinhas	-Turma do Cabeça Oca -Cabeça Oca -Recursos gráficos visuais e metáforas visuais -Figuras cinéticas e onomatopeias	-O que é história em quadrinhos e tirinha? -Tirinhas -Balões de histórias em quadrinhos -Onomatopeias
5. O que tem aí nesse cartaz?	-Segurança no trânsito -Descarte de lixo -Prevenção da dengue -Higienize suas mãos -Vacinação infantil -Vacinação contra a raiva -Vacinação	-Biblioteca escolar -Movimento nacional pela vacinação -Nos momentos difíceis as doações se tornam ainda mais valiosas -Avós vacinados têm mais saúde para curtir os netos
6. Quem conta um conto aumenta um ponto	-Chapeuzinho Vermelho - Alfabeto	-Pinóquio -Tabela dos contos de fadas - Alfabeto

Fonte: Elaborado a partir dos Cartazes LEIA - AlfaMais-GO. O material pode ser acessado na íntegra em: https://goias.gov.br/educacao/manuais-alfamais/.

Em relação ao Quadro 18, assim como Soares (2020), reconhecemos que os gêneros textuais mais adequados às possibilidades de leitura e interpretação das crianças que estão iniciando o processo para se tornarem leitoras e escritoras, são os: *interativos* (bilhete, convite e carta); prescritivos (regras de comportamento e de jogos); *narrativos* (contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias, contos da tradição popular, histórias em quadrinhos, tirinhas, sequência de imagens ou livro de imagens, tirinha e histórias em quadrinhos muda); *expositivos* (texto informativo, notícia em jornal, revista infantil, folhetos, propaganda, verbete de dicionário infantil); *poéticos* (poemas, parlendas, cantigas infantis, trava-línguas, adivinhações); e outros presentes no contexto social ou escolar.

Logo, para explorar as práticas de linguagem, o LEIA tem como pressuposto colocar em ação a SD, alinhada a um planejamento didático-pedagógico que prevê a orientação dos professores para o uso adequado, com vista à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o Guia de apoio ao professor, apresenta sugestões relacionadas à organização do tempo e dos espaços, dos materiais, das mediações a serem feitas, do arranjo da turma (duplas, grupos pequenos, grupão) e do acompanhamento das aprendizagens, por meio da avaliação formativa e contínua, a partir de levantamento de conhecimentos prévios, de diagnósticos e produção de um portfólio pelas crianças. Descreve, ainda, como fazer a apresentação do material às famílias, já que algumas atividades exigem essa participação.

Esses elementos constitutivos do ato de planejar explicitam de forma objetiva a intencionalidade presente na organização do trabalho pedagógico no LEIA. Com essas observações, fica nítido como os livros complementares dirigem os processos didático-pedagógicos, determinando um tempo para o desenvolvimento de cada atividade, desconsiderando as especificidades e diversidades das crianças, prenunciadas pelo próprio Programa. Além do que, o material tende a servir à BNCC, uma vez que cada *vivência* principia explicitando as habilidades e competências a serem ensinadas, trazidas no Guia do professor.

Ressaltamos que a função docente, envolve muito mais que a mera execução do currículo prescrito em livros, cadernos ou materiais apostilados, elaborados por outros. A ação docente é singular e multifacetada e, por isso, exige mais do que seguir instruções. Ao atuar como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, os docentes adaptam, acrescentam e enriquecem os *saberes a ensinar* para torná-los significativos e potencializadores das aprendizagens e do desenvolvimento autônomo e crítico dos estudantes.

Portanto, a pertinência do uso, não se limita à reprodução, envolve os *saberes-fazeres* destes profissionais na exploração e contextualização *do que ensinar*. Além do mais, o Guia

pode até sugerir, mas a decisão final é do docente que determina *como* e *quando* este recurso será utilizado, já que o planejamento das aulas cabe a ele.

Diante do exposto, por se constituírem em um material complementar exclusivo para o Programa AlfaMais, conviemos que a participação dos docentes na elaboração, seleção, revisão e validação dos conteúdos destes livros complementares distribuídos, é um direito do professor. No entanto, esta participação parece não ter sido assegurada, já que duas das quatro professoras, participantes desta pesquisa, levantaram essa discussão, enquanto três delas, expuseram a orientação acerca da periodicidade de uso deste material:

> ***Ametista (1º ano):*** *se ouviram os professores para construir esse material, eu não estava presente.*
> ***Cristal (1º ano):*** *porque ele a gente trabalha terça e quinta, entendeu? Então, assim, eu trabalho esse Projeto, terça e quinta, já vem tudo especificado.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *então era aplicado duas vezes na semana para os alunos.*
> ***Jade (2º ano):*** *com poucos meses que eu estava na Secretaria, esse material foi entregue, então eu não participei desse Projeto, mas os professores que já estão há algum tempo na Secretaria, devem ter participado. São muitos conteúdos, e aí, duas vezes por semana, na primeira aula, geralmente de língua portuguesa, a gente trabalha o Projeto AlfaMais.*

Contudo, a participação dos docentes na elaboração destes livros complementares, fortaleceria a autonomia docente, promovendo o diálogo e a colaboração entre os protagonistas envolvidos nos processos de alfabetização e letramento, bem como propiciaria maior engajamento na implementação do currículo local, favorecendo a cultura do Estado, como pressupõe a organização do LEIA. À vista disso, esses materiais não são complementares.

Inferimos que, ao selecionar conteúdos, o Guia de Orientações do Professor apresentou definições, descrições e exemplos, prescrevendo metodologias para o alcance de resultados, estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas e uma série de atividades com tempo determinado para ser executada, bem como proposições de procedimentos de avaliação da aprendizagem. Com estes aspectos, podemos dizer, conforme a narrativa da professora Cristal (1º ano), que nestes livros "já vem tudo especificado" para o trabalho em sala de aula. Isso referenda o que vimos discutindo.

Para Sacristán (1998), isso tem relação com os mecanismos de controle do Estado com o desenvolvimento do currículo, já que direciona a prática profissional docente, operacionalizando os conteúdos e pré-estabelecendo as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas. Assim, os livros complementares, estão vinculados aos interesses das administrações educacionais para garantir que os alunos recebam as prescrições e consigam bons resultados nos exames externos.

Concordamos com o autor, mas ponderamos que o cotidiano escolar por ser singular e multifacetado, exige conhecimentos que vão além dos *saberes a ensinar* e/ou dos *saberes teóricos* impostos às práticas, já que os docentes, providos de experiências e/ou *saberes práticos*, desenvolvem *táticas de resistência*, por compreenderem as especificidades de seu contexto e as necessidades das crianças (Certeau, 2014). Isso corrobora para um distanciamento entre o que é prescrito e o que, de fato, é vivido no chão das escolas.

Contudo, os municípios ao aderirem a esse apostilamento, fazem com que o contribuinte pague duas vezes pelo material didático, uma vez que "a população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino" (Adrião *et al.*, 2009, p. 809).

Concordamos com as autoras que, além do duplo pagamento pelo mesmo serviço, outro problema consiste na privação de controle social e técnico, pois exige apenas o acompanhamento da prestação de contas, já que a compra é efetuada por orçamentos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Acrescentamos, a fragilidade conceitual e pedagógica desses materiais e serviços, muitas vezes, comprados com recursos públicos que poderiam ser utilizados para outras melhorias pedagógicas.

3.3.2 Práticas de ensino da língua nos livros LEIA - AlfaMais-GO

No LEIA, as quatro práticas da língua portuguesa são trabalhadas de forma integrada às *vivências* e articuladas às *atividades*, como dissemos anteriormente. A proposta consiste em desenvolver habilidades de leitura, interpretação de textos e escrita de diversos gêneros, combinando linguagens verbal, visual e sonora, a exemplo das histórias em quadrinhos, vídeos e infográficos como prescreve o DC-GO (Goiás, 2020). À vista disso, a articulação entre a oralidade, leitura/escuta, escrita/produção de texto e análise linguística/semiótica, tem como objetivo promover a organização do trabalho pedagógico para o processo de alfabetização, sendo o texto o foco do trabalho pedagógico. Ao basear-se em uma proposta curricular específica, procura alinhar seu conteúdo ao currículo do Estado de Goiás.

Com isso, nos livros, destinados às crianças, os gêneros textuais, enquanto objeto de estudo da língua, tem como propósito possibilitar a interação e o diálogo. A *perspectiva enunciativo-discursiva* prenuncia resguardar os sentidos e significados das ações de distinguir, ler, escutar, produzir, analisar e compreender os diferentes gêneros que circulam em distintos contextos, como pressupõe o DC-GO, de modo a possibilitar:

> a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA); a fluência em leitura oral; a ampliação e o desenvolvimento de vocabulário; a compreensão de diferentes gêneros textuais e suas funções sociais; a identificação da estrutura composicional do gênero textual - como é a organização interna desse gênero? Quais suas características? Qual sua tipologia? A compreensão do contexto de produção do gênero textual - quem fala? O que fala? Quando fala? Para quem? Em qual veículo/suporte? Com qual formato? (Goiás, 2024c, p. 6; 2021c, p. 6-7).

Consequentemente, os livros LEIA pressupõem que as crianças aprendam a ouvir e entender o outro pela leitura; a falar e dizer o que querem pela escrita; aprendam a escrever, ao mesmo tempo em que aprendem sobre a escrita, a exemplo do que propõe Smolka (2008). Para isso, as atividades necessitam acionar os conhecimentos linguísticos indispensáveis para ler, para relacionar leituras e contextos, organizar ideias, dar opiniões e se posicionar perante o conteúdo, o assunto e o tema abordado; a metodologia decorre da exploração do gênero textual, de modo que as crianças consigam perceber e analisar sua estrutura, ler, produzir e compreender a necessidade de uso em diferentes contextos da vida cotidiana (Goiás, 2024c; 2021c).

Isto posto, o DC-GO, ao se sustentar pela *perspectiva enunciativo-discursiva*, não desqualifica o ensino e a aprendizagem das unidades menores da língua, ao ressaltar que é preciso conhecer as letras e os princípios do SEA, o domínio da consciência fonológica e da consciência fonêmica, ou seja, possibilitar que as crianças leiam e escrevam palavras e textos, bem como segmentar as palavras nas frases, além de utilizarem a pontuação em textos, fazer uso de letras maiúsculas e minúsculas. Entretanto, nossa análise constatou que o Guia direciona o trabalho com o gênero textual (compreensão e produção de textos) em todas as vivências e/ou SD, mas o trabalho com a leitura textual e o SEA, nem sempre é detalhado e orientado.

Entendemos que a fluência em leitura constitui uma habilidade a ser trabalhada, porém a compreensão do conteúdo, atenção às pontuações e com inflexão na voz, não deve ser confundida com a capacidade de ler com velocidade e precisão, defendida pela PNA, com treinos mecânicos e repetitivos, tornando o processo exaustivo para as crianças. Na verdade, com o cronometro é possível ter acesso a uma leitura, em voz alta, bem distante da real, devido à dimensão coercitiva, como atesta Kleiman (2016).

Assim sendo, o processo de alfabetização, no LEIA, concebe a construção e apropriação do SEA e de algumas normas ortográficas (correspondência fonema-grafema regulares e irregulares), essas últimas, prescritas a partir do 2º ano. Tudo isso, concomitantemente, ao aprendizado da leitura e da escrita como prática social. Nesse caso, ponderamos que a ortografia, embora citada, não ganhou destaque. Entretanto, ao se referir à construção da ortografia, assinalamos a contradição entre o DC-GO e a BNCC, já que a *Base* desconsidera

este ensino antes do 3º ano do Ensino Fundamental. Isto ocorre porque a *Base* não é sustentada por referências teóricas contextualizadas, é contraditória e fragmentada e, sobretudo, desconsidera o que envolve o trabalho docente na contemporaneidade acerca dessas práticas de ensino. Além do que, para Morais (2020), a *Base* não distingue SEA e ortografia.

Em vista disso, a *perspectiva de alfabetizar letrando*, defendida por Soares (2020; 2016; 2008; 2004) e assumida nesta pesquisa, fundamenta a organização curricular, assim como prevê os Direitos e Objetivos de Aprendizagem no âmbito do PNAIC, ao recomendar que as práticas de ensino da língua, atendam aos distintos propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são produzidos e recebidos. De tal modo, propõe o desenvolvimento da compreensão e da produção de textos orais e escritos de diversos gêneros textuais, em diferentes suportes, concomitantemente ao trabalho sistemático com o SEA e a norma ortográfica desde os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2012f). Morais (2012) assevera que o ensino da norma ortográfica deve ocorrer após a construção da base alfabética.

Com essa elucidação inicial, exploramos a frequência dos gêneros textuais empreendidos e como são tratados, e, posteriormente, o que foi possível apreender no tratamento das quatro práticas no LEIA, bem como a frequência delas nos dois volumes, ao final trazemos as opiniões das professoras entrevistadas sobre o que está prescrito nestes livros, já que elas (re)significam os *saberes a ensinar* a partir de suas experiências.

3.3.2.1 Gêneros textuais no LEIA

Na alfabetização, expor as crianças, desde cedo, a diferentes tipos e gêneros textuais, faz com que se apropriem de suas características e funcionalidades, reforçando seus contextos de uso e produção, bem como a organização de cada um, ao mesmo tempo em que se apropriam da leitura e da escrita. De acordo com Marcuschi (2005), o trabalho com os gêneros textuais constitui-se essencial, pois oportuniza trabalhar com a língua em seus mais diversos usos, uma vez que tudo que fazemos linguisticamente faz parte de algum gênero.

Para o autor, "a expressão tipo textual é designada pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Logo, incluem categorias reconhecidas, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (Marcuschi, 2007). Isto significa que, ao determinar um tipo textual não se está denominando o gênero, mas, uma sequência de base predominante, já que os gêneros são inúmeros e

abrangem um conjunto interminável de denominações motivadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Posto isto, Marcuschi (2007, p. 20) clarifica que os textos caracterizam-se "muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais". Para o autor, o gênero é definido como "texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável', servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social" (Marcuschi, 2009, p. 198).

Nessa perspectiva, assim como o autor, acreditamos que ao oportunizar aos alunos a apropriação de diferentes gêneros textuais, socialmente utilizados, a escola favorece o exercício da interação e participação dentro de uma sociedade letrada. Seu ensino favorece o desenvolvimento de sujeitos capazes de agirem ativamente na sociedade, não somente como usuários funcionais, mas sobretudo, como analistas críticos, criadores de sentidos e transformadores (Rojo, 2012).

Posto isso, no LEIA, os gêneros se apoiam na BNCC com abordagens fundamentadas nos campos de atuação, conforme dispõe, também, o DC-GO. Cabe rememorar que determinados gêneros textuais apresentados, nos dois volumes, têm como desígnio repercutir e expressar a *goianidade*, beneficiando o conhecimento acerca da cultura do Estado, a exemplo de poemas e histórias em quadrinhos de autores do entorno, a exemplo de Cora Coralina, Christie Queiroz, Valéria Belém, Diane Valdez, Hamilton Carneiro e Genésio Tocantins; e fotografias locais a exemplo do colégio de Águas Lindas.

O DC-GO propõe que as crianças se apropriem da escrita, de forma que sejam capazes não apenas de identificar as características e funções dos gêneros textuais estudados em sala de aula, mas também de transitar pelas posições de ouvinte, leitor e produtor de textos (Goiás, 2020). Neste documento curricular, os gêneros elegidos sugerem uma progressão alusiva à complexificação. Baseando-se em Bakthin (2003), são divididos em primários, por se referirem às situações comunicativas cotidianas, informais e espontâneas, a exemplo de bilhetes, cartas, entre outros; e secundários, em sua maioria, mediados pela escrita, por transcorrerem em situações mais complexas de comunicação, a exemplo de teatro, artigo, crônicas, entre outros.

Em vista disso, reiteramos que estudos, como os de Morais, Silva e Nascimento (2020), revelam baixas expectativas na BNCC quanto ao trabalho com os gêneros textuais, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Para os autores, o documento curricular nacional, ao não discutir o letramento, impossibilita a imersão das crianças em práticas letradas valorizadas

na sociedade. Nessa circunstância, ao mensurar os gêneros como relevantes no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, na maioria das vezes, não os torna objetos responsáveis para o desenvolvimento da compreensão leitora, de produção textual e de oralidade. Em todo caso, no LEIA, houve esforço para cumprir esses propósitos, ainda que os textos sejam curtos, e a leitura dos textos, nem sempre privilegiou as crianças.

Na *Base*, os gêneros textuais, próprios de atividades vivenciadas no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional são identificados como do *campo da vida cotidiana* (agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras); os representativos da diversidade cultural e linguística, por favorecerem experiências estéticas correspondem ao *campo artístico-literário*, (lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas e charge/cartum); aqueles que possibilitam o conhecimento de textos expositivos e argumentativos, tanto em mídia impressa, como digital, são do *campo das práticas de estudo e pesquisa* (enunciados de tarefas escolares, relatos de experimentos, quadros, gráficos, tabelas, infográficos, diagramas, entrevistas, notas de divulgação científica, verbetes de enciclopédia); e os que promovem o ensino de temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos, nas esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória são referenciados como do *campo da vida pública* (notas, álbuns noticiosos, notícias, reportagens, cartas do leitor - revista infantil, comentários em sites para criança, textos de campanhas de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras e regulamentos).

Neste contexto, ao dar ênfase aos gêneros textuais, o LEIA ambiciona promover a discussão de seus objetivos, incentivando a interação e as trocas de ideias entre as crianças, a partir dos textos lidos. Com essa explanação, entendemos que, na seleção de textos, é necessário considerar, simultaneamente, as práticas de linguagem, favorecendo a apropriação da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, articulado ao que deve ser desenvolvido na rotina da alfabetização, bem como a necessidade do grupo-classe ou da escola.

Igualmente, ao combinar diferentes tipos e gêneros textuais, faz-se necessário explorar temáticas, a exemplo do que propunha os Direitos e Objetivos de Aprendizagem trabalhados no PNAIC, ao recomendar a compreensão e a produção de textos do universo literário, textos destinados à socialização do saber escolar/científico e à organização do cotidiano escolar e não escolar, textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes, textos orais e escritos voltados para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, bem como situações de preconceitos e atitudes discriminatórias (Brasil, 2012f). Em vista disso, com o propósito de

analisar como o trabalho com as quatro práticas é desenvolvido, anteriormente, cuidamos de apresentar a frequência de gêneros textuais nos livros LEIA, exposta na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Gêneros textuais no LEIA

CAMPOS DE ATUAÇAO	GENÊRO TEXTUAL	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Campo da vida cotidiana	Legenda	05	-	05
	Agenda	-	01	01
	Receita culinária	02	02	04
	Convite	02	01	03
	Caderneta de vacinação	01	-	01
	Imagem	-	01	01
TOTAL PARCIAL		**10**	**05**	**15**
Campo artístico-literário	Canção	01	-	01
	Poema	02	02	04
	Tirinha	02	01	03
	História em quadrinhos	01	01	02
	Obra de arte	01	-	01
	Fotografia	04	01	05
	Conto	01	04	05
TOTAL PARCIAL		**12**	**09**	**21**
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Minibiografia	04	01	05
	Entrevista	02	-	02
	Texto informativo	02	03	05
	Vídeo informativo	01	03	04
TOTAL PARCIAL		**09**	**07**	**16**
Campo da vida pública	Cartaz	07	05	12
	Slogan	04	-	04
TOTAL PARCIAL		**11**	**05**	**16**
TOTAL GERAL		**46**	**26**	**72**

Fonte: Elaborada a partir dos livros complementares LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d; 2024e).

Embora as seis *vivências* iniciem com explorações acerca dos gêneros textuais, mostrando-se acessíveis às propostas de ensino e de aprendizagem, observamos que, na análise da Tabela 3, a seleção e a proposição deles para a leitura e a produção de textos consistiu em textos curtos, a exemplo do que prescreve a BNCC.

Em relação aos textos curtos, Morais (2020) esclarece que essa ênfase pode ocasionar ausência de aprofundamento na compreensão leitora, limitação do letramento e indução a erros didáticos. Para o autor, embora os textos curtos sejam úteis em certas fases da alfabetização, o currículo deve garantir o contato com uma variedade maior de gêneros e extensões textuais para um desenvolvimento mais completo das habilidades de leitura e escrita.

O livro do 1º ano (46) apresenta uma quantidade expressiva de gêneros textuais em relação ao do 2º ano (26). Como demonstrado, os gêneros do campo artístico-literário (21) ganharam destaque nos dois volumes. Tanto o livro do 1º ano (12), quanto o do 2º (9), priorizam os gêneros deste campo, porém, os mais ressaltados, em ambos os livros, são os *cartazes* (7/5, respectivamente) do campo da vida pública. Isso indica que os livros permitiram que as crianças explorassem e se conscientizassem a respeito dos gêneros do campo artístico-literário, do campo da vida pública por meio de campanhas sociais. O gênero *conto* teve uma frequência maior no 2º ano (4), se comparado ao 1º, que apresentou, apenas, um.

No entanto, observamos que gêneros, consideráveis para o trabalho na alfabetização, não fazem parte dos dois volumes do LEIA, a exemplo de: fábulas que, além de representarem o esquema completo de uma narrativa, podem ser utilizadas como ferramentas para exploração do tema, interação e entretenimento, já que abordam diferentes temáticas, com encantamento e imaginação, incentivando a formação de valores e hábitos de leitura; trava-línguas e parlendas por favorecerem a ampliação da consciência fonológica, com suas formas rítmicas, sonoras, ricas e lúdicas que, além de divertirem, proporcionam o desenvolvimento das categorias linguísticas e socioculturais.

Enquanto textos da tradição oral, estes gêneros, são objetos de brincadeiras e jogos orais, não escritos. Logo, valorizá-los consiste em brincar com eles, conhecê-los e usá-los. Por isso, à escola cabe considerá-los como repertório cultural transmitido de uma geração a outra. Portanto, em uma SD, estes textos permitiriam que as crianças lessem antes de saberem ler convencionalmente, especialmente os trava-línguas (aliterações) e as parlendas (rimas), por serem facilmente memorizados. Os objetivos de atividades como essas, favorecem a reflexão entre a fala e a escrita.

Sobretudo, assim como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 74), concebemos que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes". Porém, o Guia, ao explicitar como as atividades que envolvem a oralidade, a leitura/escuta e a escrita/produção de textos devem ser realizadas com as crianças, nem sempre expõe como o professor pode refletir com as crianças acerca de palavras, sílabas e letras para apropriação do SEA, bem como das convenções ortográficas. Entendemos que ao trabalhar com a língua, a análise linguística não pode ser abandonada, mas associada à linguagem em uso.

A partir dessa explanação sobre os gêneros textuais, em continuidade, nas subseções seguintes, discutimos como as práticas de ensino da língua estão engendradas nos livros LEIA.

3.3.2.2 Prática de oralidade no LEIA

No LEIA, a oralidade é vista como beneficiária da expressão individual da criança, das habilidades de tratamento durante a interação, escuta, compreensão do outro e, ao mesmo tempo valida a variação linguística, sobretudo as variantes regionais (Goiás, 2024c; 2021c). Na mesma direção, o DC-GO, pressupõe a valorização da oralidade como instrumento essencial para a comunicação, capacidade de expressão, escuta e interação desde conversas informais até apresentações orais mais formais (Goiás, 2020).

O DC-GO sugere que o discurso oral dos alunos seja constituído, especificamente, pelo campo da vida cotidiana, carregado de sentido e significado edificados pela leitura do mundo e dos diversos gêneros discursivos. Assim, as crianças podem ampliar o repertório linguístico e intelectual, por intermédio das diferentes formas de interação: a literatura infantil, as brincadeiras, a contação de história, a roda de conversa, as escutas, as experiências, os questionamentos, as investigações, as explorações, as hipóteses e as informações.

No que se refere às habilidades específicas da BNCC, ainda que o trabalho com a prática da oralidade seja reconhecida, faz-se necessário avançar para uma progressão, tanto na proposição dos gêneros quanto nas habilidades a serem desenvolvidas, além de ampliar as relações entre fala e escrita, as reflexões sobre as práticas orais e outorgar espaço para a variação linguística.

No âmbito dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC, essa prática é apresentada com objetivos claros de ensino do eixo oral, além da ampla abordagem de suas dimensões (Brasil, 2012f). A visão reducionista e limitada da oralidade, em que a fala é vista como espontânea e sem necessidade de ensino sistemático, vem perdendo espaço para uma compreensão que demanda ensino planejado e sistemático.

Neste contexto, Leal, Brandão e Lima (2012), reconhecem quatro dimensões para o trabalho com a oralidade: valorização de textos de tradição oral; variação linguística e relações entre fala e escrita; oralização do texto escrito; e produção e compreensão de gêneros orais. Posto isto, Leal e Gois (2012) endossam que a inclusão das crianças na prática da oralidade consiste em reconhecer a importância que a linguagem oral desempenha na construção e sustentação de distintas expressões culturais do país e de sua comunidade.

Para Marcuschi (2001, p. 25), a prática da oralidade é social e interativa com finalidades comunicativas, se apresentando sob várias formas e diversos gêneros textuais estabelecidos na realidade sonora. Isto porque “vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Cabe ressaltar que, as atividades que antecedem ao trabalho com os gêneros, com a leitura, compreensão e produção textual nos dois volumes do LEIA, são precedidas por levantamento de conhecimentos prévios, previsões e opiniões. Assim, em situações mais informais, as crianças são solicitadas a participarem de interações orais, podendo questionar, sugerir, argumentar ao escutarem ou oralizarem textos de diferentes gêneros.

Isso posto, a Tabela 4, apresenta a frequência na qual as dimensões e modalidades mais formais da oralidade foram indicadas nos livros complementares:

Tabela 4 - Prática de oralidade no LEIA

SUBCATEGORIAS	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Apresentação de trabalho	04	06	10
Sarau	01	01	02
Cantiga	01	-	01
Entrevista	01	-	01
Dramatização	01	01	02
Teatro de palitoche	01	-	01
Reconto	01	01	02
Clube do ouvinte	-	01	01
TOTAL GERAL	**10**	**10**	**20**

Fonte: Elaborada a partir dos livros complementares LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d; 2024e).

A Tabela 4 mostra que as atividades acerca de exposição oral de trabalhos (04/06, respectivamente), em situações mais formais e/ou públicas, nos dois volumes do LEIA tiveram maior destaque que as demais. Assim como Leal, Brandão e Lima (2012), concebemos que, ao propor situações de fala e escuta, a escola necessita permitir que os alunos façam exposições orais públicas. Houve, também, um momento para reconto de histórias, realização de sarau e apresentação de encenação ou dramatização, em ambos os livros.

Compreendemos que a oralização de textos, tendo em vista a atividade de leitura em voz alta, colabora com o desenvolvimento de habilidades orais, assim como saraus e obras teatrais. Desde que assegurem leitura silenciosa prévia. Caso contrário, há um desconhecimento do conteúdo textual, o que compromete a performance das crianças, como atesta Kleiman (2016). Essas atividades com a mediação docente, podem favorecer a reflexão sobre recursos, a exemplo da gestualidade e elementos prosódicos. A produção de textos orais, foi permitida

com a exposição de entrevista e relato de receitas culinárias, a partir de pesquisas realizadas com as famílias, ainda que com baixa frequência. Houve momentos para análise de textos orais, considerando as finalidades e características, porém a relação entre fala e escrita na apropriação do sistema de escrita, foi pouco refletida e/ou explorada.

Entretanto, não houve espaço para reconhecimento da diversidade linguística, das variantes linguísticas, sobretudo os gêneros textuais da tradição oral, ao serem pouco trabalhados nos livros, nem sempre foram reconhecidos como manifestações culturais, conforme dispõe os Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC (Brasil, 2012f).

Consideramos que a linguagem oral, o diálogo e a interação entre professores e alunos consistem em componentes basilares do cotidiano das salas de aula. Essas trocas comunicativas, favorecem as crianças na apropriação da linguagem e do conhecimento linguístico, pois ensinar a oralidade não consiste, apenas em colocar os estudantes em situações de fala. É necessário desenvolver reflexões sobre as propriedades da língua falada e as habilidades demandadas em determinadas situações sociais de uso da oralidade.

Todavia, a escola, diante da infinita variedade de gêneros orais existentes, não pode se concentrar apenas nos gêneros da vida cotidiana, já que os gêneros da comunicação pública formal, também necessitam se tornar objetos de ensino. É preciso sublinhar que a oralidade, por vezes, não é trabalhada de maneira sistemática ao longo do ano letivo. Entretanto, esse eixo atravessa os demais, sendo possível e desejável explorá-lo no processo de apropriação da linguagem.

3.3.2.3 Prática de leitura/escuta no LEIA

No LEIA, a prática de leitura/escuta tem como foco identificar a função social do texto e a situação de sua produção, bem como a introdução de palavras novas e a mediação docente na busca de outros textos para repertoriar as crianças na compreensão do gênero estudado. Os livros têm como propósito, incentivar as crianças a lerem não só pela linguagem verbal, mas, também, pela não-verbal, com vistas a desenvolver o senso crítico e a produção de sentidos dos textos lidos (Goiás, 2024c; 2021c).

Por conseguinte, o DC-GO exibe como função da escola, promover e ampliar o encontro da criança com as diversas práticas leitoras de uso e reflexão, bem como a leitura de obras literárias para fruição, ampliação do repertório linguístico, busca de informação, interpretação e argumentação, leitura crítica, investigação, apropriação do conhecimento e debate sobre temas relevantes, para melhor compreensão e atuação no mundo (Goiás, 2020).

O DC-GO clarifica que a leitura de textos, ao partir de uma concepção *enunciativo-discursiva*, reconhece o trabalho com os diferentes gêneros, que circulam em todos os campos de atuação, para que os alunos consigam distinguir que a leitura de um texto jornalístico, difere daquela de textos do campo artístico-literário etc.

Diante disso, por meio de distintas formas de interação, as crianças vão ampliando seu repertório linguístico e intelectual, a exemplo da literatura infantil, das brincadeiras, da contação de história, da roda de conversa, das escutas, das experiências, dos questionamentos, das investigações, das explorações, das hipóteses e das informações que circulam nos diferentes suportes.

Todavia, ainda que a BNCC descreva a progressiva incorporação de estratégias de leitura, tanto compartilhada quanto autônoma, para Morais, Silva e Nascimento (2020), a leitura autônoma é reduzida em relação à colaborativa e as habilidades de leitura e de compreensão, não são esclarecidas ou detalhadas para os 1º e 2º anos. Além disso, os autores asseveram que o verbo compreender é utilizado de maneira difusa.

De tal modo, para a análise da leitura/escuta de textos no LEIA, a Tabela 5 descreve a frequência em que estas atividades estavam disponibilizadas nos livros complementares, utilizados com as crianças.

Tabela 5 - Prática de leitura/escuta no LEIA

(Continua)

LEITURA TEXTUAL			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Leitura realizada pela professora para a turma	01	01	02
Leitura coletiva com a participação da professora	16	05	21
Leitura coletiva sem a participação da professora	01	02	03
Leitura realizada em dupla pelos aprendizes para o grupo-classe	03	01	04
Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	01	-	01
Leitura realizada com a ajuda da família	01	01	02
Leitura silenciosa	01	02	03
TOTAL PARCIAL	**24**	**12**	**36**

(conclusão)

COMPREENSÃO TEXTUAL			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	03	04	07
Compreensão oral (perguntas inferenciais)	05	02	07
Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	09	05	14
TOTAL PARCIAL	**17**	**11**	**28**
Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	13	17	30
Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	06	13	19
Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	06	11	17
TOTAL PARCIAL	**25**	**41**	**66**
TOTAL GERAL	**66**	**64**	**130**

Fonte: Elaborada a partir dos livros complementares LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d; 2024e).

Por meio da Tabela 12, foi possível observar, como asseverou Morais, Silva e Nascimento (2020) em relação à BNCC, que a leitura de textos no livro didático do 1º ano priorizou a leitura colaborativa com a participação do professor (16), assim como no 2º ano, (5), ainda que com menor frequência. A leitura compartilhada ao se sobressair em relação às demais, não permitiu que os alunos do 2º ano lessem individualmente, já no 1º ano houve, apenas, um momento para a leitura autônoma dos alunos para o grupo-classe.

Em vista disso, a realização de leitura em diferentes situações foi contemplada nos livros (leitura compartilhada com ou sem o professor, em dupla e silenciosa), mas chamou a atenção a baixa frequência de leitura no livro do 2º ano (12), momento em que os alunos poderiam ler mais autonomamente. Outra observação é a não realização da leitura silenciosa antes da leitura coletiva.

Embora a *Base*, não apresente uma clara diferenciação entre leitura oral e silenciosa para os dois primeiros anos, como declarado por Morais (2020), nos livros LEIA, a leitura silenciosa, ainda que pouco praticada, foi vivenciada, uma vez no 1º ano e duas vezes no 2º. Isso reforça, como assegura Morais (2020), que na BNCC, as atividades destinadas à leitura autônoma são mais reduzidas, do que aquelas que requerem a leitura de textos em colaboração com os colegas ou professor.

Além da diversidade textual e de gêneros, é sabido que a leitura é uma das atividades essenciais, por ajudar os alunos a compreenderem os textos verbais e não-verbais. Por isso, Chartier *et al.* (1996, p.112) assegura que a leitura, "seja quais forem suas realizações (leitura silenciosa ou oralizada, leitura em ateliê ou individual, reconstituição de um *texto-puzzle* ou

respostas a perguntas, leitura expressiva ou resumida etc.)" tem como desígnio favorecer uma melhor compreensão do texto, manifestando alguns de seus aspectos, como informações, estrutura, língua, coerência, dramatização etc.

Para Leal, Brandão e Lima (2012, p. 17), a oralização de texto escrito articula os eixos de oralidade e de leitura, pois envolve "tanto o desenvolvimento da fluência da leitura, quanto de algumas habilidades típicas da comunicação oral". Embora com baixa frequência, assim como prevê os Direitos e Objetivos de Aprendizagem, nos livros LEIA, na leitura dos textos, houve mobilização, antecipação de sentidos e ativação de conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos, bem como reconhecimento de suas finalidades.

Em relação à compreensão leitora, a modalidade escrita, ganhou notoriedade nos dois volumes do LEIA (25/41, respectivamente), bem como as atividades de fácil localização (13/17). Houve uma aproximação entre o total de questões inferenciais (19) e avaliativas (17), na modalidade escrita, mas, o número geral de questões explicitadas na superfície dos textos, ainda prevaleceram (30). Porém, as análises dos livros indicaram que as habilidades de compreensão leitora que ultrapassam as questões de fácil localização, diferentemente, do que propõe a BNCC, não foram relegadas apenas ao 3º ano. Isso mostra um avanço em relação ao documento curricular nacional.

Isto posto, na análise dessa prática, houve mais leitura que escuta. Verificamos um esforço em diversificar as estratégias como inferência, seleção de informações relevantes e avaliação crítica do conteúdo. Foram fomentadas questões e/ou atividades, orais e escritas, de fácil localização, as que favorecem a comparação de informações, a realização de inferências, a formulação de hipóteses, assim como de opinião e desenvolvimento de questões lexicais, estilísticas e discursivas dos textos e gêneros elegidos.

Assim como nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC, os livros contemplaram a localização de informações explícitas, a realização de inferências, a apreensão de temas tratados nos textos, a relação entre textos verbais e não verbais, a exemplo de tirinhas e histórias em quadrinhos. No entanto, a construção de sentidos a partir da busca dos significados das palavras no dicionário foi explorada no livro do 2º ano, e a acepção mais adequada ao contexto de uso, não ganhou relevo em ambos os volumes. Igualmente, não foi permitido o estabelecimento de relação de intertextualidade na compreensão dos textos.

Portanto, para a formação do leitor, o Guia propõe a seleção e a leitura de diferentes textos, tendo em vista a situação comunicativa, a finalidade e o assunto do texto, pois essas auxiliam a compreensão do texto. Isso com a mediação do professor. Entretanto, ao mesmo

tempo, garante assegurar a promoção/construção do sistema alfabético e da norma ortográfica, a partir da segmentação oral de palavras e da relação entre fonema e grafema, mas em nossas análises isso não foi confirmado, já que nem sempre aconteceu.

3.3.2.4 Prática de escrita/produção de textos no LEIA

No LEIA, assim como na leitura/escuta, a prática de escrita/produção de textos, apresenta ênfase na compreensão do gênero textual (estrutura composicional, estilo linguístico, espaços de circulação). Entretanto, em relação à escrita compartilhada, com a mediação do professor, nem sempre o Guia deixou clarificado como o professor poderia auxiliar as crianças na identificação das letras e dos sons que as representam, no espaçamento entre as palavras, na utilização de sinais de pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, no alinhamento da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita). Ao serem convidadas a escreverem espontaneamente, planejarem o texto, compararem produções escritas, revisarem o texto e publicizarem suas produções tanto impressas, quanto em ambiente virtual, os multiletramentos foi oportunizado, mas não em todas as SD, conforme defendido no DC-GO e no LEIA (Goiás, 2024c; 2021c).

Com o propósito de um afastamento de pretextos, semelhantes aos cartilhados, utilizados para alfabetizar as crianças, já que não são textos que circulam em práticas sociais, no LEIA as produções das crianças são escritas para serem lidas por outras pessoas para garantir a circulação do gênero textual e a diversidade deles. Os sentidos do planejamento, da produção e da revisão textual, ganham novos alcances, pois é necessário antever discursos, uma vez que o texto será elaborado para comunicar algo a alguém. Desse modo, expõe que a apropriação do SEA, ocorre de uma necessidade real da criança em dizer, escrever e se fazer entender e não como um fim em si mesmo. Reiteramos que este trabalho embora previsto, não ganhou notoriedade, já que nem sempre o Guia sugere como esse trabalho pode ser desenvolvido em sala de aula, durante as atividades de escrita e produção textual. Ao contrário disso, em relação ao letramento, o desenvolvimento das atividades é mais detalhado.

O DC-GO prescreve que, para produzir um texto, a criança necessita ler para a apropriação do gênero e da temática, distinguir os aspectos linguísticos/semióticos, característicos do texto, e discutir, expondo seus pontos de vista, como exibido no LEIA (Goiás, 2020). Assim, nos livros, a produção de textos, envolve a escrita coletiva, tendo o professor como escriba, a escrita individual, na apropriação das convenções do gênero textual e na revisão e reescrita.

Logo, para produzir um texto, além da apropriação do SEA, as crianças precisam saber *para quê* e *para quem* o texto será escrito; relacionar as intenções ao tema proposto; organizar o texto conforme o gênero estabelecido; fazer uso das convenções para tornar o texto legível e compreensível para o leitor. Assim como previsto no LEIA, em textos coletivos com ajuda do professor, cabe a ele organizar os elementos textuais à medida em que as crianças vão participando, respondendo às questões propostas.

Sobre o ensino da escrita, entendemos que os objetivos necessitam considerar as funções e o modo de produção dos textos no uso social da linguagem. Posto isto, para Marcuschi e Leal (2009) ao produzir um texto escrito, é necessário considerar as condições de produção e circulações textuais, refletindo sobre *para que escrever, quando, sobre o que, com que objetivo se escreve*. Esses aspectos, para as autoras, definem os gêneros textuais mais adequados ao contexto sociocomunicativo e o tom que pretende imprimir ao texto (formal ou informal, entre outras possibilidades).

Com esse raciocínio, assim como na *perspectiva de alfabetizar letrando*, defendida neste estudo, não há espaço para pseudotextos com foco na codificação e decodificação, já que as produções individuais e coletivas das crianças são situadas por um contexto e direcionadas a um interlocutor real. Portanto, existe fundamento e significado, já que está a serviço do uso da linguagem, por concebê-la como interação humana, para atingir objetivos comunicativos, estabelecidos em um contexto, onde ocorrem relações de trocas. Entretanto, o ensino do SEA e da norma ortográfica são assíduos e pormenorizados na *perspectiva de alfabetizar letrando*, pois o trabalho é detalhadamente especificado, garantindo que o professor possa refletir com a crianças, antes, durante e após as atividades de produção de textos. Conjecturamos que isso nem sempre ocorreu no LEIA.

Com essa discussão, cuidamos de indicar as modalidades que organizam a produção textual, conforme proposto por Leal e Brandão (2007), permitindo diferentes graus de autonomia: produção coletiva (professor como escriba); produção em duplas/grupos; produção individual; reescrita de textos. Em relação às estratégias: planejamento intencional; definição do interlocutor (contextualização); uso de gêneros textuais diversificados; revisão ou refacção e reescrita; oralização do texto escrito, bem como a publicização foi discutido nas análises das vivências do LEIA, apresentadas posteriormente**.** A Tabela 6, na página seguinte, expõe a frequência de modalidades e algumas estratégias de produção textual previstas nos dois volumes do LEIA.

Tabela 6 - Prática de escrita/produção de textos no LEIA

SUBCATEGORIAS	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Planejamento para a produção	04	06	10
Produção oral coletiva (professor como escriba)	01	-	01
Produção escrita individual	07	10	17
Produção escrita em dupla	04	04	08
Produção escrita coletiva	02	03	05
Refacção textual individual (com ajuda do professor)	03	04	07
Refacção em dupla	-	01	01
Reescrita dos textos produzidos	04	02	06
Publicização dos textos escritos	06	06	12
TOTAL	**31**	**36**	**67**

Fonte: Elaborada a partir dos livros complementares LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d; 2024e).

Como notado, nos livros complementares, as atividades de escrita/produção de textos individual ganham destaque nos dois anos (7/10, respectivamente), seguida da produção em dupla, com quatro momentos destinados a esta categoria nos dois volumes. No entanto, chamou-nos a atenção, a baixa frequência de produção de textos coletiva, com o professor como escriba no livro do 1º ano, com apenas um momento destinado a essa atividade. Há espaço para planejamento da produção nos dois anos (4/6, respectivamente), bem como para a refacção e reescrita dos textos produzidos, mas estes números não se igualam à frequência de textos escritos. Isso significa, que nem sempre, os alunos podem revisar e reescrever suas produções, mas todas elas são publicizadas para: a própria turma; outro grupo-classe; as merendeiras da escola; por dramatizações; as famílias; em exposição.

Cabe ressaltar que, nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o ensino dessa prática envolve o planejamento da escrita, considerando o contexto de produção, com organização de roteiros, e planos gerais para atender a diferentes finalidades, com a ajuda do professor como escriba (Brasil, 2012f). Consideramos que este planejamento, progressivamente, favorece a autonomia das crianças na produção de textos de diferentes gêneros, mas, no LEIA, nem sempre isso foi possibilitado ao 1º ano.

Todavia, no LEIA, por vezes houve momentos destinados à geração e organização do conteúdo dos textos, finalidades propostas, estruturação dos períodos e parágrafos para articulação das ideias e dos fatos, como notado na Tabela 13. A pontuação por favorecer a compreensão do leitor e o uso de vocabulário diversificado, não ganhou destaque, sobretudo no livro do 2º ano, período oportuno para essas reflexões.

Entendemos que a revisão coletiva dos textos, durante o processo de escrita em que o professor é escriba, ajuda a retomar as partes escritas e planejar as seguintes, de modo que os alunos vão se apropriando para revisarem, mais tarde, autonomamente. A reescrita dos textos após diferentes versões, foi permitida, mas as crianças, por vezes, não puderam aperfeiçoar suas estratégias discursivas, especialmente, as de 2º ano, que, em nosso entendimento, por estarem mais avançadas, deveriam fazer isso mais vezes.

Neste trabalho, com a escrita/produção de textos, houve retomada da construção do gênero para favorecer a produção, mas, os cuidados com a refacção, reescrita e edição final, por vezes, não ocorreu, mas a publicizacão dos textos escritos foi vivenciada em todas as SD, conforme anunciado na proposta do livro, e a exemplo do que propõe Marcuschi (2008).

Consideramos que a reescrita, longe de ser uma cópia, não emerge de forma automática e única. Ao se constituir como trabalho pedagógico, os instrumentos, as estratégias e atividades adotadas, podem potencializar os resultados. À vista disso, a reescrita de textos é mais efetiva quando o professor integra essa prática ao seu trabalho, refletindo com as crianças aspectos que podem ser melhorados em seus textos escritos.

3.3.2.5 Prática de análise linguística/semiótica no LEIA

No LEIA, a prática de análise linguística/semiótica busca não se limitar à gramática tradicional, mas abordar, de forma reflexiva os recursos linguísticos e semióticos que afetam o significado e a interação. Assim, pretende compreender como o estudo da língua e de outras linguagens funcionam e produzem sentido (Goiás, 2024c; 2021c). O DC-GO propõe a análise linguística/semiótica (normatividade/textualidade/discursividade), simultaneamente à apropriação de textos escritos, o que requer considerar o contexto enunciativo, o propósito do falante/escritor e do interlocutor/leitor. Isto implica compreender como a língua e outras linguagens, a exemplo de imagens e sons, são utilizadas para a construção de sentido (Goiás, 2020).

Essa prática, ao integrar-se aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade, envolve conhecimentos linguísticos sobre o SEA, a norma de prestígio e os modos de organização e os elementos de outras semioses, embora em menor quantidade. De tal modo, no LEIA, são propostas atividades para apropriação do SEA, e retomadas durante as vivências para que as crianças percebam que o que se fala pode ser escrito por meio de unidades menores, a exemplo de palavras, sílabas e fonemas (Goiás, 2024c; 2021c). Ponderamos que o Guia, em certas

ocasiões, não deu ênfase a esse ensino, por não orientar sobre como o professor poderia dialogar com as crianças, refletindo sobre os aspectos conceituais da língua.

Todavia, no Guia, são indicadas as seguintes habilidades:

> [...] identificação de fonemas; segmentação das palavras em sílabas; contagem da quantidade de sílabas nas palavras e a comparação do seu tamanho; percepção das semelhanças sonoras iniciais e finais das palavras; reconhecimento da variação das sílabas e a posição das letras nessa composição; identificação de palavras que iniciam e terminam com a mesma; composição de palavras a partir de sílabas ou com o auxílio do alfabeto móvel; reconhecimento de uma palavra dentro de outra palavra; e identificação de um fonema em diferentes palavras e de palavras no texto (Goiás, 2024c, p. 13; 2021c, p. 13).

Todas estas propriedades correspondem à apropriação do SEA e ao desenvolvimento da consciência fonológica (Morais, 2012), ainda que não nessa ordem, pois aprendemos com este autor, bem como com Soares (2020a; 2016) que existe uma hierarquia no trabalho com a consciência fonológica: por ser um processo que inicia das habilidades mais amplas para as mais específicas, segue a estrutura da palavra, a partir da consciência de rimas e aliterações, seguida pela consciência silábica e, por último, a consciência fonêmica. Esse avanço é gradual até chegar à habilidade mais complexa, a consciência de fonemas. Os autores também destacam que a consciência fonêmica não é pré-requisito para a apropriação da escrita alfabética, para o êxito do(a) estudante na alfabetização.

O Guia, ao asseverar que nos livros ainda existem questões para o desenvolvimento e apropriação do SEA, comete um equívoco, pois deixa subentendido que as habilidades listadas, anteriormente, não fazem parte desse sistema. Cabe ressaltar que as atividades que envolvem parte considerável dessas propriedades para a reflexão sobre o SEA, foram pouco exploradas ou não foram tratadas no material didático destinado aos estudantes.

Outra dissensão foi testemunhada, por meio da narrativa da professora Ametista, ao ponderar sobre um material sorteado durante um dos encontros de formação continuada:

> ***Ametista (1º ano):*** *tinha um cartaz lá que eu queria muito na minha escola, do tipo do alfabeto com sons, né? Alfabeto fônico, e elas sortearam. O que eu sinto falta da Secretaria de Educação? Que eles façam isso para todas, não que tenha sorteio. É um folder, é um cartaz, faz para todo mundo, em vez de sortear, entendeu?*

A narrativa de Ametista, consente que a *perspectiva enunciativo-discursiva* anunciada, também deu lugar ao *método fônico* para alfabetizar, durante os encontros formativos. Compreendemos que, na maioria das vezes, as práticas pedagógicas são, usualmente híbridas, porém existe um abismo entre a perspectiva pressagiada, que valoriza a função social da

linguagem e a produção de sentido, e o *método fônico*, que enfatiza as habilidades fonêmicas como preditoras de uma alfabetização exitosa.

Ao se apoiar na PNA, o *método fônico*, desconsidera os conhecimentos das crianças com a oferta de um ensino compensatório, estimulando processos de exclusão social. Diante disso, ao se submeter a métodos antigos de alfabetização, não integrados à cultura escrita, assinalamos, mais uma vez, a contradição em relação à perspectiva anunciada, já que seus propósitos são desvinculados dos sentidos do dizer e escrever, ocasionando implicações para os processos *enunciativo-discursivos* pretendidos. Assim como na PNA, a BNCC apresenta descompromisso com a perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita em seus usos sociais críticos, necessários para combater as desigualdades sociais de nosso país (Jacomini; Santos; Barros, 2019).

No LEIA, embora anunciado, o trabalho com a norma ortográfica não tem destaque. Isso pode ter incidido pela ausência deste ensino na BNCC, já que não prescreve para os dois primeiros anos, o ensino das regularidades, irregularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens, assim como seus efeitos nos discursos. Este ensino é prescrito, apenas, para os três anos seguintes, após a sistematização da alfabetização, assim como os conhecimentos acerca da pontuação, acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras.

À vista disso, a Tabela 7 mostra a frequência dessas atividades nos livros complementares:

Tabela 7 - Prática de análise linguística/semiótica no LEIA

(Continua)

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Identificação de letras	13	02	15
Identificação de sílabas	04	02	06
Identificação de palavras	15	08	23
Leitura de palavras	07	01	08
Leitura de frases	02	01	03
Escrita de letras	01	01	02
Escrita de sílabas	-	02	02
Escrita de palavras	13	10	23
Escrita de frases	05	06	11
Escrita de nome próprio	03	01	04
Cópia de palavras	01	-	01
Cópia de frases	02	-	02
Cópia de textos	02	01	03
Ordem alfabética	03	02	05
Contagem de letras em palavras	02	-	02

(conclusão)

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Contagem de sílabas em palavras	03	04	07
Contagem de palavras em frase	01	-	01
Comparação de palavras quanto ao número de letras	01	-	01
Partição oral de palavras em letras	01	-	01
Partição escrita de palavras em letras	02	02	04
Partição escrita de palavras em sílabas	02	-	02
Exploração de rimas	03	04	07
Exploração de aliterações	01	-	01
Segmentação de palavras em frases	01	-	01
TOTAL PARCIAL	**88**	**47**	**135**
ORTOGRAFIA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Irregularidade			
Fonema /*X*/ com X - CH	01	-	01
Fonema /Z/ com Z - S	01	-	01
H em início de palavras	-	02	02
TOTAL PARCIAL	**02**	**02**	**04**
GRAMÁTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Sinônimo (dicionário)	-	05	05
Paragrafação	02	-	02
Maiúsculas e minúsculas	01	-	01
Pontuação	02	03	05
Adjetivo	-	01	01
Recursos gráficos visuais e Onomatopeias	04	02	06
TOTAL PARCIAL	**09**	**11**	20
TOTAL GERAL	**99**	**60**	**159**

Fonte: Elaborada a partir dos livros complementares LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d; 2024e).

Na análise da Tabela 7, notamos a frequência de atividades destinadas ao SEA, sendo possível observar uma progressão nesse ensino, já que houve mais atividades destinadas às suas propriedades no livro do 1º ano (88) em relação ao livro do 2º ano (47). A identificação de letras (13), de palavras (15) e a escrita de palavras (13) prevalecem no material do 1º ano. A baixa frequência de atividades de consciência fonológica pode indicar a ida direta para o fonema. Já no 2º ano, a escrita de palavras (10), supera a escrita de frases (6). Existe maior ênfase à identificação (08) se compararmos com a leitura de palavras (01) e não há uma ampliação de escrita de frases (06). Atividades sobre a norma ortográfica e a gramática são pouco exploradas nos dois anos (11/13, respectivamente). Além do que foi apresentado na Tabela 14, no material

do 2º ano houve seis atividades envolvendo vogal e consoantes. Ressalvamos que livros complementares, como o LEIA, não podem dar conta de tudo, mas cabe ao professor complementá-lo, sobretudo para melhor atender às crianças. Porém, propriedades essenciais foram negligenciadas ou pouco refletidas, como vimos indicando.

Em relação ao SEA, o Guia considera algumas questões orientadoras para o seu diagnóstico, a exemplo de:

> [...] o que de fato as crianças dessa turma já sabem sobre a escrita? Já reconhecem letras? Quais letras? Já fazem correspondência grafema-fonema (consciência fonêmica)? Já estabelecem relação entre o significado e o som das palavras (consciência léxica)? Já desenvolvem a consciência silábica e a intrassilábica (aliterações, assonância, rimas e segmentação)? Quais conhecimentos elas precisam ampliar para se apropriarem da escrita? Como organizar o ensino para proporcionar tais apropriações? (Goiás, 2024c, p. 8; 2021c, p. 7).

Contudo, ainda que o Guia ofereça estas dicas, na análise da Tabela 14, ficou evidenciada a baixa frequência de atividades com a consciência fonológica (rimas e aliterações) e a ausência de exploração de palavras dentro de palavras. Alguns Jogos, brincadeiras e atividades lúdicas favoreceriam aos alunos a vivência em relação a esses conhecimentos que beneficiam a apropriação do SEA. Por conseguinte, não basta responder às questões de diagnóstico, pois acompanhar o avanço das crianças no processo de alfabetização, vai além de avaliar, é necessário pensar em intervenções didáticas que possam contribuir para o progresso na apropriação da leitura e da escrita.

Os jogos na alfabetização permitem que os aprendizes explorem as dimensões sonoras e gráficas das palavras, promovendo o domínio das correspondências grafema-fonema por meio de um ensino lúdico, reflexivo e prazeroso (Morais, 2019; 2012). Enquanto recurso lúdico, tornam o processo de alfabetização mais envolvente, dinâmico e eficaz, podendo ser utilizados, também, para o desenvolvimento da consciência fonológica, por meio de rimas e aliterações, contribuindo para o aprendizado do SEA. Assim, constituem ferramenta motivadora para o desenvolvimento cognitivo da criança. Além da atenção, da concentração, do raciocínio e da afetividade, os jogos ensinam regras, desenvolvem a expressividade e colaboram na compreensão de ganhar e perder.

Na alfabetização, o desenvolvimento da consciência silábica, envolve tanto o trabalho com as sílabas simples ou canônicas, como com as sílabas complexas ou não canônicas em diferentes posições nas palavras (início, meio ou fim). A reflexão e o confronto entre elas, a exemplo de palavras como PATO (CV) e PRATO (CCV), favorece que o aprendiz apreenda

que as modificações na estrutura silábica veiculam significados distintos. No entanto, as mudanças em estruturas silábicas não foram promovidas em ambos os livros.

Todavia, a superação pelas crianças, em processo de alfabetização, ao lidarem com a complexidade silábica e a consolidação de padrões ortográficos da língua, constitui um fator importante para o avanço das capacidades de leitura e desenvolvimento lexical. Por isso, o atraso de um ensino sistemático, pode ter relação com o insuficiente conhecimento de regras de correspondências letra-som, bem como com a dificuldade na análise de estruturas silábicas, particularmente, das não canônicas (Monteiro; Soares, 2014).

Como adiantamos, anteriormente, o trabalho com a ortografia teve baixa frequência nos dois volumes do LEIA. Não houve espaço para as regularidades diretas, contextuais e morfológico-gramaticais e, em relação às irregularidades, houve, apenas duas ocasiões, nos dois livros. No 1º ano houve uma ocasião em que o fonema /X/ com X - CH e o fonema /Z/ com Z - S foram trabalhadas; no 2º ano, duas situações voltadas para a letra H em início de palavras. Isto significa que a ortografia de palavras com correspondências regulares e irregulares não foram reconhecidas para as crianças que já poderiam ter se apropriado do SEA, especialmente, as de 2º ano.

Em vista disso, a leitura e escrita de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (F/V, T/D, P/B), 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 e M e N nasalizando final de sílaba e NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos, e as correspondências irregulares de uso frequente /G/ com G - J; /S/ com S - SS - C - Ç) não foram evidenciadas nos livros destinados aos dois anos iniciais do Ensino Fundamental. Chamou-nos a atenção, o trabalho com as irregularidades da norma ortográfica em detrimento das regularidades.

No entanto, nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, o trabalho com essas correspondências regulares diretas e contextuais iniciam no 1º ano e são aprofundadas e/ou consolidadas a partir do 2º ano. As correspondências irregulares iniciam nos dois anos iniciais e são aprofundadas e consolidadas a partir do 3º ano (Brasil, 2012f).

Sobre o ensino da norma ortográfica, Morais (2012) assegura que deve iniciar, assim que a criança compreende o funcionamento do SEA. Isso significa que é função da escola ajudar as crianças a refletirem sistematicamente sobre as regularidades. Com relação às irregularidades, ao iniciar neste período, o aluno tem até o final do Ensino Fundamental para discuti-las.

No que se refere ao diagnóstico desse ensino, o autor ressalta a necessidade de avaliar tanto os aspectos conceituais como os convencionais. Por isso, adverte que, as regras são uma convenção social, fruto de um acordo estabelecido por especialistas com o objetivo de padronizar a escrita. Assim, no mundo em que vivemos, aqueles que não dominam essa convenção são discriminados (Morais, 2009).

As atividades gramaticais se sobressaíram em relação à ortografia, ainda assim, poderiam ser mais realçadas. No livro de 2º ano (17) foram oferecidas mais oportunidades que no do 1º ano (09). As atividades de paragrafação se concentraram no livro do 1º ano (02), enquanto sinônimo (05) e as atividades que envolvem vogal e consoantes (06) são aplicadas no livro do 2º ano.

Entendemos, de acordo com a orientação dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem que, fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções e pontuar o texto, são habilidades trabalhadas em situações de uso, por isso são recomendadas desde o início da alfabetização, mas foram pouco exploradas no LEIA. Por outro lado, procurar no dicionário a grafia correta de palavras, usando o dicionário, compreendendo sua função e organização, foi proporcionado às crianças de sete anos (05).

Acreditamos que a análise e a adequação de um texto quanto à apropriação das convenções da língua, a identificação de interlocutores e da formalidade do contexto ao qual o texto se destina, podem ocorrer no momento da leitura, escuta e escrita desde o 1º ano, bem como conhecer os diferentes suportes textuais, observando suas características (finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.), o que favoreceria o reconhecimento dos gêneros textuais em seus contextos de produção, já o conhecimento e uso de palavras ou expressões que estabeleçam a coesão, podem iniciar a partir do 2º ano e serem aprofundadas e consolidadas no ano subsequente, como proposto nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC (Brasil, 2021f).

Como já realçado, as quatro práticas de ensino da língua são integradas e buscam promover seu uso em diferentes contextos sociais. Em relação a essas práticas, as professoras consideraram que os livros do Programa as exploram, mas, também, acrescentaram o que faziam habitualmente:

> ***Ametista (1º ano):*** *traz muitas atividades. Eu já pego o livro, ponho para eles colocarem na página e a gente lê a história e depois quem já consegue ler. Aí na hora da interpretação do texto, eles mesmos vão falar. Eu gosto de fazer muito oralmente também, até porque eles têm muita dificuldade de interpretação. Eu trabalho assim, igual está no livro. Vem um texto e a interpretação, aí eu falo muito, eu uso muita entonação. O que a dona Maria falou? Aí eu faço do jeito da vozinha da dona Maria e eles repetem, entendeu? Então, no momento, eu trabalhava mais oral, a questão da*

> *compreensão leitora. E a produção de texto? Eu gosto muito de trabalhar... Agora, nesse final de ano, estamos fazendo a carta do Papai Noel. Eu faço assim: vamos fazer a carta do Papai Noel! Eu já coloco lá: "Querido Papai Noel!" Aí eles vão falar, aí quem já sabe, lê, já tem a noção: "Tia, eu posso falar o que eu quero?" Aí eles já vão tentando fazer sozinhos.*
>
> ***Cristal (1º ano):*** *essas práticas, elas estão dentro do livro, ao final do livro vem joguinhos. O álbum mesmo, vem lá assim: "Meu álbum"[...]. Além de vir o livro, veio os cartazes com as vivências. Vou trabalhar com a vivência e isso facilita muito o nosso trabalho. Ah, outra coisa, também, o bilhetinho que agora vai chegar. Nessa época eles fazem muita cartinha para o Papai Noel. O início do ano, eu trabalho muito lendo histórias. Conto a história e depois eu peço para eles recontarem através de desenho. Poucos reconhecem o alfabeto. E também eu tenho o cantinho da leitura, que é justamente por causa desse Projeto AlfaMais. Cada sala tem o cantinho da leitura, muito arrumadinho com nichos. Colocamos livrinhos, colocamos um tapete com o alfabeto. Para complementar esse livro, mandam atividade copiada para a gente trabalhar também. Vem sugestões para trabalhar. E a Secretaria de Educação também manda uma rotina que seria um planejamento. Então, vem tudo especificado com a página.*
>
> ***Esmeralda (2º ano):*** *quando esses materiais chegam, geralmente assim, temos aqueles livros também que geralmente eles fornecem para a escola, os livros literários, temos o cantinho da leitura. Então, o cantinho da leitura, a gente forma ali com os alunos uma rodinha de conversa, a gente procura sempre fazer uma leitura que também consiga atingir todos os alunos, para poder estar lendo e depois fazer o reconto da história [...]. Aquele que já sabe escrever, ele vai relatar um pouquinho daquilo que ele entendeu da história. E os outros vão fazer o reconto através do desenho [...]. Eles também amam muito quando a gente começa a lançar perguntas a respeito do livro, através da historinha, dos personagens, o que continha naquela história. Então, eles gostam de ser participativos nesse tipo de atividade. E a gente faz, muitas vezes, atividades passadas no quadro para eles. E a gente vai, assim, se ajustando, porque muitas vezes, muito material, também, a gente se perde naquela quantidade. Então, a gente vai estar tentando, assim, agregar aquilo que, realmente, vai ter uma resposta maior, que vai estar ajudando os meninos nessa formação, que é o quê? Que é a alfabetização! Vai estar inserindo em algumas atividades que faltar. A gente aproveita bastante! Não vou dizer tudo, mas, assim, uma boa parte do material a gente procura agregar com os alunos ou um para casa..*
>
> ***Jade (2º ano):*** *tudo isso é muito explorado, bastante mesmo! Tanto no AlfaMais, como nas atividades que são enviadas pela Secretaria. Geralmente, eles enviam um bloco com 15 atividades. Esse material, ele é enviado ao final do mês. Porque cada coordenador, cada ano tem um coordenador, que prepara esse material e envia para a gente. São materiais sugestivos, eu uso todos! E algumas vezes, a gente, também, ainda escolhe, nós ainda escolhemos nosso material, né!?*

Cristal (1º ano) destacou que a Secretaria de Educação enviava para a escola uma rotina, ou seja, um planejamento em que tinha tudo especificado com a página. Acrescenta-se ao explicitado por ela e Jade (2º ano) que, além dos livros, recebiam materiais xerografados para uso com as crianças em sala de aula, enviados, mensalmente, pela Rede Municipal, ou seja, outros materiais padronizados. Isso nos faz pensar como fica a organização escolar e do(a) professor(a).

Essas narrativas, traduzem o significado dado por Adrião e Garcia (2010) ao termo apostila ou apostilamento, sempre que uma complementação ou adição de algo novo são encaminhadas para uso em situações limitadas de conteúdos curriculares, compilados em textos, explicações e exercícios, dispostos em blocos correlativos a aulas, bimestres, trimestres

ou outros períodos determinados. Para Contreras (2012) isso são mecanismos sutis de controle, construídos pelas instituições, que criam uma ilusão de autonomia, quando o trabalho continua sendo regulado e condicionado pelo Sistema.

Contudo, as professoras Ametista (1º ano), Cristal (1º ano) e Esmeralda (2º ano) explicitaram como trabalhavam a leitura literária com as crianças, ao fazerem uso dos cantinhos de leitura e/ou obras disponibilizadas. Isso mostra que as professoras não abandonaram seus *saberes-fazeres*, pois faziam uso de suas experiências e habilidades para criarem um ambiente significativo de aprendizado para as crianças, valorizando *o que sabiam e como faziam*, com o intuito de não perderem a essência de suas práticas pedagógicas, enquanto profissionais que assumem as atividades inerentes à docência. Entretanto, é inegável admitirmos que essas iniciativas externas vinham mantendo certo controle dessas práticas, por meio de monitoramento, controle de resultados, proposições didáticas, entre outros fatores.

Quando Jade (2º ano) comentou: "nós ainda escolhemos nosso material, né!?", ela deixou subentendido que as *estratégias* esquadrinhadas e impostas nesses materiais apostilados, ao tentar *controlar* a *produção*, podem levar à emergência de outros tipos de ações, as *táticas*. Essas, ao se desviarem das determinações estabelecidas, geralmente acontecem de forma transformada e furtiva (Certeau, 2014). Ao se destoar da imposição hegemônica, rompe com o *prescrito* e se realiza na *reinvenção*, no *fazer diferente*. Entretanto, é inegável admitirmos que essas iniciativas externas vinham mantendo certo controle dessas práticas, por meio de monitoramento, controle de resultados, proposições didáticas, entre outros fatores.

As narrativas das docentes revelam pistas das maneiras pelas quais lidam com o cotidiano. Isso amplia um olhar confiante para possibilidades de horizontalização das relações de formação docente e de currículos praticados e vividos. As histórias e dilemas vivenciados no cotidiano das escolas, fazem com que cada uma, à sua maneira, opte por fortalecer e (re)inventar suas práticas, resgatando a criatividade de *sujeitos comuns*, tantas vezes submersos ao poder instituído. Porém, existe uma mensuração das forças e, nesta *competição*, o professor não pode ceder.

De tal modo, materiais como esses são apenas mais um recurso. Isso porque o docente tem autonomia e capacidade para tomar decisões e fazer adaptações, com vistas a atender às especificidades das crianças, já que o ritmo e a maneira de apreensão e/ou apropriação dos conteúdos não é igual para todas. O problema está no uso, pois quando assumem a centralidade em sala de aula, sobrevém um processo de desprofissionalização, pois a racionalidade do currículo vigente, a quantidade de tarefas que os docentes desenvolvem com frequência, pode

fazer com que, acriticamente, recorram com frequência a estes materiais apostilados, que delineiam uma importante parte de seu trabalho, a exemplo do planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos didático-pedagógicos.

Na maioria das vezes, os textos apresentados nos livros das crianças e nos cartazes, são resumos, com adaptações do texto original e por vezes, não são citadas a autoria. Os resumos das histórias de Chapeuzinho Vermelho e de Pinóquio, usados para a compreensão textual, as perguntas propostas, não garantem que as crianças registrem as respostas, a exemplo da identificação do cenário e/ou local onde a história acontece, o conhecimento de todos os personagens, já que se restringe ao conflito ou problema, a como a situação foi resolvida e como a história termina.

As orientações do Guia, principalmente, no livro destinado ao 2º ano, estavam desencontradas em determinadas *vivências,* pois ao apresentar e direcionar as questões, comete equívocos, já que a proposta é adversa aos objetivos representativos das questões trazidas no livro das crianças.

Isso demonstra, assim como Nascimento (2012), que o motivo que leva as instituições municipais a adotar o sistema apostilado, além de tirar a liberdade e a autonomia do professor em planejar, o material não tem objetivo claro, sendo utilizado com o intuito de se igualar às escolas particulares que fazem uso de apostilas.

Considerando esses aspectos, estudos de Adrião *et al.* (2009) e Britto (2011, p. 14) têm "identificado sérios problemas conceituais e gráficos, além da utilização de abordagens pedagógicas descontextualizadas e excessivamente esquemáticas" em sistemas apostilados de ensino (SAEs). Acrescemos que o problema se agrava com a determinação de tempo semanal para trabalhar os conteúdos das apostilas, a exemplo do que foi relatado pelas professoras. Nesse caso, é imprescindível questionar o espaço e o tempo que os sistemas apostilados de ensino (SAEs)[42] vem assumindo nas salas de aula.

Feitos esses comentários, passamos a discutir sobre as *vivências* trazidas nestes materiais, especificamente, no LEIA.

[42] Para Adrião *et al.* (2009, p. 806), "esses sistemas não se limitam apenas à venda de materiais", já que ofertam diversos produtos e serviços com promessas de "qualificar o ensino na escola parceira". Incluem investimento na produção e distribuição de materiais didáticos; formação continuada; processos de avaliação externa e interna etc.

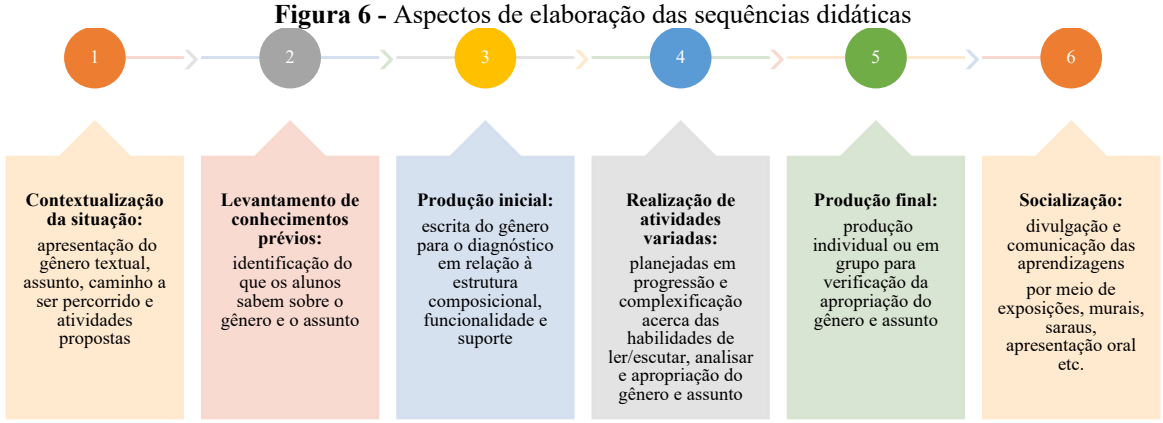
3.3.3 Vivências no LEIA

As *vivências* nos livros LEIA, são desenvolvidas por meio de sequência didática (SD), a partir dos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) e Marcuschi (2008). Sua utilização, consiste em contribuir para uma aprendizagem significativa, cuja finalidade é favorecer aos alunos o domínio de um gênero, permitindo que escrevam ou falem de maneira adequada em situações de comunicação. Enquanto metodologia de ensino, consideramos que a SD tende a se configurar como uma proposta interessante para as práticas docentes na alfabetização, ao possibilitar a apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, seu desenvolvimento e o que, ainda, precisa ser trabalhado para que as aprendizagens se concretizem.

O modelo de SD apresentado atende ao proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), já que expõe uma representação esquemática que inicia com a apresentação da situação, levantamento de conhecimentos prévios, seguida da primeira produção e sistematizada a partir de módulos até chegar à produção final, e acrescenta a socialização. Dessa maneira, ambas consistem, em ensinar gêneros textuais orais e escritos de maneira ordenada, a exemplo do que propõe Marcuschi (2008), ao entender os gêneros em suas situações sociocomunicativas.

No LEIA, o planejamento das SDs, para garantir a sistematicidade e a progressão dos conhecimentos, é orientado pelos aspectos representados na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Aspectos de elaboração das sequências didáticas



Fonte: Elaborada a partir do Guia de Orientações do professor - LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024c; 2021c).

Compreendemos que ao organizar uma SD, as atividades propostas carecem estar bem articuladas, privilegiando todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa. Todavia, assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que essa metodologia, ao não assumir por completo esse ensino e aprendizagem, bem como o domínio dos conteúdos, outros espaços devem ser garantidos para que nenhum conteúdo seja esquecido.

Igualmente, os livros LEIA, ao prescreverem como os professores alfabetizadores devem organizar sua prática, ainda que possuam caráter didático, ao ensinar como planejar o currículo, quais estratégias adotar e como avaliar as crianças, apresentando conceitos e teorias, ao minudenciar o trabalho a ser realizado, não auxiliam a evitar lacunas no ensino. Por isso, cabe, aos docentes, utilizá-los como recursos mediadores, integrando-os a outras metodologias e atividades que se adequem melhor à progressão do ensino e às necessidades pontuais de aprendizagens de cada criança, especialmente no que se refere à faceta linguística.

Nos percursos de aprendizagens, as SDs conduzem a elaboração das atividades no LEIA. Cada uma, constitui uma seção específica, com finalidades e conteúdos a serem desenvolvidos em situações de uso da leitura, da escrita ou da oralidade com foco no universo infantil. As três primeiras atividades (*Vamos conversar?*, *Lendo o texto e Compreendendo o texto*) e a última atividade (*O que eu aprendi?*) seguem uma ordem e determinação fixas específicas. As demais não são tão rigorosas, ocorrem à medida em que a vivência ou SD as requer.

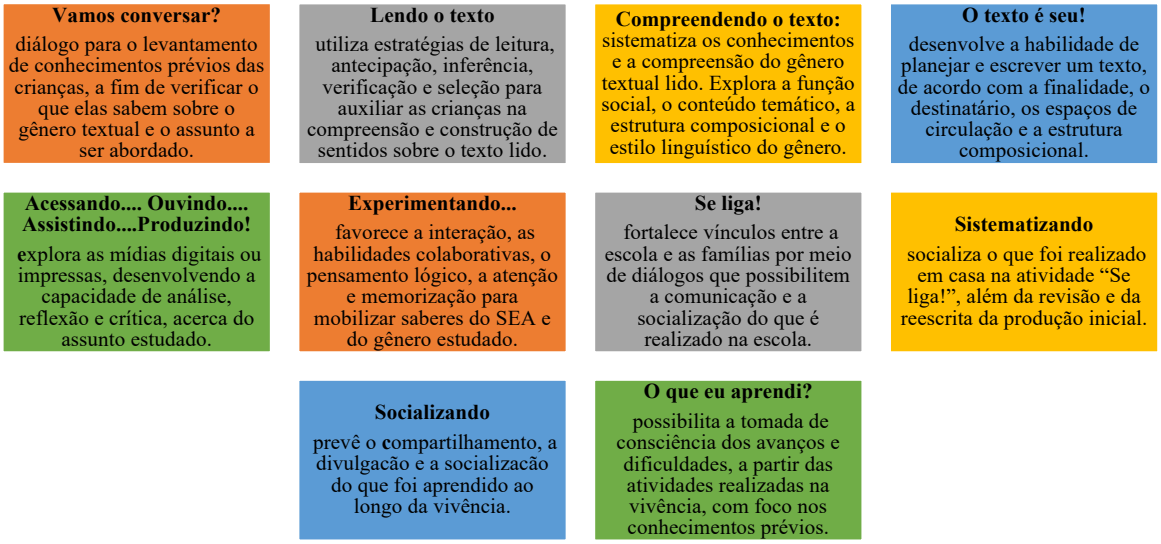
A duração dessas atividades são de, aproximadamente, 1 hora e 30 minutos. No entanto, algumas estavam divididas entre dois e quatro momentos, com duração total de 3 a 4 horas dependendo do que foi proposto (Goiás, 2024c; 2021c). Assim, o estudo dos gêneros é perpassado por dez atividades, presentes em todas as vivências do LEIA, para atender à continuidade da SD.

Logo, o Guia realça que as produções textuais consistem na *vivência* e apropriação inicial do gênero textual e não no seu domínio completo, pois estes serão trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, assevera que as atividades de apropriação do SEA, são contempladas durante o percurso, nas leituras, discussões e produções escritas dos gêneros textuais (Goiás, 2024c; 2021c).

Em todo caso, ainda que as SD do LEIA prescrevam a reflexão acerca dos processos conceituais e convencionais da língua escrita, esses mereciam um ensino mais específico e sistemático. Ao oportunizarem o estudo do gênero textual e a compreensão de textos, há que integrar as diferentes facetas da linguagem, com atividades que favoreçam o diagnóstico e a intervenção pedagógica para atender às necessidades pontuais de aprendizagem de cada criança, bem como os diálogos e as relações interativas entre professor-aluno e aluno-aluno.

A Figura 7, na página seguinte, especifica as dez atividades e como elas são desenvolvidas para o ensino da leitura e da escrita.

Figura 7 - Atividades desenvolvidas durante as vivências



Fonte: Elaborada a partir do Guia de Orientações do professor - LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024c; 2021c).

Ao partir dessa organização, nosso propósito é investigar como as práticas de ensino da língua são ensinadas, nos dois volumes do LEIA, para garantir a alfabetização e o letramento das crianças. Como dissemos anteriormente, cada volume do LEIA (1º e 2º ano), contém seis *vivências*, cada uma delas, expõe um gênero predominante específico, mas abrange um conjunto diversificado deles, a exemplo de biografias, obras de arte, curiosidades etc., como vimos na Tabela 10.

A primeira *vivência*: *Legendando memórias***,** tem como gênero textual predominante a legenda, pertencente ao campo da vida cotidiana, cujo aspecto tipológico consiste em relatar. No domínio social de comunicação, inclui a documentação e a memorização das ações humanas. São textos sintéticos que se ajustam às imagens com a finalidade de elucidar os elementos representados visualmente. Conforme Castedo e Ferreiro (2013), a imagem associada ao texto, permite a ideia de se produzir legendas, possibilitando comunicar informações e consiste em uma atividade acessível às crianças.

A segunda *vivência: Palavras e Gostosuras,* tem como gênero predominante, a receita culinária. Este gênero, do tipo instrucional, tem como finalidade ensinar uma receita por meio de etapas e ações a serem executadas. Sua estrutura é composta de título, lista de ingredientes e modo de preparar, podendo ter outras informações, como: dificuldades de execução da receita, tempo de preparo, calorias, rendimento, entre outras. Pertencente ao campo da vida cotidiana, esse gênero, apresenta ao leitor-destinatário, instruções, abrangendo um forte apelo cultural (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

A terceira *vivência*: *Brincando com as palavras*, apresenta como gênero textual predominante, o poema, do campo artístico-literário. Esse gênero pertencente à ordem do

narrar, integra a cultura literária ficcional. A estrutura composicional dos poemas, particularmente os que têm rimas, permitem brincar com as palavras, favorecendo jogos e ritmos sonoros, além de ser um convite à recitação. Conforme destaca Zabala (2010), consiste em uma ferramenta que auxilia o ensino da oralidade, percepção da sonoridade, escrita e consciência fonológica.

A quarta *vivência*: *Divertirinhas*, propõe como gênero textual predominante a história em quadrinhos (HQ) e a tirinha. Pertencente ao campo artístico-literário, de tipologia narrativa, faz parte da cultura ficcional. Esse gênero textual, favorece a incorporação da multimodalidade em abordagens desde a alfabetização, por conjugar linguagens gráficas, visuais e verbais. Para Street (2014), as crianças já são usuárias de TV, rádio e mídia digital, o que potencializa uma interação cada vez mais multimodal. Por isso, afirma que a escola ao tomar essas linguagens múltiplas como objeto de discussão, contribui para uma recepção mais crítica e consciente.

A quinta *vivência*: *O que tem aí nesse cartaz?*, trata do gênero cartaz de campanha social, que integra o campo da vida pública. Tem como como função social informar, persuadir e argumentar. Esses textos publicitários de campanhas de conscientização circundam causas sociais, ambientais, de saúde, segurança, entre outras, por isso é utilizado para expor e conscientizar o leitor, por isso, tem como função social alertar a população para adoção de atitudes ou comportamentos em relação a uma temática de interesse coletivo. Ademais, favorece o trabalho com crianças, em fases de alfabetização, por promover a associação da imagem e significado das letras, sílabas, palavras e frases, mas nem sempre o Guia especifica, com exemplos claros como desenvolvê-las, refletindo com as crianças.

A sexta *vivência*: *Quem conta um conto aumenta um ponto*, trata do gênero textual *conto de fadas* do campo de atuação artístico-literário, da ordem do narrar. Faz parte da cultura literária ficcional. São textos literários que fazem parte do mundo imaginário, proporcionando uma dimensão lúdica, com encantamento e magia. Para Bastos e Nogueira (2016), a narrativa clássica dos contos de fadas, envolve as crianças nos papeis de heróis/heroínas, fadas, príncipes e princesas, provocando sentimentos e expectativas que extrapolam a imaginação e invocam expectativas pessoais. Por isso, Oliveira (2010, p. 44) destaca a contação de histórias como incentivo à leitura e à função da literatura como arte, e transmite valores que motivam atitudes éticas e de convivência. Acrescemos que beneficiam o reconto, importante atividade para a releitura de textos.

Contudo, das doze *vivências*, considerando os dois volumes, observamos que a SD, enquanto metodologia para a organização do trabalho pedagógico, apresenta um caráter

dinâmico, que oportuniza a articulação e a socialização das informações que os alunos utilizam para construírem seus argumentos e conhecimentos. Porém, cabe rememorar que ao serem prescritas, não conseguem alcançar todos os alunos e, nem todos os conteúdos, cabendo ao professor didatizá-las a fim de alcançar as singularidades de aprendizagem e ajustá-las, também, em relação aos desencontros entre o Guia e os livros das crianças.

É inegável que a SD, enquanto metodologia de ensino, pode transformar o fazer pedagógico em um processo criativo, interativo e reflexivo. Assim como Zabala (2010), presumimos que toda prática pedagógica requer uma organização metodológica. Por isso, na organização da aula em SD, ao professor compete estabelecer os conteúdos, as características e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos, bem como o sentido e o papel da avaliação. Para ele, as SDs são um modo de articular as atividades no decorrer de uma unidade didática, para realizar determinados objetivos.

No entanto, ao ser concebida para organizar a aprendizagem, a SD pode ser uma alternativa engessada quando é aplicada de forma mecânica, linear, ignorando o princípio da flexibilidade pedagógica, se não for bem planejada.

Em vista disso, o autor defende a concepção construtivista como a que permite compreender a complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o papel ativo e protagonista do aluno não se contrapõe à necessidade de um papel também ativo do professor (Zabala, 2010). Isso pressupõe que nenhum material curricular pode substituir a atividade construtiva de professores e alunos. Assim, um recurso didático, a exemplo desses materiais (Guia/livros das crianças - LEIA), é respeitável quando potencializa o processo, proporciona ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho profissional docente, mobilizando seu *saber-fazer*, bem como as aprendizagens das crianças. Sabemos que há um descompasso, já que a todo momento o(a) professor(a) faz ajustes para resguardar o que acredita e, ao mesmo tempo, o que é exigido por meio de controle.

Com esse entendimento, reforçamos que as aprendizagens dependem das características singulares de cada criança. Dessa maneira, o enfoque pedagógico decorre da observação e atenção do professor à diversidade dos aprendizes como eixo estruturador do planejamento, pois são as capacidades e os conhecimentos prévios de cada estudante que podem influenciar as formas de ensinar. Assim como vimos defendendo neste estudo, os docentes têm suas *artes de fazer* e por meio delas criam e recriam seus *saberes-fazeres*, podendo ampliar e sistematizar questões que se adequam ao nível de cada aluno.

De tal modo, nessa análise, procuramos compreender e discutir o tratamento dado à leitura e à escrita, a partir da organização desse fazer pedagógico. Para tanto, selecionamos uma das seis SDs, de cada volume, para uma apreensão e análise mais específicas. No livro do 1º ano, elegemos a *vivência* do campo de atuação da vida pública: *O que tem aí nesse cartaz?* No livro do 2º ano, optamos pela *vivência* do campo da vida cotidiana: *Divertirinhas*. É nessa análise que nos debruçamos, nas subseções seguintes.

3.3.3.1 Vivência e/ou Sequência didática "O que tem aí nesse cartaz?" (1º ano)

A *vivência "O que tem aí nesse cartaz?"* tem como escopo o gênero textual *cartaz de campanha de conscientização* que utiliza linguagem verbal e não verbal, com recursos visuais, textos claros e objetivos persuasivos, para atingir seus objetivos em diversos formatos. Fazem parte do campo de atuação da vida pública, e compõe a discussão de problemas que circundam causas sociais. Campanhas como essas, têm como finalidade incitar mudanças de comportamento, com a adoção de atitudes responsáveis e engajamento da sociedade por meio de ações positivas. Estes, são escritos de forma objetiva, a partir de slogan, imagens, infográficos, vídeos etc.

São encontrados tanto em mídia impressa (jornais, revistas), como digitais (comerciais de TV, rádio e internet, publicações em redes sociais), e em espaços públicos (folhetos, cartazes, outdoors), entre outros. Ao serem encontrados em diversos locais e meios de comunicação, uma *campanha de conscientização* pode abordar diferentes assuntos, a exemplo da promoção de campanhas de vacinação, da prevenção de doenças, do combate ao racismo, da conscientização ambiental, da divulgação de ações solidárias, a exemplo das campanhas de agasalho. Essa *vivência*, corresponde à quinta SD do livro das crianças. O assunto tratado nesta SD são as *campanhas de conscientização* sobre a vacinação. A atividade 1: *Vamos conversar?*, prevê, também, a realização de questionamentos e apontamentos acerca dos recursos verbais, visuais e a organização do texto para a construção de sentido.

Essa exploração pretende garantir a conscientização e/ou sensibilização das crianças, a apreensão do assunto ao discutirem a temática, a compreensão e a identificação dos objetivos, permitindo a expressão de ideias e opiniões. Isto posto, no que diz respeito ao gênero *cartaz*, a Figura 8, na próxima página, apresenta como ocorreu a sondagem dos conhecimentos prévios para o conhecimento da função social deste tipo de texto que circula na vida social, e dos quais as crianças participam cotidianamente.

Figura 8 - Atividade Vamos conversar? (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 83-85).

O Guia do professor propõe que, ao afixar os cartazes (do material de apoio), o professor explore o primeiro, referente à dengue. Inicialmente, solicita a leitura individual e coletiva das crianças acerca do cartaz de campanha de conscientização sobre a dengue, com apontamentos para as palavras. Na sequência, ao ser explorado de acordo com as perguntas apresentadas, ao lado, a intenção constitui permitir a apropriação de seus significados, conforme prescreve o Guia do professor e apresentado na Figura 9 subsequente.

Figura 9 - Campanha de conscientização da dengue

Fonte: Manuais Alfamais (Goiás, 2024f).

O que será que este texto quer nos dizer?
Como você sabe?
Onde você já viu textos como este?
O que se tem nesta imagem?
Qual é o objetivo deste gênero textual?
O que será que está escrito?
Vamos ler?

Fonte: Guia do Professor - 5ª vivência 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024c, p. 72).

Para essa exploração, em duplas, as crianças discutem para identificarem a ideia central do texto e o objetivo. Em seguida, ao questionar sobre os lugares onde pode ser fixado os cartazes, para visualização das pessoas, questiona-se o uso de imagens e de escritas e o porquê do autor usar as palavras com cores e tamanhos diferentes.

Em relação a esses aspectos, para Bakhtin (2011), os gêneros são caracterizados por três dimensões: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Essas dimensões são essenciais e inseparáveis. O conteúdo temático, refere-se à finalidade discursiva, às informações mobilizadas; a forma composicional tem relação com a estrutura do texto, isto é, os elementos que o compõem, incluindo a situação de interação; o estilo designa a maneira que a linguagem é utilizada, os recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua.

A Figura 10 exibe os outros três cartazes de campanha de conscientização:

Figura 10 - Campanhas de conscientização

Fonte: Cartazes de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

O diálogo acerca dos cartazes e/ou textos, inicia com uma reflexão tímida sobre a análise linguística/semiótica para a apropriação do SEA e, em seguida, com a discussão acerca da estrutura composicional do gênero. Para isso, o Guia propõe os seguintes questionamentos:

> [...] o que está escrito nesses textos? Nos textos (2, 3 ou 4), onde está localizada a palavra [...]? Com qual letra começa? E com qual letra termina? Quem pode ler os cartazes para a turma? Vocês acham que o que está escrito tem relação com a imagem? Por que será que estes textos têm letras de diferentes tamanhos e cores? Qual é o objetivo destes textos? (Goiás, 2024c, p. 72).

Com essa exploração, compreendemos que os conteúdos ou assuntos tratados nesse gênero necessitam atrair a atenção, por isso, suas produções se baseiam na linguagem verbal e não-verbal e apresentam cores variadas e letras maiores para facilitar a leitura à distância, trazendo uma distribuição equilibrada entre arte e informações. Assim, necessitam possibilitar a compreensão de sua funcionalidade (instruir, informar e persuadir).

Após ouvir as crianças, o professor faz a leitura do box *Fica a dica* (Figura 8) e pergunta às crianças o que há em comum nos textos. A intenção é que elas compreendam que, mesmo com temas diferentes, os quatro cartazes sensibilizam, instruem, orientam e engajam a comunidade a realizar algo. A questão 2 (Figura 8), propõe que as crianças respondam as perguntas sobre o gênero textual. Como é uma atividade de escrita autônoma, ao final, o professor deve possibilitar que as crianças comparem suas escritas umas com as outras. Na sequência, como escriba, o professor produz com as crianças uma lista síntese do que foi discutido e escrito por elas sobre o gênero em questão.

Para diagnóstico, ao escrever a lista, o professor identifica as palavras que as crianças apresentam maior dificuldade em dizer como se escreve e propõe intervenções, explorando as sílabas canônicas e não canônicas. Em seguida, cada criança escolhe um lugar na sala de aula para afixar sua produção. Este cuidado em planejar um ensino explícito e sistemático, favorece

a discussão sobre as diferentes estruturas silábicas e as convenções regulares de palavras que um aprendiz precisa dominar para ler e escrever com autonomia (Soares, 2020), mas nem sempre o Guia sugere essas discussões que integra a faceta linguística, necessária para a apropriação do SEA.

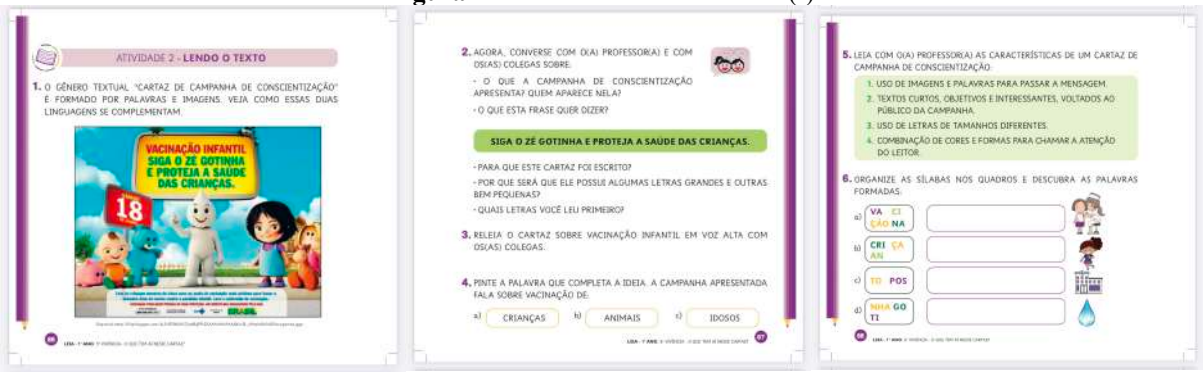
A questão 3 consiste na leitura silenciosa e coletiva, pelas crianças, das palavras que estão dentro dos retângulos, explorando o significado de cada tema da campanha de conscientização. Logo, o professor solicita que pintem os nomes das campanhas conhecidas por elas. Na questão 4, as crianças escrevem o nome de duas campanhas entre as que foram pintadas por elas. Na questão 5, o professor faz a leitura dos dois tópicos com as crianças. Em seguida, escolhe duas crianças para fazer a leitura ou divide a turma em dois grupos, de forma que cada um fará a leitura coletiva de um tópico, como expõe o Guia.

Como vimos, a atividade propicia, o diálogo sobre o uso social do gênero textual - estrutura composicional, destinatários, espaços de circulação, possibilitando a expressão de opiniões; a intervenção, a formulação e respostas às perguntas; a escuta e valorização de diferentes pontos de vista. Essa exploração antecede a ampliação e aprofundamento de informações nas atividades subsequentes.

Nesse direcionamento, concordamos com Zabala (2010) de que a melhora de qualquer atuação humana passa pelo conhecimento, pela experiência e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. Posto isso, o ato de planejar a ação docente, de uma maneira inflexível, não permite a adequação às necessidades dos alunos. Então, inferimos que uma proposta de SD, ainda que bem elaborada, deve ser aplicada com flexibilidade, mas, não deve ser resultado de improvisação. Isso significa que o livro é um suporte, um apoio ao trabalho docente, mas são os professores que significam as atividades, pelas suas maneiras de usá-lo e pelas características da turma, ao elaborar estratégias de intervenção para atender à diversidade de cada aluno e garantir as aprendizagens de todos.

A atividade 2: *Lendo o texto,* abrange as estratégias de leitura utilizadas para auxiliar os alunos na compreensão e construção de sentidos em relação ao gênero lido. Nessa circunstância, Brandão (2006) aponta que a seleção dos gêneros textuais e as finalidades de leitura são elementos importantes na/para a diversificação das estratégias de compreensão textual. No LEIA, mesmo após o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero, a atenção continua direcionada a esta exploração, no momento de realização da leitura e da compreensão, conforme exposto nas Figuras 11 e 12, na página seguinte.

Figura 11 - Atividade Lendo o texto (I)



Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 86-88).

Essa atividade, além do desenvolvimento da competência leitora do gênero textual *cartaz de campanha de conscientização*, busca, também, ampliar o vocabulário das crianças. Acreditamos que ao proporcionar a ampliação do vocabulário, ao incentivar a leitura de diferentes gêneros, facilita o acesso das crianças ao sistema semântico, relacionado ao significado das palavras, fazendo com que o tratamento da leitura fique mais desenvolto.

Dentre as estratégias a serem utilizadas, destacamos que, para intervenções focadas no vocabulário, os questionamentos, os comentários e as explicações permitem às crianças compreenderem o sentido do texto. Isto significa que conhecer palavras é importante para uma melhor compreensão do texto (Melo, 2005).

Igualmente, para Morais (2019b), a ampliação do vocabulário, constitui requisito para leitores principiantes avançarem na compreensão leitora. Além disso, pontuamos que conversar sobre diferentes temas, favorece a organização, a expressão e a comunicação de ideias, bem como a ampliação do raciocínio e o aprimoramento da escrita.

A prática de leitura/escuta tem como foco a compreensão em leitura, relacionando linguagem verbal e não verbal em textos publicitários, como o representado na Figura 12:

Figura 12 - Campanha de vacinação infantil

Fonte: Cartaz de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

Na questão 1, referente à Figura 11, em semicírculo ou em uma grande roda, as crianças observam o cartaz de campanha de conscientização, exploram a imagem e sua relação na construção de sentido do texto. A partir daí, a leitura autônoma é realizada em pequenos grupos, de modo que cada grupo lê uma linha do texto em voz alta, utilizando o cartaz de apoio.

Desse modo, enquanto uns leem, os outros acompanham a leitura no cartaz afixado no quadro. Quando terminam, o professor discute com a turma o que foi lido, para garantir a compreensão do texto. A partir dessa leitura, o professor identifica, nos grupos, os estudantes que leem com fluência, os que têm dificuldades em determinadas palavras e os que ainda não conseguem ler. Com esse diagnóstico, o Guia sugere o registro em um instrumento escolhido pelo professor (caderno, bloco de notas do celular, arquivo digital etc.) para comparar com as anotações anteriores.

O Guia, ao explicar que a leitura fluente auxilia a compreensão e a produção de sentidos do texto, lista estratégias que favorecem o desenvolvimento da competência leitora: a leitura sistematizada das palavras-chave, trabalhadas nas *vivências*; a leitura realizada pelo professor em voz alta, como modelo de leitor fluente; a leitura de diversos materiais escritos (livros, revistas, jornais, gibis, cadernos de receitas culinárias, bulas de remédio, cartazes etc.) por beneficiarem a leitura independente; bem como a prática de leituras repetidas de textos mais complexos (Goiás, 2024c).

Para Kleiman (2005), a leitura constitui-se em uma interação autor-texto-leitor. Assim, as práticas de linguagem se fazem presentes como meio de interação, informação e comunicação (Kleiman, 2016). Essa concepção de leitura com foco na interação, é complexa, pois pressupõe que as crianças sejam vistas como interlocutoras ativas, dialogando e construindo o significado do texto (Koch e Elias, 2014).

Neste contexto, os processos de leitura oral e/ou silenciosa funcionam como uma etapa intermediária e instrumental e conduz o ato de ler e, ao serem frequentemente utilizadas em sala de aula, corroboram com a formação do leitor. A leitura, quando bem orientada pelo professor, contribui para a entonação, o ritmo, a fluência, a expressividade e favorece a compreensão.

Entretanto, Kleiman (2016) assevera que ao valorizar a correção da forma de ler, o professor inibe o desenvolvimento de estratégias adequadas ao processamento do texto escrito, a exemplo do que recomendava a PNA, já que a prática da leitura em voz alta, era utilizada para, apenas, monitorar o progresso das crianças nessa habilidade.

Na questão 2 (Figura 1), o professor explora as perguntas trazidas no Guia, para que as crianças falem de suas impressões a respeito do cartaz. Trabalha, também, a imagem do Zé Gotinha, mascote das campanhas de vacinação no nosso país. Questiona as crianças, em relação ao efeito de colocar no cartaz a figura de uma injeção ao invés da imagem do Zé Gotinha, se elas ficariam com medo, e se isso poderia repercutir na adesão ou não à campanha.

Ao trabalhar com a leitura da frase: *Siga o Zé Gotinha e proteja a saúde das crianças*, o professor solicita que as crianças, ao contarem quantas palavras tem na sentença, escolham uma para estimular o desenvolvimento da consciência fonológica. Em seguida, pergunta: "quantas vezes eu abro a boca para falar essa palavra? Quais letras eu uso para escrever cada uma dessas 3 partes da palavra?" Neste momento, o professor incentiva a participação, principalmente das crianças que ainda não leem convencionalmente: "qual é a primeira letra que estão vendo, e a segunda? Que som elas têm juntas? Que outras palavras começam com essa sílaba? Que palavra pode ser esta aqui?" (Goiás, 2024c, p. 74).

Os estudos de Morais (2019a; 2012) e Soares (2020; 2016) asseguram que um ensino sistemático das propriedades do SEA e das habilidades de consciência fonológica, permitem às crianças refletirem sobre as palavras, relacionando a estrutura falada da língua à sua representação escrita. Isso significa que ao planejar este ensino, sabemos que as crianças não descobrem, naturalmente, como a notação alfabética funciona, por isso há necessidade de questionamentos que permitam as crianças avançarem nessa apropriação. Nessa SD, o Guia ajuda o professor a formulá-las, mas reiteramos que isso não ocorre em todas elas.

Na questão 3, cada criança lê uma palavra do cartaz. Ao ler o texto mais de uma vez, cada uma tem oportunidade de realizar a leitura de pelo menos uma palavra. A questão 4 trabalha o desenvolvimento da leitura e de compreensão, ao resgatar a função social do texto, seu contexto de produção e o público-alvo.

Posteriormente, o professor solicita que as crianças façam a leitura e pintem a palavra que completa a ideia apresentada. O objetivo da questão 5 é retomar a estrutura composicional do gênero textual *cartaz de campanha de conscientização*, utilizando os cartazes da *vivência* como exemplos.

Na questão 6, o intuito é ordenar as sílabas para formar palavras. Antes da escrita das palavras no livro, as crianças utilizam o alfabeto móvel para construí-las (VACINAÇÃO, CRIANÇA, POSTO, GOTINHA), com uma estratégia diferente, o professor explora, uma palavra por vez, pedindo às crianças que: "primeiro, montem as sílabas, conforme está no LEIA

e as deixem separadas na mesa; depois, façam a leitura em voz alta das sílabas; por fim, tentem organizar as sílabas para compor a palavra" (Goiás, 2024c, p. 74).

Durante a realização, o professor caminha pela sala de aula, rememorando que não pode faltar, nem sobrar letras (Goiás, 2024c). Como vimos, o ensino explícito das correspondências letra-som e das estruturas silábicas, com as crianças, são necessários nas atividades de alfabetização com o propósito de explorar palavras e sílabas como unidades de análise (Monteiro; Soares, 2014).

De acordo com o Guia, as propostas de leituras sugeridas, perpassam as: realizada pelo professor em voz alta, como modelo de leitor fluente; compartilhada com a ajuda do professor, leitura eco[43], leitura apontada[44] - e aquelas em que os alunos são desafiados a realizarem sozinhos, com o colega, em voz alta, e de forma silenciosa. Sobre a leitura eco, rememoramos que a fluência em leitura oral é uma habilidade a ser trabalhada para a compreensão do conteúdo do texto.

As questões propostas trazem momentos para conversar sobre os diversos propósitos dos textos lidos, e promover relações entre textos do mesmo gênero e conteúdo dos textos com outros conhecimentos, com intenção de desenvolver o senso crítico. Há questões para a reflexão a respeito do assunto e do gênero trabalhado, como também, sobre o SEA, ainda que assimétrica entre os dois pólos. Nessa ocasião, as crianças são incentivadas a identificarem o sentido do texto pela linguagem verbal e não verbal.

Convimos que o levantamento de questões como as demonstradas na Figura 11, possibilitam a compreensão e o domínio do gênero, oportunizando que os alunos respondam às exigências comunicativas do dia a dia (Bronckart, 1999). Porém, a aprendizagem deles não acontece espontaneamente, pois há um entendimento de que sua construção e apropriação exige intervenções didáticas planejadas e um ensino sistemático das práticas de linguagem (leitura/escuta, escrita/produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) e as diferentes estratégias de leitura que auxiliam a compreensão do texto (antecipação, inferência, verificação e seleção) e envolvem, sobretudo, os gêneros mais utilizados nas diferentes instâncias sociais.

A atividade 3: *Compreendo o texto,* propõe a sistematização dos conhecimentos e a compreensão do gênero textual lido, a exploração da função social, do conteúdo temático, da

[43] Leitura eco constitui uma estratégia na qual o professor lê e as crianças repetem reproduzindo a entonação e os sinais de pontuação (Goiás, 2024c).
[44] Leitura apontada consiste em passar o dedo palavra por palavra, mostrando a direção da escrita, da esquerda para a direita, e a pronúncia de cada palavra (Goiás, 2024c).

estrutura composicional e do estilo linguístico. Além disso, menciona o trabalho com as propriedades do SEA, embora não tenha ocorrido.

À vista disso, o livro propõe o desenvolvimento da compreensão leitora. As questões propostas, de acordo com o Guia, buscam instigar a produção de sentidos a partir da leitura de pistas presentes no texto, de diálogos, incentivando os alunos a formularem perguntas, opinarem e argumentarem acerca do que foi lido. Assim, a atividade explora a finalidade, a estrutura composicional e os espaços de circulação do gênero textual. Nessa perspectiva, o box *O que é?* traz a definição de *slogan*. Observemos a Figura 13, a seguir.

Figura 13 - Atividade Compreendendo o texto (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 89-90).

Assim como Brandão (2006), concebemos que as estratégias de leitura, ao serem trabalhadas desde cedo, faz com que, gradualmente, sejam incorporadas pelas crianças, por meio de conversas guiadas pela professora antes, durante e após a leitura. Para isso, ao serem aprendidas em situações de leitura concretas, em uso, devem estar inseridas em "contextos comunicativos significativos, propostos pelo professor" (Brandão, 2006, p. 69).

Na questão 1, a compreensão, a relação entre linguagem verbal e não verbal em textos publicitários, também, são retomadas. Após reler o cartaz de campanha de vacinação animal e a lista coletiva que fizeram sobre este gênero textual, leem juntos as perguntas do LEIA. Nas questões 2 e 3, as crianças leem a imagem do cartaz com a ajuda do professor. A Figura 14, na próxima página, traz o cartaz completo, com a linguagem verbal e não verbal.

Figura 14 - Campanha de vacinação animal

Fonte: Cartazes de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

Depois, o professor pergunta para verificar se o que elas disseram está escrito ou não no cartaz: o que vocês estão vendo? Vocês pensam que essa imagem se refere a que tipo de campanha de conscientização? Está faltando algo? O quê? É possível entender sem a parte escrita? Por quê? (Goiás, 2024c, p. 75).

São várias as probabilidades cognitivas de trabalhar com as informações, por isso é adequada a mediação do professor, conforme defende Kleiman (2016). Ao realizar a antecipação ou previsões de informações, o professor ativa os conhecimentos prévios das crianças e isso contribui para verificação das hipóteses. Essas estratégias, quando ensinadas, favorecem a compreensão leitora.

Na questão 4, correspondente à Figura 13, o professor lê o enunciado com as crianças e solicita que leiam os cartazes de campanha de conscientização. Para as crianças que não realizam a leitura de forma autônoma, o professor carece incentivar que identifiquem as palavras e façam suposições do que se trata. Em seguida, o Guia sugere realizar a leitura coletiva dos cartazes e do box: *O que é?* (Goiás, 2024c, p. 90), sublinhando o *slogan* presente em cada cartaz. Como dica, o Guia sugere que o professor afixe na parede os cartazes da campanha de vacinação, apresentados na Figura 15.

Figura 15 - Campanha de conscientização de vacinação

Fonte: Cartazes de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

Assim, o professor explora o assunto e, em seguida, as semelhanças e diferenças que as crianças conseguiram identificar, analisando-os, conforme o Quadro 19, disposto no Guia do professor, e representado a seguir.

Quadro 19 - Questão 4 da atividade 3 - Compreendendo o texto da 5ª vivência do LEIA

SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Assunto: campanha de vacinação infantil	Slogans: mesmo sendo o mesmo tema, cada cartaz possui um slogan diferente.
Cores: azul-claro para o slogan e azul-escuro para as frases sobre a caderneta de vacinação.	Imagens: cada cartaz possui fotografias e desenhos diferentes.
Linguagem verbal e não verbal: todos os cartazes possuem escritas e imagens que auxiliam o leitor a entender o assunto que está sendo abordado.	Escrita: cada cartaz aborda um aspecto diferente da campanha de vacinação infantil.
Recurso gráfico-visual: os slogans e as frases de efeito podem ser identificados pelo layout do cartaz, que se mantém o mesmo em todos os cartazes.	

Fonte: Guia do professor -1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024c, p. 75-76).

Na sequência, solicita que as crianças circulem os *slogans*, segmentem as frases dos slogans, e analisem as palavras com o subsídio do alfabeto móvel para contagem do número de letras e de sílabas, bem como que citem palavras com as sílabas iniciais da palavra destacada como possibilidades de reflexão acerca da análise linguística/SEA.

A questão 5 se refere ao diagnóstico e aborda o impacto do estudo na conscientização sobre a vacinação infantil. Nesse caso, o professor faz anotações à medida que as crianças falam e observa as que já estão convencidas da importância da vacinação e as que ainda não, registrando os argumentos utilizados por elas. Essa questão também dá indicações para a produção escrita do gênero textual, que será realizada em duplas na atividade seguinte. Apreendemos que houve a antecipação de informações, a ativação dos conhecimentos prévios, a verificação de hipóteses e a reflexão sobre o que foi lido e, ao mesmo tempo, foram sugeridas atividades de reflexão sobre o SEA.

A atividade 4: *O texto é seu!*, almeja o desenvolvimento da habilidade de planejar e escrever um texto, considerando a finalidade, o destinatário, os espaços de circulação e a estrutura composicional. Neste caso, a produção de um texto de campanha de vacinação requer a escolha de um tema, o levantamento de dados referentes ao assunto elegido, a seleção de recursos visuais, a exemplo das(os): imagens, *slogans*, infográficos, entre outros, seguindo uma estruturação de apresentação, desenvolvimento e conclusão.

Para ampliar o repertório de informações das crianças é realizada a leitura e o diálogo do texto: “Como a vacina atua no corpo?”, com possibilidade para a discussão sobre o planejamento e a produção escrita do gênero textual *cartaz de campanha de conscientização*. A Figura 16, na página seguinte, traz o texto e as questões subjacentes.

Figura 16 - Atividade O texto é seu! (I)

ATIVIDADE 4 - **O TEXTO É SEU!**

1. LEIA O TEXTO E DISCUTA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA VACINA.

COMO A VACINA ATUA NO CORPO?

A VACINA AJUDA NA PREVENÇÃO DE DOENÇAS, POIS ELA POSSUI SUBSTÂNCIAS QUE ESTIMULAM A IMUNIDADE DO CORPO.

NA VACINA, O AGENTE CAUSADOR DA DOENÇA É APLICADO NO CORPO DE FORMA ENFRAQUECIDA OU INATIVA. APESAR DE NÃO CAUSAR A ENFERMIDADE, ESSE AGENTE É CAPAZ DE ESTIMULAR O SISTEMA IMUNOLÓGICO A PRODUZIR ANTICORPOS PARA COMBATER A DOENÇA.

ASSIM, UMA PESSOA VACINADA CONSEGUE QUE SEU SISTEMA IMUNOLÓGICO ATUE DE MANEIRA MAIS RÁPIDA, EVITANDO QUE A DOENÇA SE DESENVOLVA.

É MUITO IMPORTANTE QUE TODAS AS PESSOAS TOMEM AS VACINAS, RESPEITANDO O CALENDÁRIO DE VACINAÇÃO.

VACINA

2. CRIE UMA CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A VACINAÇÃO INFANTIL.

a) COM A TURMA, DEFINA AS CARACTERÍSTICAS DA CAMPANHA.
- AS CORES QUE SERÃO UTILIZADAS.
- A FORMA E O ESPAÇO PARA COLOCAR O SLOGAN.

b) EM DUPLA, A PARTIR DAS DEFINIÇÕES DA TURMA, PRODUZAM UM CARTAZ! PARA ISSO:
- CRIEM UM SLOGAN.
- ESCOLHAM AS IMAGENS.
- DEFINAM O TAMANHO DAS LETRAS.
- ORGANIZEM AS PALAVRAS E AS IMAGENS EM UM ESPAÇO ADEQUADO.
- COLOQUEM O NOME OU O SÍMBOLO DA SUA ESCOLA.

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 91-92).

A questão 1 perpassa a leitura do texto informativo sobre a importância da vacina na infância, explorando também a ilustração. As crianças fazem a leitura individual prévia, e, posteriormente, o professor faz a leitura didática do texto. Na leitura, é sugerido destacar as informações principais a partir da identificação das palavras no texto. O professor dialoga sobre o tema com as crianças embasando-se pelos conhecimentos prévios com vistas a ampliar os conhecimentos acrescentados no texto. Trabalha com as crianças os significados das palavras novas. Nessa ocasião, consideramos, também, a proposição da identificação do que os alunos já sabem sobre o gênero textual e o SEA.

A questão 2 é realizada em dois momentos: (1) com toda a turma; e (2) com as crianças organizadas em duplas. O Guia expõe que a definição das duplas pode ser por afinidade e por nível de aprendizagem, de modo a garantir maior interação no planejamento e na produção do gênero textual. Posto isso, no primeiro momento, o professor explica que as crianças devem produzir o planejamento para criação de um cartaz de campanha de vacinação infantil. Para isso, alguns aspectos são definidos no coletivo, a exemplo da forma e das cores a serem utilizadas. Quanto à forma, o Guia propõe a exploração de figuras geométricas (retângulo, círculo, quadrado, triângulo etc.). Ao ser estabelecido, o modelo ou a forma, deve ser usado em todos os cartazes para uma mesma identidade visual. Quanto às cores, a definição consiste no uso de papéis coloridos ou pintados no próprio papel, com giz de cera, lápis de cor etc.

Assim, o professor organiza as duplas para iniciar a produção. Antes, retoma com toda a turma a estrutura básica de um cartaz de campanha de conscientização, acerca da(o): intenção, mensagem, autor, público-alvo, meio de divulgação, slogan, uso de texto e imagens. Em seguida, solicita que as crianças releiam os cartazes de campanha de vacinação infantil correspondentes à Figura 15, com destaque para a disposição espacial das palavras, imagens, formas, *slogan*, frases, a logo do Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, dentre outros aspectos.

No segundo momento, o professor incentiva as crianças a escreverem as informações que pretendem expor, em um rascunho, para somente depois registrar no papel. É considerável, que nesse planejamento, as duplas sejam encorajadas do ponto de vista autoral, como recomenda o Guia:

> [...] o que vocês querem dizer? Qual é a mensagem do cartaz? Qual slogan vocês criarão? Se vocês fossem pais, o que convenceria vocês a levarem as crianças para vacinarem? Como vocês escreverão essa mensagem no papel? Como ela ficará disposta espacialmente? Qual será o tamanho da letra? Vocês utilizarão imagens? Farão desenhos? (Goiás, 2024c, p. 77).

Concordamos que por meio de questões como essas, os alunos são desafiados a planejarem e a escreverem o próprio texto, ainda que não tenham se apropriado da escrita convencional. Todavia, ainda que o Guia ofereça exemplos de questionamentos para a realização da mediação, faz-se necessário que o professor, ao percorrer a sala de aula durante a produção do cartaz, proponha novas perguntas, tendo em vista as especificidades e singularidades de cada dupla. É aí que entra a expertise do professor que, ao lidar com situações não previsíveis no cotidiano, elabora mediações que possibilitam as crianças se expressarem com criatividade para construírem seus conhecimentos.

A complexidade da natureza da profissão docente, faz com que o professor formule um saber próprio "formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (Tardif, 2013, p. 36). Para Chartier (2007), é nas emergências surgidas a todo momento, que o profissional responsável, recorre a conhecimentos que vão além dos saberes teóricos, acrescemos das várias prescrições, incluindo aquelas contidas em livros complementares ou materiais apostilados.

Ao mesmo tempo, consideramos favorável, como indica o Guia, que as escritas, além de realizadas em duplas, tenham como auxílio o alfabeto móvel, os cartazes e as palavras-chave afixados na sala, incluindo intervenções necessárias para dividir o trabalho entre os integrantes

de cada dupla, como garantia de que o material esteja legível, que a fonte utilizada tenha tamanho que permita a leitura pelo público, bem como que não falte o nome ou a logo da escola.

Na revisão e reescrita da produção realizada, a partir de critérios estabelecidos, com a intenção de melhor atender à situação comunicativa, os alunos identificam o que pode ser melhorado, corrigido e complementado para facilitar o alcance do leitor. Perguntas são levantadas para o professor dialogar com a turma acerca do gênero textual e da retomada da produção textual para análise e reescrita, com atenção à finalidade elegida, ao destinatário, à adequação da sequência lógica, à estrutura composicional, ao estilo e tema do gênero.

Como vimos, nesse momento as palavras-chave (VACINA, CARTAZ, CAMPANHA DE CONSCIENTIZAÇÃO, FAKE NEWS, POSTO DE SAÚDE, SLOGAN, DOENÇAS, CADERNETA DE VACINAÇÃO, IMUNIZAÇÃO, PROTOCOLO DE SEGURANÇA) surgiram como auxílio à escrita. Inferimos que as 10 palavras formam um banco para consulta das crianças, porém, o Guia nem sempre clarifica o momento em que despontam e como são tratadas para a apropriação do SEA e da ortografia. Isso nos faz entender que os docentes têm autonomia para utilizá-las na ordem que aparecem na SD e, cabe a eles, também, planejarem reflexões que favoreçam a apropriação da escrita alfabética.

Reforçamos que, apenas, o convívio intenso da criança com a cultura escrita que circula nas práticas sociais, não alfabetiza. Para Soares (2004), tanto a alfabetização quanto o letramento incluem diferentes facetas, por isso, demandam distintas metodologias. A faceta linguística, equivale à alfabetização, ou seja, à apropriação do SEA e suas convenções; as facetas interativa e sociocultural compõem o letramento e envolvem a compreensão e a produção de textos escritos e seus usos sociais e culturais. Ainda sobre a faceta linguística, a autora a descreve como "alicerce das duas outras facetas, que dependem fundamentalmente do reconhecimento (na leitura) e da produção (na escrita) corretos e fluentes das palavras" (Soares, 2016, p. 36).

Nesses termos, para a autora um ensino construtivista é adequado à compreensão do princípio alfabético, à descoberta de que as letras notam segmentos sonoros da língua, e um ensino direto e explícito é mais apropriado à aprendizagem das convenções, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas (Soares, 2020). A atividade 5: *Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo...*, tem como pretensão o planejamento e produção de texto oral. A Figura 17, na próxima página, expõe as questões alusivas a essa atividade.

Figura 17 - Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo... (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano Atividade AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 92-93).

A produção oral tem como proposição identificar em textos televisivos e/ou radiofônicos a situação comunicativa, a organização específica da fala, o tema/assunto e a finalidade, explorando campanhas de conscientização com a proposição de orientar o acesso e a identificação de conteúdo falso sobre vacinação (Goiás, 2024c).

A questão 1 propõe que as crianças tenham contato com o formato de campanha de conscientização em vídeo. Para isso, o professor retoma a leitura do primeiro box da *vivência: Fica a dica* (Figura 8) para ressaltar que campanha como essa utiliza diferentes meios para divulgação (vídeo, notícia, anúncios em *outdoors* ou publicidade em *sites* da *internet*, áudios, cartazes, panfletos, entre outros). Isso para as crianças perceberem que campanhas em vídeo difere daquelas em cartaz, pois, além de utilizar palavras escritas e imagens, faz uso também do recurso de som e de imagens em movimento, como propõe a abordagem dos multiletramentos.

Esse enfoque, ao incorporar as diferentes linguagens, formatos e conteúdos, reconhece a multiplicidade de modos de significação e de contextos culturais e linguísticos, que preparam os alunos para um mundo cada vez mais híbrido e multimodal, como pressupõe Rojo (2012).

Portanto, o Guia incentiva a perguntar às crianças se elas sabem o que significa *Fake News*. Sugere explorar o significado dessas palavras da língua inglesa com perguntas que desenvolvam a percepção do que é realidade (FATO) e do que é falso (FAKE). Ao incentivar a expressão de opiniões, conduz a discussão para que as crianças compreendam que nem tudo que é postado na internet é verdadeiro, já que há irresponsabilidade ao compartilhar determinados assuntos com mentiras, calúnias e situações desrespeitosas. Ao assistirem o vídeo (televisão, computador, projetor ou celular), o professor questiona as crianças se já viram vídeos

considerados *fake*. Explora se conhecem as possibilidades de verificação da procedência ou veracidade do conteúdo do vídeo. Isso para alcançar o posicionamento crítico das crianças diante da questão.

A questão 2, antes de ser realizada, conta com um debate na turma acerca das medidas que podem evitar a disseminação de notícias falsas (Goiás, 2024c, p. 79):

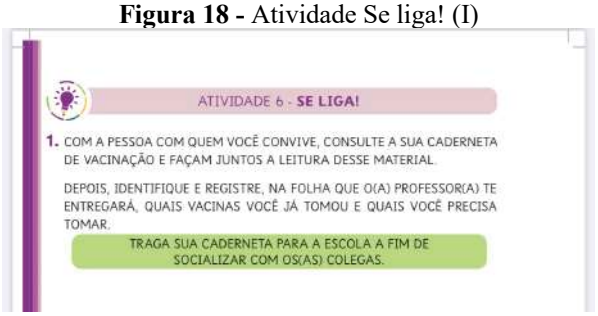
> [...] observar se a informação apresenta o nome do autor; pesquisar a informação em fontes confiáveis, como, por exemplo, sites governamentais e universidades públicas; verificar se o autor da informação entende do assunto; perguntar se quem enviou a informação sabe de onde ela surgiu; compartilhar informações somente quando tiver certeza que são verdadeiras; acompanhar as notícias atualizadas de fontes confiáveis.

Posteriormente, solicita a leitura das afirmações referentes à questão 2, para, em seguida, realizarem a leitura coletiva, incentivando as crianças a expressarem suas opiniões. Com o consenso, elas respondem V ou F para cada uma das informações. Convencionamos que momentos como esses incentivam as crianças a exporem suas opiniões, além de favorecer a prática da escuta ativa e o direito à construção de suas identidades e senso crítico.

Para isso, um ambiente seguro e de confiança deve ser instituído. Contudo, a oralidade necessita ser reconhecida como um objeto de ensino, acenando para o uso público da linguagem em situações mais formais. Essa ressalva aponta para a necessidade de maior investimento no trabalho com os gêneros orais formais públicos na sala de aula, pois, esses gêneros são tão ensináveis quanto os escritos, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para os autores, é papel da escola formar cidadãos letrados, que saibam utilizar a fala a seu favor e de acordo com a prática social. Assim, elegem gêneros que contemplem a comunicação pública formal ao invés do ensino de formas cotidianas do oral, a exemplo de: conto oral; debate; entrevista entre outros.

A atividade 6: *Se liga!,* busca proporcionar a leitura com a família e a escrita de palavras por parte das crianças. A estratégia de leitura constitui em localizar informações explícitas e a escrita compartilhada e autônoma com correspondência fonema-grafema. A questão está representada na Figura 18, na próxima página.

Figura 18 - Atividade Se liga! (I)



Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 94).

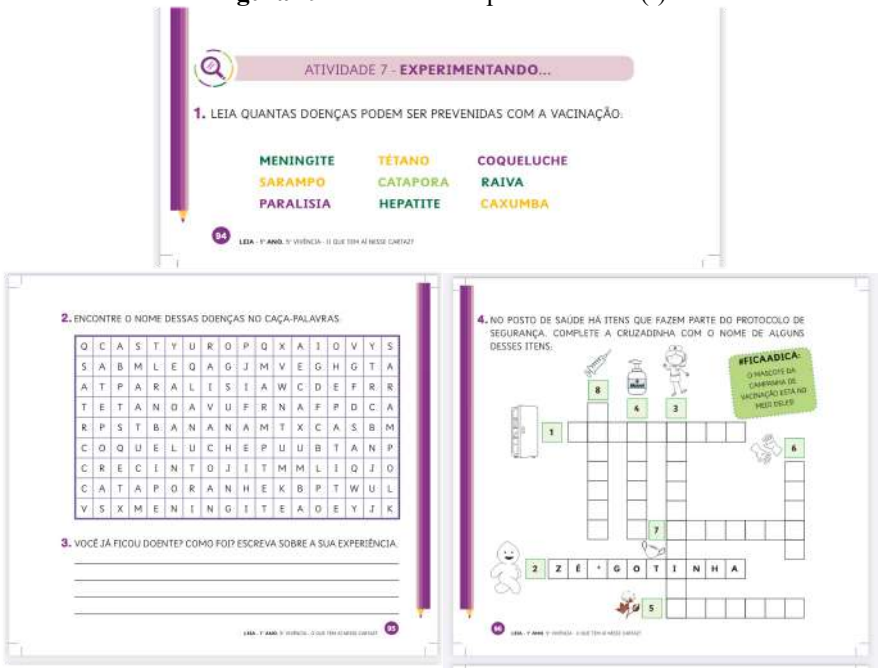
De tal modo, o professor explica a atividade e esclarece às crianças que ao fazerem a conferência da caderneta de vacinação e o registro, em casa, alguém com quem convivem, pode ajudar. Assim, a criança realiza a leitura e verifica a caderneta como um material de pesquisa.

Convimos que atividade como essa, envolve a exploração de temática, como a de vacinação, além de oferecer amparo ao aprendizado da leitura e da escrita. Quando direcionadas pelo professor, favorece o engajamento, estimula a curiosidade e a consciência da própria aprendizagem, relacionando conhecimentos prévios e conteúdos a serem pesquisados.

Como dica para o professor, o Guia propõe que, em pequenos grupos, as crianças façam uma encenação em sala de aula, representando o diálogo com as pessoas com quem realizaram a pesquisa. A encenação pode ser direcionada pelas perguntas: “como vocês vão abordar o assunto? Quais os aspectos principais da vacinação infantil que precisam ser ditos? Como vocês explicarão a realização da atividade? Como será feita a conferência da caderneta e o registro no calendário?” (Goiás, 2024c, p. 80).

A atividade 7: *Experimentando...*, intenciona beneficiar a interação entre os alunos, por meio de trabalho em grupo, desenvolvendo a cooperação, o pensamento lógico, a atenção e a memorização para mobilizar e ampliar saberes concernentes ao SEA e ao assunto estudado, conforme mostra a Figura 19, na página seguinte.

Figura 19 - Atividade Experimentando (I)



Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 94-96).

Nas questões 1 e 2, as crianças devem realizar a leitura das palavras a serem encontradas no caça-palavras. Primeiro, silenciosamente, depois de forma coletiva. O Guia propõe que o professor aproveite para focalizar na decodificação das palavras e ajudar as crianças a perceberem que nem sempre existe identidade entre som e letra, a exemplo de: "COQUELUCHE se escreve com CH, mas representa o mesmo som da letra X como CAXUMBA". Reforçar que, na língua portuguesa, alguns sons podem ser representados por mais de uma letra ou grupo de letras. Isso, também, se emprega "à palavra PARALISIA, que, embora seja escrita com S, apresenta o som de [Z], diferente do som do [S] na palavra SARAMPO" (Goiás, 2024c, p. 80).

Vimos discutindo nesse estudo que ao usar o termo decodificação, a escrita é concebida como um código, e não um sistema de representação. Para Morais (2012), o foco na decodificação conduz a práticas pedagógicas limitadas, por isso defendemos um ensino que integre o domínio do SEA e da ortografia, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita.

Contrapondo-se à BNCC, que não prescreve o ensino da ortografia para o 1º ano, o LEIA, ainda que pouco trabalhado, oportunizou as crianças a refletirem sobre algumas irregularidades da norma ortográfica. Corroboramos com Morais (2000) de que a ortografia, enquanto um domínio linguístico, carece ser tratada como um objeto de conhecimento. Para isso, é necessário identificar aspectos que podem ser aprendidos através da compreensão e os que envolvem memorização, assumindo o caráter construtivo do aprendizado, ao invés de um ensino reprodutivo/normativo da ortografia, acometido tradicionalmente.

O Guia solicita que o professor construa com as crianças verbetes das doenças apresentadas e os seus principais sintomas. Para isso, organiza a turma em grupos. Em seguida, as crianças procuram as palavras no caça-palavras, individualmente. Explica, também, que as palavras podem ser encontradas tanto na vertical como na horizontal, e que, neste caça-palavras, a busca será da esquerda para a direita ou de cima para baixo, evitando maiores complexidade para as crianças dessa faixa etária.

A questão 3 é, inicialmente, realizada oralmente, com o professor perguntando às crianças se já ficaram doentes, qual era a doença e como se sentiram. Para ajudar a resgatar as memórias, instiga as crianças a relatarem suas experiências, questionando-as: adoeceram porque estiveram com uma pessoa doente e não puderam evitar o contágio? Como ficaram? Foram ao posto de saúde? Depois, solicita que façam o registro no livro.

A questão 4 traz a cruzadinha. Para iniciar, o professor realiza a leitura com a turma, certificando-se de que conhecem todas as imagens. Caso seja necessário, o Guia indica que o professor ofereça pistas para que as crianças consigam realizar a proposta, ainda que apresentem distintas hipóteses de escrita, enfatizando que é uma letra em cada quadradinho e que nenhum deve ficar sem letra.

Como podemos observar, às crianças são propostas questões para decodificação/fluência de leitura e compreensão de textos. Para a construção do sistema alfabético, o livro fomenta a correspondência fonema-grafema, de forma compartilhada e autônoma. Neste caso, como assegura Frade (2019), a modelagem de leitura fluente, ao focalizar na decodificação, não propicia relação com a compreensão, o conhecimento dos gêneros e as tipologias textuais. Isto significa que as práticas de ler ficam separadas da prática social, a exemplo do proposto pela PNA, já revogada.

Consideramos que a proposição de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas elaboradas pelo professor, permitem que as crianças vivenciem, de forma experimentada, os conhecimentos apreendidos durante a vivência. Com essa perspectiva, lembramos Chartier (2007) ao dar realce aos complexos arranjos didáticos e pedagógicos[45] que invadem o campo de atuação de um sujeito inventivo como é o professor.

Ao adaptar recursos e métodos de ensino para atender às singularidades das crianças, o professor vai além da mera transmissão de conhecimentos acadêmicos e prescritivos, desenvolvendo seus próprios sentidos em uma relação mais autônoma, humana e significativa

[45] A dimensão didática está ancorada nas mudanças dos objetos de saber presentes nos diversos materiais didáticos; a dimensão pedagógica refere-se às mudanças decorrentes da organização do trabalho pedagógico do professor (Chartier, 1998).

com os aprendizes. Para Imbernón (2011) o professor não deve ensinar somente o básico, pois assim, reproduz o conhecimento dominante.

A atividade 8: *Sistematizando*, prevê o gerenciamento dos dados preenchidos pelas crianças sobre o calendário de vacinação, na atividade 6 *Se liga*!, com o intuito de identificar as vacinas que foram tomadas e as que ainda precisam tomar. Por meio da interação oral, as crianças leem e relatam os resultados de suas pesquisas. Em seguimento, fazem o registro formal com a ajuda do professor. A Figura 20 apresenta como a atividade é orientada.

Figura 20 - Atividade Sistematizando (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 97).

A questão 1 retoma a atividade proposta para casa, solicitando que as crianças realizem a leitura das respostas e, à medida que forem falando, o professor escreve no quadro, as vacinas já tomadas, por meio de registros quantitativos.

A questão 2, a partir da identificação das vacinas que as crianças ainda não tomaram na infância, propõe que sejam elencadas três delas para registro no LEIA. Esta atividade beneficia a identificação da função social das cadernetas de vacinação e, no momento do registro, pode contribuir para a aprendizagem do SEA na consumação da correspondência grafema-fonema.

A atividade 9: *Socializando*, consiste em compartilhar, divulgar e socializar o que foi aprendido pela turma ao longo da vivência. Para isso, propõe questões que abrangem situações comunicativas, em que os alunos planejam e organizam formas de partilhar suas aprendizagens, a partir da circulação do gênero produzido. Portanto, tem como proposição, planejar, produzir, revisar e colocar em circulação o gênero textual "cartaz de campanha de conscientização", conforme mostra a Figura 21, na próxima página.

Figura 21 - Atividade de Socializando (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 98).

A questão 1 retoma o que foi aprendido sobre o gênero em questão (Goiás, 2024c, p. 82):

> [...] função social (por que foi produzido?); contexto de produção (Quem fala? O que fala? Quando? Para quem? Em que veículo/suporte? Em que forma de registro?); características da estrutura composicional do gênero (presença de título, uso de imagens e palavras, escolha de diferentes fontes e cores de palavras, o posicionamento disso tudo e o enquadramento no cartaz para a composição).

A partir desses conceitos, o professor propõe a confecção do cartaz, individualmente ou em duplas, podendo aproveitar o slogan elaborado na atividade 4, *O texto é seu!* Para isso, informa às crianças que as letras precisam ter tamanho legível, as imagens necessitam estar relacionadas ao tema, evitando informações e imagens dispensáveis, bem como a necessidade de criar um título para o cartaz.

A questão 2 orienta as crianças em relação aos locais que podem ser afixados para alcançar um público maior. O Guia sugere que os cartazes produzidos em duplas sejam afixados na própria escola com data e horário especificados, e os produzidos individualmente, em um local da comunidade. Todavia, a ação necessita de auxílio de um adulto, com vistas a solicitar permissão ao responsável pelo local para afixar o cartaz.

A questão 3 clarifica que a produção do cartaz é a proposta que vai para o portfólio de aprendizagem da criança. Por isso, carece que o professor ou a criança fotografem o cartaz produzido. Em seguida, realizar a impressão para ser fixada no portfólio. Como dica, o professor, para ampliar as possibilidades de alcance do público-alvo, pode criar uma legenda (gênero textual abordado na primeira *vivência*) para a fotografia e compartilhar na rede social da escola, divulgando a campanha de conscientização, também, nas mídias digitais.

Nessa *vivência*, o planejamento desenvolvido se prendeu à qualidade do texto, à finalidade, aos interlocutores e à situação de interação. Revelou como as etapas da produção textual constituem condição para que essa prática seja desenvolvida. Assim como Frade (2019), acreditamos que o ato de escrever vem se constituindo em um desafio que não pode ser minimizado no processo de alfabetização, e muito menos em uma política de alfabetização.

No entanto, o livro, ao trazer uma SD, esta não deve ser utilizada com rigidez, a ponto de negar os saberes de professores e alunos, suas histórias e especificidades, pois esses são a essência do processo de ensino e de aprendizagem. Quando as concepções se centralizam em um programa estruturado, previamente determinado, a autonomia, a criticidade e a criatividade não são desenvolvidas.

De tal modo, as experiências das crianças no processo de construção da leitura e da escrita e, igualmente, os contextos vividos e os significados construídos no trabalho pedagógico não podem ser desconsiderados, pois assim, os homogeneízam, desrespeitando a diversidade de conhecimentos e a autonomia de sujeitos que constroem conhecimentos.

Na atividade 10: *O que eu aprendi?*, as crianças autoavaliam o caminho percorrido na vivência com o gênero textual: *cartaz de campanha de conscientização,* em relação à sua estrutura composicional. A figura 22 apresenta as questões propostas.

Figura 22 - Atividade O que eu aprendi? (I)

Fonte: Livro LEIA - 5ª vivência - 1º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024d, p. 99-100).

A autoavaliação permite a reflexão sobre o desenvolvimento e a progressão das aprendizagens, quanto à apropriação da linguagem escrita, face às estratégias de leitura (antecipação, seleção, levantamento de hipóteses, inferência e verificação). A questão 1 retoma o processo por meio de palavras-chave. O professor pede às crianças que façam a leitura silenciosa e depois com a turma. Indaga qual a primeira palavra explorada na vivência. Informa que ao folhear o livro, facilita a descoberta da ordem em que aparecem. Enquanto as crianças

falam as palavras-chave, o professor faz o registro escrito no quadro em ordem cronológica. Seguidamente, solicita que cada criança copie o registro no LEIA.

A questão 2 instrui as crianças a marcarem as respostas de acordo com o que alcançaram. Discute a importância da vacina para proteção contra doenças (em duplas), em acordo com o Guia, para que falem como a vacina atua no organismo para a prevenção de doenças. Por meio desse diálogo, marcam a opção conforme sua apropriação ou não do assunto.

Propõe, também, identificar que o cartaz tem como função divulgar informações e incentivar as pessoas a tomarem uma atitude. Nesse momento, o professor pede que as crianças rememorem como ocorreu o processo de planejamento, de produção e de socialização do *cartaz da campanha de conscientização*. Posteriormente, retomam a fotografia do cartaz elaborado para analisarem se, ao divulgar informações, contém argumentos persuasivos para promover mudanças de atitude.

Após essa reflexão, as crianças fazem o registro. Quanto à percepção de que a escrita tem como objetivo ser lida e entendida por outras pessoas, o professor pede que as crianças avaliem se têm o hábito de ler o que escrevem, para realizarem a revisão, ponderando acerca da escrita das palavras e do destinatário. Em seguida, as crianças marcam a resposta.

Apesar do potencial, a autoavaliação, muitas vezes, se resume a um exercício final burocrático, com perguntas em relação a comportamentos. De acordo com Hoffmann (2009), esse processo ao ser engessado, reflete uma visão comportamentalista, e isso distancia do real propósito da autoavaliação que, ao envolver o processo formativo do estudante de modo ativo e consciente, focaliza em aspectos vinculados a ação de aprender. Assim, pode engajar o aluno na construção do próprio conhecimento. A autoavaliação ao ser utilizada com intencionalidade, se torna um instrumento de escuta e diálogo, essencial para (re)planejar a prática, construindo sentido à própria função da escola.

Notamos que a *vivência: "O que tem aí nesse cartaz?"*, busca favorecer a interação e o desenvolvimento das aprendizagens pautadas no ensino do gênero, de modo que, ao fazer essa escolha didática, por meio dela, procura auxiliar as crianças a dominá-lo para compreendê-lo e produzi-lo melhor (Schneuwly e Dolz, 2011).

É perceptível o esforço para garantir uma reflexão sistemática e consistente, que possa contribuir para a ampliação de habilidades de compreensão e escrita de textos dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, embora os textos sejam curtos, como prevê a BNCC e, algumas vezes, fragmentados, a exemplo de textos que compõem as vivências *Divertirinhas* e *Quem conta um conto aumenta um ponto*. Sobre o uso de textos curtos e fragmentados

apontamos para a necessidade de um trabalho com textos completos, de diferentes gêneros, desde o início da escolarização.

Quando examinamos o conjunto das seis vivências, acerca da escrita e da leitura de palavras, encontramos poucas situações de reflexão sobre o SEA, bem como questões específicas para o ensino e a aprendizagem da ortografia. Embora apareçam, para essa etapa da escolarização, consideramos insuficientes. A ênfase, recai no eixo do letramento.

Para Soares (2020) e Morais (2012; 2009), as crianças não descobrem por si próprias as relações entre grafemas e fonemas, por isso, ao alcançarem a hipótese alfabética, já pode começar a escrever com alguma convencionalidade. Por isso, é essencial a exploração de atividades que chamem a atenção para as cadeias sonoras da fala (Soares, 2020; Morais, 2019).

Morais (2012) propõe que cabe à escola especificar metas para que o professor possa diagnosticar e planejar um ensino explícito para alcançá-las. Morais (2000) esclarece, ainda, que a apropriação das regularidades e irregularidades, socialmente convencionalizadas, da norma ortográfica, necessita ser proporcionada aos aprendizes para evitar a exclusão das classes menos favorecidas, devido ao baixo desempenho ortográfico no Brasil. Fica uma pergunta: *já que não são todos os dias que os(as) professoras trabalham com esse material, teria esse equilíbrio, entre os eixos da alfabetização e do letramento, em relação aos outros materiais didáticos?*

Todavia, notamos que o LEIA propõe um trabalho articulado entre leitura/compreensão e produção de textos, mas ao mencionar a realização de correspondências entre fonema e grafema, essa reflexão, nem sempre foi minudenciada, já que nem sempre houve encaminhamento para isso no Guia do professor. Sabemos que o diagnóstico, ao ser realizado diariamente no grupo-classe, contribui para o planejamento das aulas, e, logo, para as aprendizagens das crianças.

Em todo caso, quando uma SD não propõe determinadas atividades acerca das práticas de ensino da língua, compete ao professor complementá-las, propiciando mais reflexões. No entanto, a cobrança por resultados nas avaliações externas obriga os(as) docentes a operacionalizar o que está previsto no material. Ademais, conhecendo a turma e sendo exposto a um curso nesse formato e com esse material, ficamos nos perguntando: e a alfabetização? Como fica?

3.3.3.2 Vivência e/ou Sequência didática no LEIA (2º ano)

A *vivência "Divertirinhas"* explora os gêneros textuais tirinhas e histórias em quadrinhos (HQs). Nessa vivência, as crianças têm como objetivo, produzir tirinhas para serem apresentadas aos colegas. Para Bakhtin (1997), a tirinha compõe um enunciado curto e conciso, com três ou quatro quadrinhos, focalizando em um momento característico, com humor rápido ou crítica social, e as HQs constitui um gênero mais completo que abrange narrativas mais extensas, com enredo, personagens e situações bem elaboradas, publicadas em gibis e em outros suportes.

As tirinhas, semelhantes às HQs, apresentam estrutura composicional, a partir do uso de balões, recursos gráficos visuais, linguagem verbal e não verbal. Assim, os quadrinhos podem ser vistos como meio para expressar sentimentos, crenças e valores. Ao compreendermos sua linguagem e características, entendemos como atuam na contemporaneidade.

A atividade 1: *Vamos conversar?,* tem como finalidade a utilização de estratégias para desenvolver a capacidade de expressão, com respeito aos turnos de fala, de modo que as crianças aprendam a ouvir e a serem ouvidas. Busca aperfeiçoar a clareza, a boa articulação e o ritmo adequado na expressão oral de textos e no respeito às variedades linguísticas no intercâmbio conversacional, bem como a identificação de sua função social. Ao levantar os conhecimentos prévios, o LEIA traz uma tirinha da autora goiana Raquel Sousa Vieira Barcelos.

Em um primeiro momento, conforme o Guia, com a turma organizada em círculo, as crianças são acionadas a observarem a imagem dos personagens Léia e Léo (Goiás, 2021c, p. 74) para responderem: "o que eles estão fazendo? O que eles têm na mão? Quem conhece esse objeto? Quem já leu?" (Goiás, 2021c, p. 60). Após essa conversa, o(a) professor(a) incentiva a leitura de tirinhas e gibis para as crianças observarem a linguagem não verbal (imagens) e sua relação com a linguagem verbal (escrita). Para isso, são sugeridas três questões, que podem ser evidenciadas na Figura 23, na próxima página.

Figura 23 - Atividade Vamos conversar? (II)

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 73-75).

Na questão 1, ao fazer uso do cartaz de apoio, exposto na Figura 24, o(a) docente realiza a leitura da tirinha com as crianças para, seguidamente explorar as perguntas indicadas.

Figura 24 - Tirinhas

Fonte: Cartaz de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

A construção de sentidos do texto, conforme atesta Brandão (2006), não acontece naturalmente. Logo, para ajudar nessa compreensão, alguns elementos constitutivos das HQ, cuja função é contar uma história, são explorados por meio de questões explícitas ou de fácil localização, implícitas ou inferenciais e as de opinião. Ao permitir que as crianças expressem suas opiniões, possibilita que aprendam a argumentar e analisar criticamente (Solé, 2012), por exemplo, o episódio preconceituoso vivenciado pelo personagem Lelê.

Nesse caso, entendemos que as tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta em que há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico, como revelado no último quadrinho.

A questão 2 incentiva as crianças a responderem às perguntas, oralmente, permitindo que expressem o que sabem sobre os gêneros textuais tirinhas e HQs. Conforme o Guia, neste momento é favorável que o professor verifique quais crianças conseguem responder as perguntas, registrando as observações acerca deste diagnóstico.

Para essa exploração, o Guia sugere um momento de discussão, a partir das seguintes perguntas: “o que você sabe sobre histórias em quadrinhos? E tirinhas? Você já leu esses gêneros textuais? Onde você encontra textos como esses? Para que servem esses gêneros textuais?” (Goiás, 2021c, p. 60). Nesta ocasião, o professor é o escriba, com o intento de produzir com as crianças um cartaz com o resumo do que foi discutido sobre os gêneros.

Prontamente, na questão 3, o professor faz uso do cartaz de apoio para realização da leitura dos boxes *O que é HQ e tirinha?*, representado na Figura 25, para explorar, com as crianças, alguns elementos próprios das HQ ou tirinhas.

Figura 25 - O que é HQ e Tirinha?

Fonte: Cartaz de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

Assim, as crianças podem conhecer os usos, a estrutura composicional, as características e a funcionalidade dos gêneros. Para o diagnóstico, o Guia sugere que o professor, aproveite o momento para averiguar quais crianças conseguem responder as perguntas sobre ambos os gêneros que estão sendo estudados, registrando suas observações.

Entendemos, assim como Eisner (2005), que existe uma indissociabilidade entre palavras e imagens, exigindo do leitor habilidades interpretativas visuais e verbais que demandam um desempenho intelectual e estético. Em relação as linguagens não verbal e verbal, o autor reitera que as imagens são estáticas, desprovidas de sons e de movimentos e, por esta razão, cabe às palavras, enquanto linguagem verbal, interagir com as imagens na produção dos efeitos de sentidos materializados nos quadrinhos. Deste modo, o professor tem como desafio conhecer a linguagem dos quadrinhos, pois isso é condição para a compreensão da história e para a sua didatização em sala de aula.

Ressaltamos que, em coleções didáticas, muitas vezes, a exploração do gênero incide, apenas, sobre os aspectos formais, a exemplo do que ocorreu na pesquisa de Silva (2008), ao analisar livros didáticos destinados à alfabetização, em que o trabalho com o gênero poema, se restringiu ao conceito de versos, estrofes e rimas, desconsiderando aspectos nem sempre

visíveis. Isto significa que, a excessiva preocupação com as marcas formais dos gêneros textuais, pode coibir discussões, como a circulação social, a temática, a composição, os elementos discursivos, os textuais e linguísticos, e alguns aspectos dentro de cada uma dessas ampliações, como afirmam Leal e Silva (2012). Por isso, ao trabalhar com um gênero, todas as suas dimensões devem ser contempladas.

Posto isto, é notório que a aprendizagem dos diferentes gêneros, exige diferentes tipos de conhecimentos e habilidades (Dolz; Noverraz e Schneuwly, 2004). A transposição didática, deste ensino, requer atenção, tanto em relação aos seus usos e porquês, como às convenções textuais, ao modo de seu funcionamento e às discussões sobre os conteúdos temáticos, envolvendo, também, a expressão de ideias e opiniões. Logo, o ensino não pode ser o mesmo para todos os gêneros, visto que exige intervenção ativa do professor, no desenvolvimento de metodologias específicas acerca dos diversos *saberes a ensinar*. Do mesmo modo, pesquisas demonstram a ausência de qualquer tipo de abordagem acerca do gênero didatizado.

O segundo momento inicia com o professor explicando o percurso da vivência e as atividades a serem realizadas acerca dos gêneros tirinha e HQ, Figura 23, (Goiás, 2021c, p. 75), retomando o cartaz produzido anteriormente. Posteriormente, novas questões são explicitadas como: 4, 5 e 6 que, embora não constem no livro das crianças, foram acrescentadas no Guia do professor.

Todavia, consideramos que, ao inserir mais questões, elas deveriam estar contempladas no livro dos estudantes, já que as questões 4 e 5 consistem na leitura da minibiografia da autora Raquel Sousa Vieira Barcelos, uma adolescente do Estado de Goiás. Seguidamente, o professor solicita que as crianças falem sobre o que acharam mais interessante em relação à autora. Como sugestão, o Guia propõe que o professor, faça um quiz a partir da leitura realizada, a exemplo do nome da cidade e do Estado em que nasceu a autora e sobre seu sonho.

A questão 6, ao retomar os sonhos da autora, almeja conhecer, a partir de uma conversa ou relato, o sonho das crianças e como elas planejam, ou imaginam conquistá-lo. Essa pergunta extrapola o texto, ou seja, vai além do conteúdo apresentado, acrescentando informações ou permitindo conclusões não fundamentadas no material lido. Ressaltamos que extrapolar difere de inferir, pois ao realizar uma inferência, deduz-se alguma coisa dentro dos limites do texto, enquanto ao extrapolar, ultrapassa-se esses limites. Isso significa entender o texto a partir de informações que o compõe, mas por ser subjetiva, permite conexões com o contexto do leitor e com o mundo.

Na atividade 2: *Lendo o texto*, inicialmente a HQ é apresentada às crianças para ressaltar os elementos que a compõe. Igualmente à atividade anterior, a exploração do uso da linguagem verbal e não verbal é indicada no Guia. Consequentemente, as crianças compartilham suas opiniões sobre a história lida. Notamos que as estratégias de leitura são acionadas para realizar com as crianças a antecipação, a seleção, o levantamento de hipóteses, a localização de informações explícitas, a inferência e a verificação em textos multissemióticos. À vista disso, pretende-se o registro das características de uma situação discursiva oral, com vistas à interação, a parir da linguagem formal e informal. A figura 26, abaixo, expõe as questões recomendadas.

Figura 26 - Atividade Lendo o texto (II)

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 76-77).

Na questão 1, ao ler o ícone relativo à estrutura da HQ, o professor explica o uso dos balões. Assim, antes da leitura do fragmento da obra de *Cabeça Oca em Goiânia*, do autor goiano Christie Queiroz, o Guia traz algumas perguntas para o levantamento de hipóteses sobre o que será lido, motivando as crianças à compreensão das expressões dos personagens e do uso dos recursos gráficos visuais: “os nomes dos personagens; o assunto do texto; o que os personagens estão desejando fazer; a situação que está impedindo de todos os amigos brincarem juntos” (Goiás, 2021c, p. 62).

Ressaltamos que, ao selecionar um livro ou um texto para ser lido em sala de aula, o professor necessita cuidar de apresentá-lo, oferecendo informações para contextualizar a leitura a ser realizada e despertar o desejo ou interesse em conhecer seu conteúdo. Ao preparar com antecedência a leitura, pode planejar intervenções, permitindo antecipações ao visualizarem as ilustrações, determinando o momento estratégico em que interromperá a leitura, procurando

criar suspense, despertar ou manter a curiosidade das crianças. Todavia, vale ressaltar que, com apenas o resumo ou fragmento do texto, fica difícil construir o sentido acerca do que se lê.

A questão 2 consiste na organização de duplas para lerem a história e, em seguida, conversarem sobre o que leram. Pontua-se a importância da participação das crianças para contribuírem com o debate. Ao realizar a leitura, propriamente dita, a sugestão é que o professor solicite às crianças que observem os aspectos, mencionados na questão 1.

Porém, é possível observar que os dois últimos aspectos ("o que os personagens estão desejando fazer; a situação que está impedindo de todos os amigos brincarem juntos", não se relacionam aos personagens apresentados, tampouco ao assunto abordado no fragmento da HQ. O Guia ainda sugere que, ao observarem os personagens, as crianças identifiquem seus nomes, suas características e o respeito em relação às pessoas com deficiência. Isso causou-nos estranheza, já que o conteúdo apresentado na HQ não trata dessa temática. Claramente, o Guia cometeu um equívoco ao orientar essas duas questões finais.

A questão 3 requer que as crianças socializem com a turma o que aprenderam, e, seguidamente, que comparem suas respostas com as dos colegas. Nessa ocasião, o professor ao instigar a argumentação e a justificativa dos(as) estudantes, favorece que aprendam a elaborar opiniões. É notório que a possibilidade de cada dupla defender seu ponto de vista, cria condições para o desenvolvimento da habilidade de argumentar, vislumbrando o desenvolvimento da criticidade, por meio do uso da linguagem e de temas relacionados aos textos lidos.

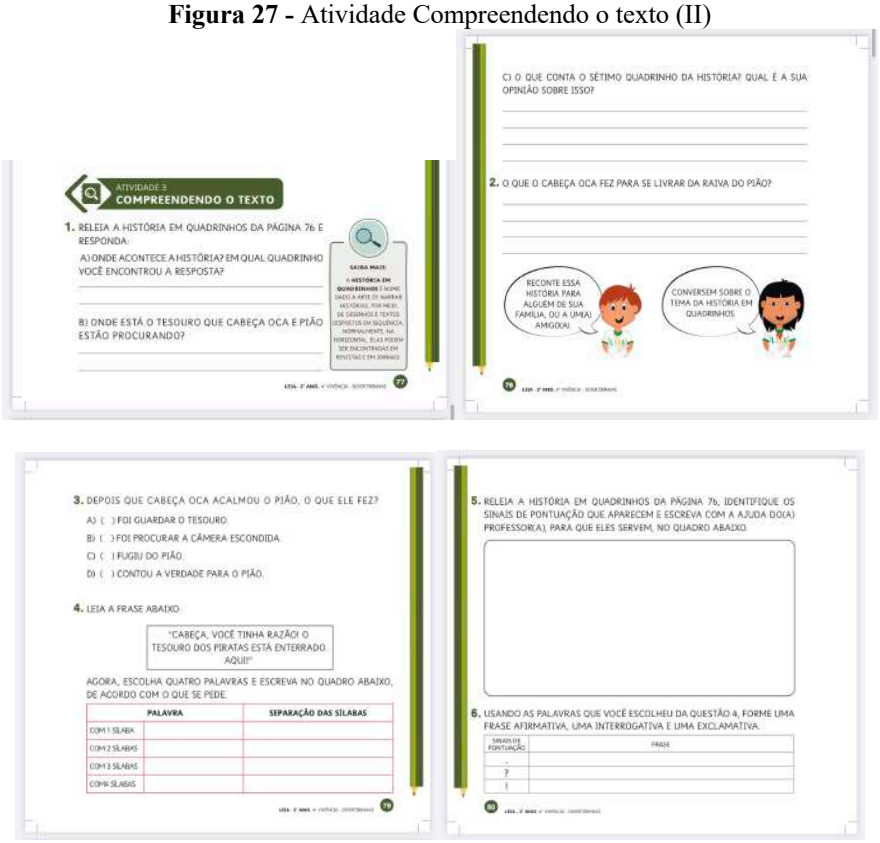
Como vimos, as crianças foram solicitadas a realizarem a leitura silenciosa e, em seguida a leitura compartilhada da HQ, mas o Guia não faz menção à importância dessas leituras. Contudo, consideramos que a prática da leitura silenciosa no cotidiano escolar, além de permitir o encontro direto do leitor com o texto, oportuniza que cada criança leia no seu ritmo, sendo proeminente para a formação de leitores; já a leitura realizada coletivamente, exige preparação, por isso, a leitura silenciosa precede a leitura em voz alta, favorecendo essa prática em público, artefato de algumas práticas sociais, além de constituir estratégia que desenvolve o ato de ler de forma fluida e clara.

A atividade 3: *Compreendendo o texto*, tem como objetivos auxiliar as crianças na compreensão textual, possibilitando que observem e comentem as semelhanças e diferenças entre tirinhas e HQ, além de trabalhar a composição e a decomposição de palavras. Está organizada em dois momentos: o primeiro relaciona-se à interpretação do texto e à escrita

espontânea; o segundo volta-se para a composição de palavras, separação de sílabas, escrita de frase e uso dos sinais de pontuação.

Diante disso, o Guia propõe a compreensão e interpretação de imagens; a construção do SEA e da ortografia por meio da escrita de palavras, relacionando fonema-grafema; a memorização de grafia de palavras irregulares; a pontuação, com destaque para o ponto final, o ponto de interrogação e de exclamação; e a escrita autônoma e compartilhada com foco na utilização de conhecimento linguísticos e gramaticais. A Figura 27, a seguir, expõe as questões propostas acerca da HQ lida.

Figura 27 - Atividade Compreendendo o texto (II)



Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 77-80).

De acordo com o Guia, na questão 1 as crianças devem trabalhar em duplas, por afinidade e proximidade das aprendizagens, iniciando com a leitura do box: *Saiba mais,* trazendo o conceito de HQ. Primeiro as crianças, oralmente, levantam os locais onde a história acontece: parquinho, terreno baldio, praça etc.; depois de responderem o local em que o tesouro está escondido, o professor as incentiva a escreverem o nome dos personagens de forma autônoma; por último, propõe a releitura do sétimo quadrinho para ajudar na formulação de opinião.

Na questão 2 o Guia comete mais um equívoco, ao solicitar que as crianças registrem como os amigos resolveram “o episódio em que Paulinho acha que não poderia participar da brincadeira por ser um cadeirante” (Goiás, 2021c, p. 64). Isso porque a questão proposta se refere a como os personagens Cabeça Oca e Pião resolveram o problema. Assim, propõe, também, que as crianças conversem com amigos ou familiares sobre o que aprenderam com essa história.

A questão 3, o Guia, equivocadamente, pede que as crianças analisem e marquem a afirmação que descreve a reação de Paulinho, após seu conflito ser resolvido. Ainda descreve que o professor aproveite o momento para refletir com a turma sobre o valor de cada um, independentemente de qualquer fragilidade ou limitação. Embora as questões estejam corretas no livro das crianças, essa sequência de erros no Guia do professor, nos faz refletir que não houve uma revisão desse material antes de sua edição.

Ademais, por que não utilizar a história completa, já que a intenção é focalizar na cultura e não só em autores do Estado? O título da obra do autor, sugestiona a pensarmos em uma exploração acerca da cultura local. Isso nos faz questionar o uso de fragmentos de textos em materiais apostilados, pois pode comprometer a precisão do significado e a compreensão completa. Já a análise do texto completo oferece segurança para extrair o sentido legítimo e evitar distorções. Fragmentos de textos podem ser usados em alguns contextos, a exemplo de pesquisas científicas, para ilustrar pontos relevantes. Porém, ainda assim, há que ter consciência da sua relação com o todo.

Compreendemos que, para favorecer a compreensão do texto, cabe ao professor ressaltar os aspectos presentes nos quadrinhos, para que a leitura extrapole os limites do aspecto verbal e seja enriquecida pelo visual e, também, no momento da escrita espontânea dos nomes dos personagens, refletir com as crianças acerca de algumas propriedades do SEA. Reiteramos que são nessas lacunas, que a inventividade do professor praticante do cotidiano, cria *táticas* que (re)significam suas *maneiras de fazer*, impondo novos sentidos ao que recebem, marcando o mundo à sua maneira (Certeau, 2014).

A questão 4, no livro das crianças, solicita que leiam a frase e, em seguida que escolham quatro palavras para contagem e separação de sílabas. Já o Guia, em relação a essa questão, propõe às crianças que observem e leiam a tirinha apresentada para circularem as palavras: BRINCAR; AJUDAMOS; OBRIGADO; AMIGOS. Logo após, elas batem palmas para a contagem das sílabas das palavras descritas. No entanto, na HQ não consta as palavras requeridas, assim como o tema e o personagem já relatados, em equívocos anteriores.

No Guia, a orientação para a questão 5 também não corresponde ao que o livro das crianças propõe. Assim, de acordo com o LEIA, é orientada a releitura da história para identificação dos sinais de pontuação, e com a ajuda do professor, a escrita acerca da utilização desses. A questão 6 refere-se à produção de uma frase, a partir das palavras do quadro, referente à questão 4, usando os sinais de pontuação já identificados. Ao professor, o Guia orienta que, ao circular pela sala, repare e registre os avanços e/ou dificuldades das crianças, auxiliando-as.

O Guia ainda traz as questões 7 e 8. A questão 7 tem como proposição a confecção de um cartaz com os referidos sinais de pontuação: (.), (?) e (!), comunicando como e quando devem ser usados para ser exposto na sala de aula. Ao realizarem a leitura do cartaz, as crianças retomam a HQ da atividade 2 para identificarem os sinais de pontuação utilizados. Na questão 8, as crianças preenchem uma tabela escrevendo o que cada sinal de pontuação indica e quando são usados. Nessa ocasião, o professor rememora, com as crianças, que podem pesquisar no cartaz afixado na sala de aula. Assim, a confusão ocasionada pelo Guia do professor, nos faz inferir que não houve uma revisitação do material escrito antes de sua impressão. Contudo, essas questões, estão voltadas para a composição de palavras, a separação de sílabas, a escrita de frase e o uso dos sinais de pontuação.

A atividade 4: *O texto é seu!*, é destinada à elaboração de tirinha, com atenção à estrutura do gênero. Tem como expectativa o incentivo à prática da leitura, escrita e o prazer de ler e escrever quadrinhos. À vista disso, conforme perspectiva assumida por Chartier (2002), a leitura constrói sentidos, é inventiva e produtora de novos e outros conhecimentos. Por isso, não devemos nos esquecer de que o objetivo de conhecer diferentes gêneros é desenvolver a capacidade de ler, interpretar e produzir textos diversos, compreendendo para além de suas características, os propósitos e contextos de uso, fundamentais para a comunicação e participação na vida social. A Figura 28, abaixo, apresenta as questões.

Figura 28 - Atividade O texto é seu! (II)

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 81-82).

Na questão 1, antes de produzir o gênero textual *tirinha*, é preciso planejar com as crianças o que é necessário para construir o texto, especificamente o assunto. Para tanto, o Guia sugere que o professor explore as seguintes perguntas:

> [...] onde a história acontecerá? Quintal? Parque? Rua? Casa? Fazenda? Nave espacial? Árvore? Praia de rio ou de mar? Curral? Pasto? Galinheiro? Quais elementos serão desenhados para caracterizar esses espaços? Quais serão os personagens? Os da história de Raquel? Personagens de outras histórias em quadrinhos, de desenhos animados? Super-heróis, princesas, bruxas, monstros? Qual será o assunto? Aventura? Brincadeira? Situação de perigo? Algo engraçado? Briga? Aconchego com alguém da família ou com algum animal de estimação? O que acontecerá na sua história? Informar que ao escolher o assunto, este precisa ser desenvolvido, em apenas três quadrinhos, sendo que no primeiro é preciso ter um diálogo entre dois personagens e, no segundo e terceiro, há um único balão de fala (Goiás, 2021c, p. 65).

Dessa maneira, orienta relacionar imagens e palavras, incidindo às características e organização apropriadas às tirinhas. No momento da escrita autônoma e compartilhada, a sequência lógico-temporal de início-meio-fim necessita ser contemplada. Ao oportunizar o planejamento do texto, as crianças podem organizar as sequências de ideias, os conhecimentos linguísticos, selecionando recursos do gênero demandado. Assentimos que, anterior à produção, questões detalhadas como as apresentadas, beneficiam o planejamento da escrita.

O ato de planejar, envolve a reflexão sobre: o propósito da escrita, o leitor ou destinatário, a estrutura do texto, o objetivo, o que contribui para que a escrita faça sentido. De tal modo, essa prática ensina as crianças a planejarem, ajudando-as a organizarem as ideias, criando textos cada vez melhores, promovendo segurança, confiança e autonomia nas produções textuais futuras.

Sobre a produção de textos, Geraldi (2003) a considera como ponto de partida e de chegada do processo de ensino e de aprendizagem da língua. Concordamos, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade. O autor ressalta que, para produzir um texto, na escola, é necessário ter o que dizer; ter uma razão para dizer; ter para quem dizer; que o locutor se constitua como sujeito que diz o que diz, para quem o diz. Isso significa que é necessário ter estratégias para concretizar este trabalho. Todavia, rememoramos que, ao iniciar e concluir com o texto, é preciso reservar aulas para o trabalho com a faceta linguística.

Após o planejamento, a questão 2 corresponde à produção da tirinha propriamente dita. Para isso, o Guia sugere que sejam formadas duplas, em que cada criança possa apoiar a outra e trocar ideias, desde que cada uma registre em seu livro. A leitura do box: *Você sabia?*, também é recomendada. É orientado, ainda, que as crianças utilizem balões de fala e recursos gráficos

visuais. O professor, ao circular entre as duplas, observa a produção e incentiva a colocar mais detalhes nos desenhos, usando os recursos gráficos. Nos balões de fala, ler o que está sendo registrado para realizar mediações que auxiliem a reflexão sobre a escrita.

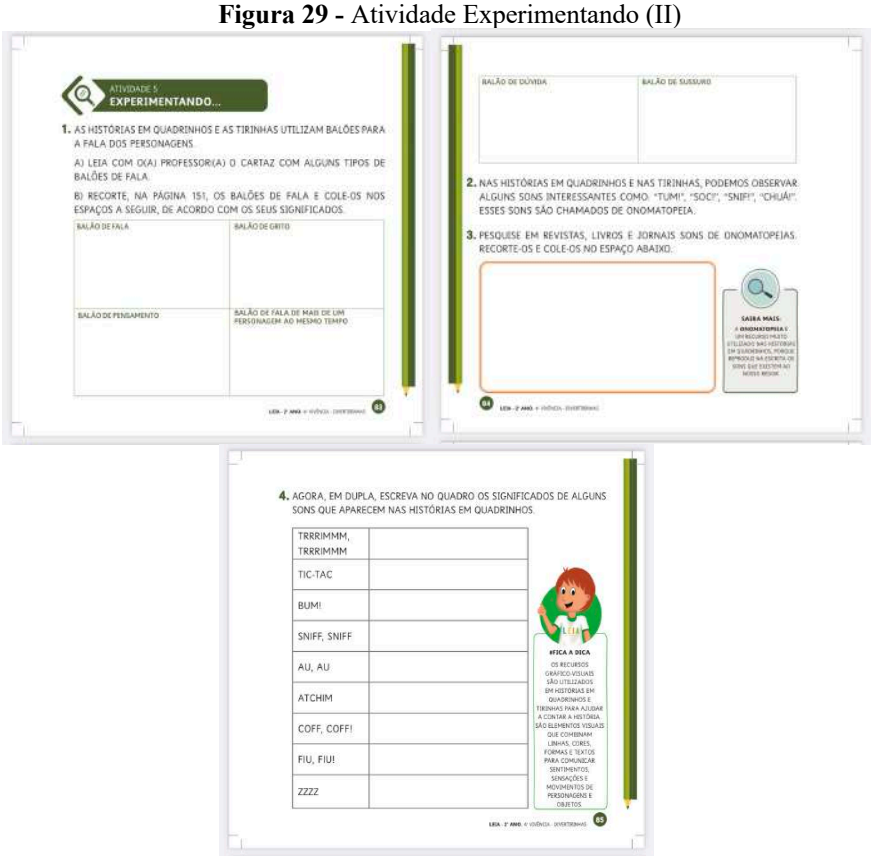
Consequentemente, a produção de textos em duplas, na alfabetização, fomenta a troca de ideias e de saberes entre as crianças com diferentes níveis de escrita, estimulando a reflexão e o progresso de suas hipóteses. O professor ao avaliar as crianças para formar as duplas, pode cuidar para que elas se complementem, ao reunir uma criança com maior domínio com outra que ainda está em processo de apropriação da escrita alfabética.

Para o diagnóstico, o Guia recomenda que ao revisitar cada dupla, o professor observe o que a escrita demonstra: coerência; possibilidade de ler, mas sem coerência; aglutinação de palavras; troca de letras ou falta delas nas palavras; e possibilidade de realizar a leitura. Posto isto, verificar se houve modificações. Para isso necessita comparar os registros, com vistas a planejar novas mediações.

Acrescemos que, durante esse diagnóstico, quando as duplas ainda estão produzindo o texto, a promoção de discussões que ajudem as crianças a rever suas hipóteses, refletindo sobre a correspondência fonológica e algumas convenções da língua escrita, é recomendável. É um momento oportuno, também, para observar se estão utilizando os sinais de pontuação trabalhados na atividade anterior.

A atividade 5: *Experimentando...*, tem como objetivo aprofundar, os conhecimentos em relação aos recursos gráficos visuais que compõem a *tirinha,* de forma lúdica e propor que as crianças identifiquem os diferentes sons expressos por meio das onomatopeias. Ademais, o Guia propõe relacionar imagens e palavras, combinando com rimas, aliterações, assonâncias e ritmo comuns em textos poéticos e canções. A Figura 29, na página seguinte, mostra as questões prescritas.

Figura 29 - Atividade Experimentando (II)



Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 83-85).

Nesta atividade, são aprofundados e ampliados o conhecimento acerca dos recursos gráficos visuais, conciliando os diferentes tipos de balões, as onomatopeias, figuras cinéticas e metáforas visuais, sugerindo, também o hibridismo por enriquecer a narrativa. O Guia solicita retomar a explicação desses itens, eliminando dúvidas das crianças, por meio da releitura dos cartazes de apoio, representados, a seguir, na Figura 30.

Figura 30 - Balões de HQ e onomatopeias

Fonte: Cartazes de apoio LEIA - AlfaMais-GO (Goiás, 2024f).

Após a explanação dos cartazes, para realizar a questão 1 (Figura 29), o professor solicita que as crianças recortem os recursos gráficos visuais que compõem a *tirinha* no encarte do livro para organização nos espaços indicados na letra b, de acordo com seus significados.

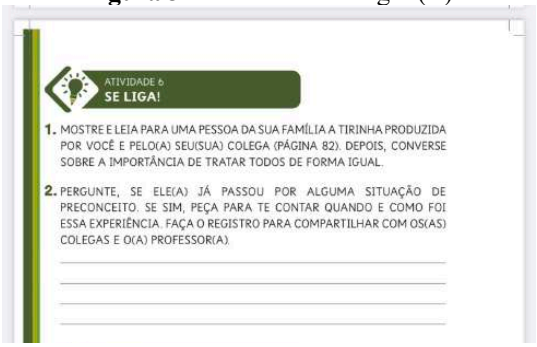
Cada dupla precisará dialogar sobre como organizar os itens. A questão 2, retoma a explicação sobre as HQ, ao mostrar o cartaz com alguns sons de onomatopeia: BUM! COF! SNIF! ATCHIM! etc., comentando o significado de cada um.

Sabemos que, ao professor, cabe ressaltar esses aspectos presentes em narrativas para que a leitura extrapole os limites do aspecto verbal e seja enriquecida pelo visual, pois não basta ler, apenas, o elemento textual de uma HQ, é preciso compreender as articulações com as imagens, pois o sentido supõe um papel complementar entre as duas linguagens. Portanto, faz-se necessário identificar os tipos de balões de fala, de pensamento, de dúvidas; as metáforas visuais, a exemplo de lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia genial e estrelas indicando dor, e as onomatopeias que representam os sons de explosão, espirros, relógio etc.

As questões 3 e 4 consistem na consolidação das onomatopeias, com a disponibilização de revistas, livros, jornais e internet para pesquisarem outros sons e, seguidamente, recortarem para colar no espaço indicado e, ainda em dupla, o professor propõe a leitura dos sons que aparecem nas HQ, durante esta atividade, para conversarem e registrarem o significado de cada um. Consequentemente, o uso de onomatopeias em uma narrativa multimodal, prevê a produção de uma tirinha ou HQ por envolver combinações coerentes entre roteiro e arte, texto verbal e não verbal, proporcionando o uso dos elementos textuais próprios dos quadrinhos, de sua estrutura e características.

A atividade 6: *Se liga!*, subsequente, busca a exploração das características de uma entrevista (entrevistado-entrevistador, roteiro ou perguntas para o diálogo, e formas de registro). Além disso, por meio da entrevista, as crianças necessitam verificar o conhecimento das pessoas sobre a HQ. Para a concretização, o Guia propõe uma conversa espontânea presencial, com registro autônomo ou compartilhado, observando as características, a estrutura e a situação comunicativa própria do gênero e do tema a ser abordado. Ressalvamos que o Guia ao mencionar o que deveria ser realizado, não prevê uma discussão em relação às perguntas a serem feitas aos entrevistados, mas recomendou a coerência na organização das ideias, a utilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais. A Figura 31, na próxima página, expõe as questões.

Figura 31 - Atividade Se liga! (II)



ATIVIDADE 6
SE LIGA!

1. MOSTRE E LEIA PARA UMA PESSOA DA SUA FAMÍLIA A TIRINHA PRODUZIDA POR VOCÊ E PELO(A) SEU(SUA) COLEGA (PÁGINA 82). DEPOIS, CONVERSE SOBRE A IMPORTÂNCIA DE TRATAR TODOS DE FORMA IGUAL.

2. PERGUNTE, SE ELE(A) JÁ PASSOU POR ALGUMA SITUAÇÃO DE PRECONCEITO. SE SIM, PEÇA PARA TE CONTAR QUANDO E COMO FOI ESSA EXPERIÊNCIA. FAÇA O REGISTRO PARA COMPARTILHAR COM OS(AS) COLEGAS E O(A) PROFESSOR(A).

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 86).

Na questão 1 o professor entrega para as crianças, o roteiro de diálogo/perguntas para realização da entrevista com alguém da convivência delas, e explica sobre o registro das respostas, para socialização em dia combinado com a turma. Para isso, o livro sugere iniciar a entrevista, mostrando a produção da tirinha realizada em duplas para, em seguida conversar sobre os quadrinhos. A questão 2 sugere que ao disponibilizar as perguntas organizadas, em uma folha, o professor deve explicar às crianças a necessidade de fazerem as anotações durante a entrevista, incluindo o nome do entrevistado, esclarecendo que, se necessário, elas podem pedir ajuda a um adulto.

No entanto, como dissemos anteriormente, consideramos que o Guia ao propor uma conversa espontânea, não orientou sobre o roteiro a ser utilizado com o(a) entrevistado(a), para que não fugissem à proposição inicial. Convimos que ao elaborar o roteiro com as crianças, o professor criaria uma oportunidade, tanto para o aprendizado do gênero entrevista, como para ampliação dos conhecimentos acerca dos gêneros tirinha e HQ, o que favoreceria sanar dúvidas e/ou curiosidades das crianças. Ao deixar essa lacuna no diálogo entrevistador-entrevistado, corre-se o risco de, na entrevista, não obter os dados, informações, conhecimentos, visões de mundo e opiniões sobre o tema (tirinha e HQ) para serem socializados em sala de aula, conforme recomendação.

Igualmente, ao advertir sobre a coerência e o uso de conhecimentos linguísticos e gramaticais, o Guia não especificou os aspectos a serem observados, a exemplo da ortografia, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação), bem como o momento em que o registro seria revisado. Assim como Mendonça (2006, p. 204), defendemos que o trabalho com a análise linguística "parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise". Por isso, é necessário colocar em discussão a forma como essa construção precisa acontecer.

A atividade 7: *Sistematizando*, consiste em socializar e sistematizar as informações da entrevista realizada anteriormente. Para isso, o(a) docente necessita orientar as crianças para explorarem as características físicas dos personagens da tirinha, da autora goiana Raquel Sousa Vieira Barcelos, para descrevê-los. Com isso, pretende mediar a escrita em ordem alfabética, auxiliando a identificação pelas crianças de cada letra para inseri-la na sequência correta.

De tal modo, pretende desenvolver a oralidade pública em intercâmbio conversacional, a construção do SEA e da ortografia, e a localização de informações explícitas em textos. Ao organizar-se em dois momentos: o primeiro compõe-se pelas questões de 1 a 3, finalizando com uma questão extra, constante no Guia do professor, mas não apresentada no livro das crianças; o segundo momento, embora o Guia não as especifique, as questões 4 e 5 se referem à revisão e reescrita das tirinhas produzidas pelas crianças, na atividade 4 *O texto é seu!*.

A Figura 32, abaixo, traz as questões propostas.

Figura 32 - Atividade Sistematizando (II)

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 86-88).

No primeiro momento, na questão 1, em roda, as crianças compartilham o registro da entrevista realizada, mas o Guia não orienta sobre como socializar os resultados da entrevista realizada com a família. Conforme vimos demonstrando, este material elaborado para orientar o professor na utilização dos livros dos alunos, tem deixado aspectos soltos, ao mesmo tempo, em que demonstra lacunas e confusão ao descrever como determinadas questões devem ser realizadas. Temos esclarecido, no decorrer deste estudo, que nenhum livro é completo, cabendo aos docentes elaborarem e planejarem o que falta e, até mesmo, usarem de suas *artes de fazer* para modificarem o que for conveniente às especificidades dos alunos e, também aos conteúdos.

Todavia, quando o material é criado, por autores distintos, para favorecer o entendimento de como cada SD foi pensada, há de ter mais rigor com as orientações prescritas, ainda que o professor as modifique, caso contrário, o Guia não tem razão para existir.

A questão 2 sugere que o professor organize a turma em grupo, para que releiam a tirinha, trabalhada na atividade 1: *Vamos conversar?*, e, em seguida, solicita que conversem sobre o que notaram em relação às características físicas dos personagens da história. Após esse diálogo, os (as) alunas escrevem os nomes e as características dos personagens no quadro indicado. Na questão 3, o professor lê o conceito de ordem alfabética no box: *Fica a dica*, para explicar a importância de memorizarem o código alfabético em sequência numérica de cada letra, para entenderem e organizarem as palavras em ordem alfabética. Assim, disponibiliza o cartaz de apoio referente ao alfabeto, para utilizarem na pesquisa e memorização. Após a explicação, as crianças devem reescrever o nome dos personagens em ordem alfabética.

Seguidamente, com as crianças organizadas em duplas, o professor, propõe um momento de interação para observarem as características físicas um do outro, identificando as semelhanças e as diferenças, para, seguidamente, escreverem o nome do colega com duas das características observadas, finalizando com um desenho. Como notado, o Guia trouxe essa questão extra. Sobre os adjetivos, na gramática da Língua Portuguesa, constituem-se como modificadores dos substantivos, e, entre outras coisas, servem para caracterizar os seres, os objetos, indicando-lhes: uma qualidade ou defeito; o modo de ser; o aspecto ou aparência; e o estado (Cunha e Cintra, 2003). Portanto, além de dar vida aos substantivos, favorecem a expressão de características específicas, enriquecem e ampliam o vocabulário. Em relação à ordem alfabética, seu domínio na alfabetização, desenvolve a habilidade de organizar, classificar e localizar informações em dicionários, listas de nomes e índices. Entretanto, a tirinha elegida não expõe os nomes de todos os personagens, para serem colocados em ordem alfabética, exceto o de Lelê, e as questões 2 e 3 exigem esse conhecimento. Então, não nos parece ter sido uma escolha acertada. Pontuamos, novamente, que o uso de textos fragmentados traz implicações às aprendizagens. Como dissemos anteriormente, o Guia não especificou as questões 4 e 5 referentes à revisão da tirinha produzida. Inicialmente, na questão 4, as crianças trocam as tirinhas entre elas, para que cada uma faça observações no texto da outra. Já a questão 5 é destinada à reescrita da tirinha para compor o portfólio da turma, conforme questões explicitadas no LEIA.

Brandão (2007) afirma que tornar o próprio texto como objeto de reflexão e revisão permanente, refletindo sobre o escrito para encontrar meios para melhorá-lo, supõe reelaborá-

lo e reescrevê-lo, pois isso faz parte do aprendizado de produzir textos, para atender ao comando da produção. À vista disso, para a autora, é preciso que o autor se desloque entre os papéis de escritor e leitor de seu texto. Mas, o Guia ao não mensurar este trabalho, compete ao professor planejá-lo. Para tanto, é necessário ter uma proposição, criando estratégias de reflexão que ajudem o aprendiz a avançar, já que as crianças podem não saber o que corrigir ou rever.

O papel do professor é fundamental ao adotar a reescrita como parte de um procedimento significativo, após a escrita do texto. A mediação no trabalho pedagógico com a reescrita, consiste em um fator favorável para as crianças ampliarem seus conhecimentos linguísticos e textuais, bem como avançarem na apropriação do SEA e da norma ortográfica e na construção de sentidos.

A atividade 8: *Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo...*, tem como objetivos dialogar com as crianças sobre o uso das TDICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), para apresentação do escritor Christie Queiroz por meio de vídeo e posterior gravação, pelas crianças, com mensagens para o autor. Assim, ao trabalhar com recursos multissemióticos, o que se espera é a articulação entre texto verbal e recursos gráfico-editoriais. A Figura 33, abaixo, expõe como as questões são propostas no livro das crianças.

Figura 33 - Atividade Acessando... Assistindo... Ouvindo... Reproduzindo... (II)

Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 98-90).

Na questão 1, o professor convida as crianças a formarem um semicírculo para assistirem ao vídeo com o recadinho do autor. Para isso, o professor faz o acesso pelo link, usando computador, internet e *Datashow* ou, se preferir, em pequenos grupos, podem acessá-lo pelo celular com a leitura do *QR Code* no LEIA. Na sequência, o professor, explora o

recadinho do autor, para que as crianças sintam o carinho e a atenção do autor em compartilhar um pouco de sua vida e de seu sonho com a turma.

A questão 2, após assistirem ao vídeo, as crianças são solicitadas a escreverem, autonomamente, um recadinho carinhoso para o autor. Com o auxílio do alfabeto móvel ou de mesa, e consulta aos bancos de palavras, as crianças realizam a escrita e o professor, conforme orienta o Guia, observa as escritas para registro do diagnóstico.

Na questão 3, as crianças produzem o vídeo, com o recado para o autor. O professor relembra com elas os cuidados necessários para o uso das redes sociais, e ressalta os benefícios desses recursos quando bem usados, assim como os prejuízos quando mal utilizados. Orienta que, ao gravarem o vídeo, devem usar palavras carinhosas, expressando sentimentos de gratidão ao autor. Em seguida, com a colaboração do professor, as crianças produzem o vídeo. Por último, assistem ao vídeo produzido, compartilhando opiniões e, realizando ajustes necessários.

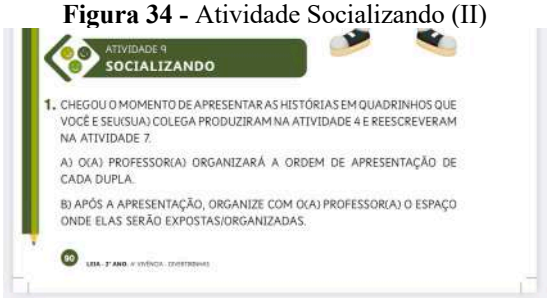
Como já observado, o Guia apresenta novos equívocos, ao citar a autora Raquel Sousa Vieira Barcelos ao invés do autor Christie Queiroz e ao incentivar o acesso por meio de *QR Code*. Este não está disponibilizado nem no Guia do professor, tampouco no livro das crianças, como informado. Contudo, houve momentos para a escrita autônoma e compartilhada durante a produção e edição da mensagem.

Porém, o Guia, ao propor a produção a partir de instruções, com atenção à situação comunicativa e ao uso de ferramentas digitais para publicação da mensagem, é importante que, no contexto da escrita do texto, o professor oriente as crianças com proposição de questionamentos e reflexões que possam beneficiar a melhoria, tanto de elementos gramaticais, como textuais.

O uso de textos multissemióticos para a alfabetização e o letramento, podem ser um importante recurso para o desenvolvimento da oralidade, da interpretação e produção de diferentes linguagens em diferentes contextos (Marcuschi, 2008), mas, um dos desafios para sua utilização é a falta de recursos e materiais adequados, já que ainda há escolas que não têm acesso a equipamentos e materiais que permitam o uso dessa abordagem, o que pode dificultar sua aplicação em sala de aula. Por isso, concordamos com Travaglia (2009) de que é necessário investimentos em tecnologia e materiais didáticos que facilitem a utilização do texto multissemiótico nas escolas.

A atividade 9: *Socializando*, antevê a organização para a apresentação de HQ com intenção de proporcionar que as crianças apresentem a história produzida por elas, anteriormente, na atividade 4. A Figura 34, na página seguinte, expõe sua descrição.

Figura 34 - Atividade Socializando (II)



Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 90).

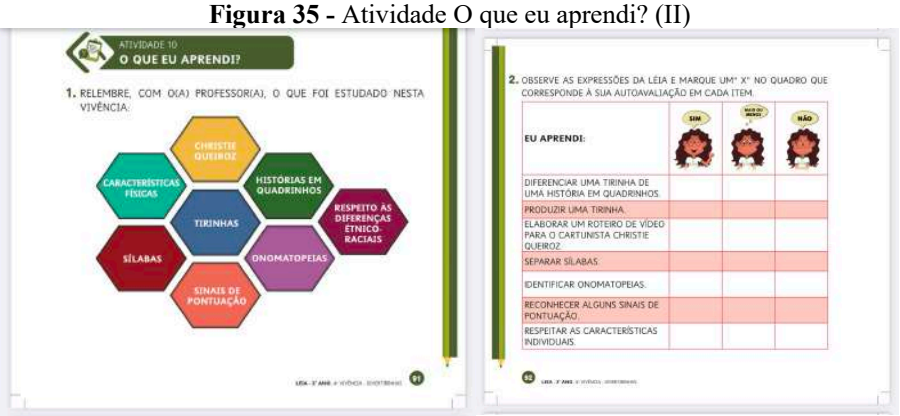
Primeiramente, o professor organiza o espaço para a apresentação e, solicita que as crianças sugiram como gostariam de realizar a apresentação. Depois disso, decidem a ordem de apresentação de cada grupo, por meio de sorteio ou escolha delas e fazem os combinados para este momento. O Guia, ao dar essas orientações, ressaltou, apenas, a importância da clareza, articulação e ritmo na expressão oral de textos, mas o movimento de conversão da linguagem escrita em outra, para ser apresentada por duas crianças, já que a produção da tirinha é direcionada para realização em duplas, necessitaria de outros esclarecimentos, pois seja lida, teatralizada ou encenada, exige alguns cuidados. Um processo de criação supõe adaptações e ensaios para imprimir qualidade à apresentação, constituindo oportunidade para as crianças vivenciarem o uso público formal da língua.

Posto isto, convencionamos que essa lacuna dá espaço à criatividade e inventividade de professor e alunos, como produtores de conhecimentos. Assim, além de receptores, ao tomarem decisões, imprimem identidade ao que fazem. Ao oferecer uma *margem de manobra*, permite liberdade e flexibilidade nas ações, impedindo que alguém faça as escolhas ou adote abordagens sem a participação daqueles que, verdadeiramente, fazem acontecer o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula.

A atividade 10: *O que eu aprendi?*, busca autoavaliar o percurso vivenciado acerca das atividades propostas. Na questão 1, de acordo com o Guia, as crianças, em duplas, fazem uma autoanálise das aprendizagens, por meio da escuta atenta e uma boa comunicação, elas aprendem a interagir. A questão 2, propõe um momento lúdico, em que as crianças tiram par ou ímpar para decidir quem começa a relatar o que entendeu. Ao lerem cada item, é necessário que as duas se posicionem. A partir da brincadeira, o professor solicita que marquem com um "X" na expressão da Léia que mais representa a sua aprendizagem.

A Figura 35, na página seguinte, expõe os critérios predefinidos.

Figura 35 - Atividade O que eu aprendi? (II)



Fonte: Livro LEIA - 4ª vivência - 2º ano - AlfaMais-GO (Goiás, 2024e, p. 91-92).

Como notado, com base nas atividades tratadas, o Guia incorre em uma série de equívocos, ao misturar orientações relativas às questões propostas, e ao "solicitar que a dupla fale uma frase que caracterize a artista" goiana Raquel Sousa Vieira Barcelos, ao invés de Christie Queiroz (Goiás, 2021c, p. 71).

Em relação à autoavaliação, lembramos Luckesi (1996, p. 32) ao defender que a avaliação constitui um mecanismo diagnóstico, para que avanços sejam alcançados, mas há necessidade de garantir uma participação democrática, de forma igualitária, que acontece a partir da conquista da autonomia e da reciprocidade nas relações. Por esse motivo, a autoavaliação é uma prática que insere o estudante em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem, sendo uma importante aliada por possibilitar que as crianças reflitam sobre o próprio desempenho e desenvolvam a capacidade de autorregulação, assumindo uma postura responsável, autônoma, crítica, participativa, consciente e proativa em relação às suas aprendizagens, com o propósito de modificar seu progresso individual.

Em relação à *vivência* "*Divertirinhas"*, percebemos que as HQs tornam as aulas mais dinâmicas e prazerosas e têm um papel considerável na alfabetização, desde que seja feita uma triagem apropriada às diferentes faixas etárias e informações relevantes. Isso porque as atividades de leitura e compreensão de quadrinhos, nem sempre são simples, bem como não se restringem ao texto ou ao enredo, mas ao lê-los, é essencial perceber os recursos da linguagem e da estética da narrativa, já que isso amplia os sentidos que podem ser extraídos de seus conteúdos.

O trabalho com o SEA e a pontuação ocorreram, mas com espaço menor, se comparado ao tempo dedicado ao estudo do gênero abordado. Acrescemos que as palavras-chave (HISTÓRIAS EM QUADRINHOS; TIRINHAS; GIBI; JORNAL; REVISTA; AMIGOS; CARTUNISTA; BALÕES; LIVRO; ONOMATOPEIA) destinadas a essa vivência, trazidas

como material complementar, não ganharam espaço no Guia do professor, em relação ao momento que cada uma deveria ser inserida na SD.

Em relação às vivências e/ou SD trazidas no LEIA, observamos que o Guia propõe a seleção e a leitura de diferentes textos, para a localização de informações explícitas, implícitas e de opinião com vistas à formação do leitor. Com a mediação do professor, a situação comunicativa, a finalidade e o assunto do texto auxiliam na compreensão, ao mesmo tempo em que pretende assegurar a disposição gráfica e os aspectos estruturantes do gênero textual. Já a construção do SEA e da ortografia, a partir da segmentação oral de palavras e da relação entre fonema e grafema, aconteceu com menor frequência.

Após essas análises, é conveniente conhecer como as professoras entrevistadas avaliaram o livro LEIA:

> ***Ametista (1º ano):*** *o livro que vem para as crianças e o que veio pra gente trabalhar, ajudou muito! Deram um suporte maravilhoso para a gente. Eu gostei muito! Esse material, eu acho que ele vem completo. Então, eu acho que é de grande valia para trabalhar em sala de aula. O suporte todinho está nele, entendeu? No livro didático.*
> ***Cristal (1º ano):*** *podia ser mais voltado para a alfabetização, para aquelas crianças que está começando. Porque o livro é muito bom, mas às vezes eu acho ele bem mais voltado para o letramento, entendeu? É um livro assim, bem proveitoso mesmo! Gostei muito! E a Secretaria de Educação deu muito suporte dessa vez, entendeu? Eu acho que até porque já tá mais preparado, né? Eu falo assim o suporte não é nem só dos livros, é material mesmo para gente, entendeu? Também com xerox, quando vem alguém fazer palestra que deixa o material, eles reproduzem e passam pra gente. Então assim, esse ano foi o mais completo que nós tivemos até hoje.*
> ***Esmeralda (2º ano):*** *tem alguns alunos que eles já são, assim, mais lentos, então, para eles é um pouco, assim, mais complexo. Para outros é mais fácil, quando a gente pega o livro, ele já começa a fazer mais rápido e já quer passar para outra folha. Então, a gente tenta agregar as duas situações. Quando não dá, a gente deixa aquele que já sabe ler, ele já dá continuidade àquela atividade. Vamos trabalhando também com aqueles que não dão conta, para poder fazer as atividades que são pedidas de acordo com aquele tema do dia que está sendo passado.*
> ***Jade (2º ano):*** *é um material bastante rico, mas é claro que a gente precisa complementar! O tempo todo tá complementando, porque é preciso levar outros gêneros textuais, mais contos, histórias. Nós, como professoras, a gente tem que estar atenta a esses detalhezinhos, sabe? Detalhezinhos não, né? São detalhes bem importantes! É, e a gente fala: não, eu também quero realizar minha atividade de outra forma. Mas, nos livros didáticos, a questão da tipologia textual, por exemplo, é muito explorada, sabe? Gêneros textuais, né? Gêneros, nossa, muito explorados! Eu penso que isso é maravilhoso! Me encanta!*

Ametista (1º ano) mostrou satisfação acerca do material, mas a narrativa de Cristal (1º ano) demonstrou a ênfase no estudo do gênero textual, "podia ser mais voltado para a alfabetização". Isso exprime o que discutimos ao longo deste estudo, já que ao abordar o letramento, nem sempre as reflexões sobre o SEA e a norma ortográfica foram asseguradas. Já Esmeralda (2º ano), expressou a respeito da determinação do tempo para o desenvolvimento de cada uma das atividades propostas no livro, o que nos fez refletir sobre o respeito aos diferentes

ritmos de aprendizagens das crianças. Acreditamos que se houvesse mais atividades de alfabetização, a inserção dos(as) estudantes seria mais visível, pois a ênfase no letramento traz implicações no tratamento da heterogeneidade.

Jade (2º ano) reforçou o papel do docente em complementar, adaptar para melhor atender às crianças, não renunciando ao seu *saber-fazer*, reconheceu as qualidades e as limitações do material. Com isso, ela não nega a pertinência de sua ação, visto que é capaz de construir uma pluralidade de significações que não, necessariamente, correspondem às intenções e ideias do(s) autor(es) do livro, já que pode inventar, criar e recriar. Assim, desfruta do direito de ser reconhecida como produtora de saberes (Certeau, 2014).

É notório que, à medida que a globalização das propostas curriculares e avaliativas para a Educação Básica e para a formação de professores (Hypólito, 2019) caminham num sentido gradativamente, homogeneizador e instrumentalizador das práticas de ensino, legitimadas por resultados restritos ao quantitativo e à obtenção de habilidades mais utilitaristas que, sustentadas por uma visão tecnicista reprodutivista, acende a emergência de materiais apostilados, livros complementares e atividades xerografadas. Segundo Nóvoa (1998, p. 27), nesse contexto, "os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais".

Por esse motivo, é necessário pensar sobre os usos de materiais como esses que, geralmente, escolhidos pelas Secretarias Municipais de Educação, na maioria das vezes, são construídos por instituições privadas parceiras, com investimentos de verbas destinadas à educação dos próprios Municípios, com custos alto, devido a pouca quantidade adquirida. Destaca-se que além de tirar a autonomia dos(as) docentes de planejar, estes materiais, muitas vezes, não têm objetivos claros, cometem equívocos, sendo utilizados como forma de igualar as escolas públicas às instituições particulares que utilizam apostilas.

Todavia, mesmo tendo que seguir o material complementar, os professores (re)inventam maneiras furtivas de fazer em seu cotidiano, construindo suas práticas não apenas pelos encaminhamentos postos, mas ajustando-os às experiências vivenciadas, significadas por seus *saberes-fazeres*. Com essas considerações acerca do Programa AlfaMais-GO, passamos a analisar as concepções que perpassam os materiais didáticos que sustentam o Programa Alfaletrando-DF.

3.3.4 Concepções teórico-prática dos cadernos Alfaletrando-DF

O material suplementar do Programa Alfaletrando, utilizado em 2024, é constituído pelos cadernos do professor e dos estudantes, construído por um grupo de professores colaboradores da SEEDF, com revisão e diagramação em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Cabe ressaltar que o caderno destinado ao professor não consiste em um Guia que os norteia acerca das atividades prescritas nos cadernos dos estudantes. Ele oferece um resumo dos principais documentos orientadores da SEEDF, apresentando um aporte teórico baseado nas Diretrizes para o segundo ciclo (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), no Currículo em Movimento, na BNCC, entre outros.

Os usos desses cadernos estão associados à formação continuada, com a intenção de propor atividades fundamentadas no contexto dos estudantes, com o propósito de valorizar a história, reforçar a cidadania e a identidade de suas comunidades. Isto significa que à escola cabe considerar e valorizar os diferentes grupos sociais, uma vez que língua, cultura e sociedade não se dissociam (Distrito Federal, 2024b).

Nessa perspectiva, como descrito no caderno do professor, a língua é entendida não apenas como meio de comunicação, mas um patrimônio social, que preserva e transmite o conhecimento cultural ao longo das gerações, constituindo-se essencial na formação de identidades (Distrito Federal, 2024b; 2018). Por isso, a importância da linguagem e da cultura na formação humana e a defesa de uma educação centrada na compreensão e valorização da diversidade cultural e social.

Simultaneamente, a alfabetização baseia-se na *Teoria da Psicogênese da Língua Escrita* (Ferreiro e Teberosky, 1999), ao considerar os conhecimentos prévios para entender como as crianças aprendem a ler e a escrever e, ao se apoiar na *Teoria Histórico-Cultural* (Vigotski, 2009), concebida nas interações sociais e culturais, defende um processo que integra *o como se ensina, o como se aprende*, *o que se aprende* e *para que se aprende*.

A *Teoria da Psicogênese da Língua Escrita*, ao basear-se em Ferreiro e Teberosky, possui fundamento piagetiano. Logo, a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita por meio de hipóteses, mesmo antes de entender o sistema alfabético de escrita, com a mediação do professor. A *Teoria Histórico-Cultural* e a *Psicologia Histórico-Cultural* possuem sustentação vigotskiana, e, por conseguinte, a escrita consiste em um produto histórico que se

desenvolve na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)[46], na interação do indivíduo com o ambiente e com outras pessoas mais experientes.

Para determinados estudiosos, as visões são paralelas e complementares, a exemplo de Soares (2020), ao enfatizar que, para ensinar a criança a ler e a escrever, a escola deve identificar seu nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico, e orientá-la acerca da ZDP para alcançar o próximo nível de aprendizagem. Acrescenta-se que, tal qual o Currículo em Movimento, no Alfaletrando, a *concepção teórico-prática, e* as práticas de linguagem são orientadas para promover a *alfabetização na perspectiva do letramento*, como propõe Soares (2020; 2016; 2008), e ao ocorrerem no contexto das práticas sociais, incidem, também, no ensino das propriedades do SEA e da norma ortográfica como propõe Morais (2012).

Em vista disso, no caderno do professor, é esclarecido que a *Teoria Histórico-cultural* não nega a necessidade do ensino-aprendizagem das relações grafema/fonema, mas essa abordagem é tratada a partir das categorias de mediação, apropriação, objetivação, sentido e significado. Isso traduz o papel do professor como mediador experiente que se apropriou da cultura escrita e tem a habilidade para passá-la à geração menos experiente, elaborando atividades que, com logicidade, faz com que a alfabetização das crianças seja instituída em um processo de humanização (Distrito Federal, 2024b).

O alfabetizador é concebido como sujeito de sua prática e da instrumentalização, necessitando de habilidades de comunicação, abstração e integração, para aprofundá-la, como asseverado no caderno do professor. Isso requer uma formação continuada que considere e ressignifique seus saberes e fazeres. Nesse contexto, o Alfaletrando provém como formação continuada e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Esse desenho curricular, atravessa a formação continuada e espera resultados por meio da avaliação.

Todavia, como nos lembra Imbernón (2010, p.43), a formação de professores tem que partir de "uma perspectiva que considera situações problemáticas educacionais surgidas da análise de um grupo como ponto de partida". Por isso a proposta de um projeto formativo não consiste em padronizar as atividades e o fazer pedagógico, mas dar embasamento e direcionamento para que a autonomia dos docentes seja respeitada, cabendo a eles construir o caminho em direção aos objetivos, apoiado nas condições de seus alunos, que são sempre singulares (Soares, 2018).

[46] A ZDP, consiste na distância entre o que a criança consegue fazer sozinha (desenvolvimento real) e o que ela pode alcançar com a ajuda de uma pessoa mais experiente, a exemplo do professor ou colega mais experiente (desenvolvimento potencial).

Ressalta-se que o Currículo em Movimento, ao atender à BNCC, requer a formação de competências para *aprender a aprender*. Acredita-se que as situações pedagógicas, ao estarem impregnadas de sentidos, asseguram o "desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade" das crianças, enquanto sujeitos sociais ativos, que possuem uma diversidade de saberes (Distrito Federal, 2024b, p. 12). Contudo, subjacente a essa premissa, *aprender a aprender*, por vezes, o que se tem é ausência de ensino sistemático.

Nesse contexto, o documento curricular da SEEDF, tem como finalidade o desenvolvimento autônomo e crítico dos estudantes, com capacidades de compreender e intervir na realidade social por meio de uma aprendizagem contextualizada e significativa, que ultrapasse a acumulação de informações, focalizando na construção contínua de conhecimentos.

Entretanto, parece-nos que o lema *aprender a aprender,* como disposto na BNCC*,* ao estar ligado a uma visão pragmática e utilitarista da educação, voltada para as demandas do mercado capitalista, ameaça a autonomia e a função mediadora docente para a apropriação dos conhecimentos pelos sujeitos aprendentes, impedindo-os de atuarem como protagonistas de seu processo de aprendizagem, incentivando-os a uma visão crítica, à curiosidade, à criatividade e à reflexão na busca de uma sociedade mais justa e democrática para todos.

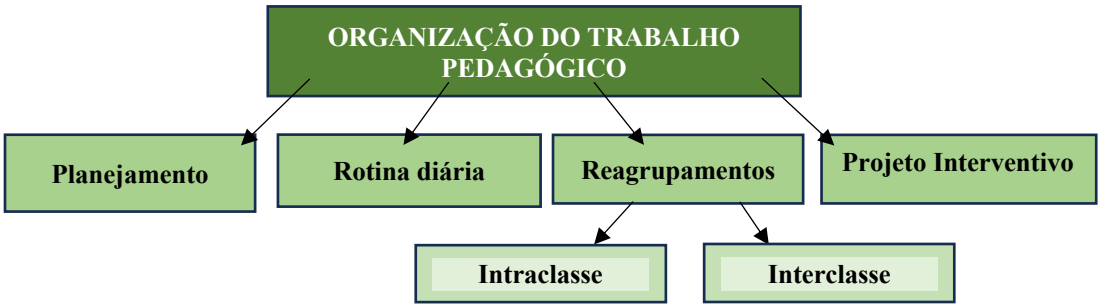
Contudo, ao contemplar os eixos integradores (alfabetização, letramentos e ludicidade), previstos nos documentos orientadores da rede, as ações didático-pedagógicas, simultânea e articuladamente, necessitam propor abordagens prazerosas, interessantes, e significativas que contemplem o ensino da leitura e da escrita, não se restringindo à transmissão de conteúdos, às decodificações isoladas de letras e sons (Distrito Federal, 2018).

Nesse caso, contrariando a BNCC, a consciência fonológica não é compreendida como treino exaustivo e, ao nos reportarmos à PNA, não prioriza o método fônico, mas ao direcionar o trabalho para a progressão das aprendizagens dos estudantes, a alfabetização ainda é vista como "aquisição das habilidades de leitura e de escrita" (Distrito Federal, 2024b, p. 17).

À vista disso, compreendemos a necessidade de superação dessas concepções, pois esse aprendizado é mais do que a mera decodificação e aquisição do código. A habilidade de ler e escrever, pressupõe uma visão que supera a perspectiva puramente instrumental dessa prática, já que a linguagem é um sistema muito mais complexo e abrangente do que uma simples aquisição ou código, já que envolve processos cognitivos, sociais e culturais.

No Alfaletrando, para favorecer a apropriação da leitura e da escrita, a organização do trabalho pedagógico pauta-se nos seguintes princípios, também pronunciados nas Diretrizes para o segundo ciclo.

Figura 36 - Organização do Trabalho Pedagógico



Fonte: Elaborada a partir do caderno do professor - Alfaletrando-DF (2024b).

Nessa organização, o *planejamento* constitui ferramenta fundamental para garantia de êxito das ações pedagógicas e da aprendizagem significativa. Portanto, para a interação e a efetivação dos princípios do trabalho pedagógico, é compreendido não como uma exigência burocrática, mas como uma maneira efetiva de acompanhar, prever, organizar, interagir e avaliar as ações, trazendo qualidade e clareza ao trabalho a ser desenvolvido. Baseando-se em Villas Boas (2004, p. 95) o planejamento ao indicar caminhos, consiste em "assegurar a unidade e coerência do trabalho pedagógico da escola como um todo e o de cada turma em particular".

Nesse encadeamento, assim como o *planejamento*, o material do professor instrui que a *rotina diária* favorece as intenções expressas na organização curricular de cada turma, ano e/ou unidade escolar, podendo ser agrupada em três modalidades: as *atividades permanentes*; a *sequência didática* (SD) e os *projetos de trabalho*. Como exemplo, sugere um quadro semanal e a maneira de utilização, a partir de construção de legenda representativa das práticas de linguagem, com o uso de cores para a identificação do foco; distribuição das atividades planejadas; identificação dos objetivos e conteúdos de aprendizagem, a serem (i) introduzidos, (t) trabalhados sistematicamente, (a) ampliados, (c) consolidados, e a (o) ortografização. Acredita-se que, ao retomá-los, os motivos que não favorecem o aprendizado, serão clarificados (Distrito Federal, 2024b).

Prevê, também a *rotina diária* como um exercício de autonomia e corresponsabilidade. Embora pouco clarificada no material, interpretamos que, por meio das rotinas, as crianças aprendem a se organizar e a antever o que farão na sala de aula. Para Leal e Albuquerque (2005), a existência de rotinas possibilita que o professor distribua as atividades consideradas necessárias para a construção dos conhecimentos, favorecendo o planejamento diário das

atividades. Essa “organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado” (Cruz; Manzoni; Silva, 2012, p.17).

A rotina caracteriza-se pela organização do tempo e espaço escolar que, ao ser composta por atividades educativas, têm como objetivo garantir os Direitos de Aprendizagem das crianças, como previsto no PNAIC. Por isso, na elaboração e execução das atividades, o professor necessita flexibilizar as estratégias de ensino, considerando a diversidade das crianças. A organização do tempo pedagógico, garante a reflexão sobre o que, por que e que tempo é favorável para esse ensino (Brasil, 2012f).

Acordamos que, com o estabelecimento de rotinas na alfabetização, é possível conduzir melhor a aula, prever dificuldades das crianças, organizar sistematicamente o tempo, flexibilizar as estratégias de ensino, e avaliar os resultados obtidos. Porém, ao propor a construção de rotinas para a prática de ensino e aprendizagem, é preciso saber o que se quer a cada momento da aula (Leal e Albuquerque, 2005). Acrescentamos que, uma boa base teórica, ajudaria o professor a compreender melhor o significado e a utilização de uma rotina em sala de aula, mas isso não é contemplado no material elaborado para o professor.

O termo ortografização, adotado da BNCC, dispõe sobre o conhecimento da norma de prestígio, mas ao usá-lo, comete inadequações conceituais e não explicita o direito de as crianças avançarem no conhecimento das convenções da língua, antes do 3º ano do Ensino Fundamental, como acentuado por Morais (2020). Ademais, na rotina diária de sala de aula, consideramos que os demais conteúdos e/ou objetos do conhecimento, ao serem introduzidos, trabalhados sistematicamente, ampliados e consolidados, também, devem ser explicitados na rotina.

Em relação às *atividades permanentes*, expõe que os conteúdos tenham uma constância, um tempo maior de vivência, pois, de acordo com Gasparin (2002), isso ajuda o estudante a aprender o conhecimento científico. A escolha dos conteúdos, define se as atividades permanentes devem ser regular, diária ou semanal, com cada grupo de crianças ou turma, a partir do que é priorizado no Currículo em Movimento e nos objetivos de aprendizagem estabelecidos (Distrito Federal, 2024b).

Com base nessas informações, contextualizamos que o Currículo em Movimento, por ter como base teórica a *Pedagogia Histórico-Crítica*, as leituras indicadas são as de Saviani (2008) que propõe a construção de um saber significativo, partindo do saber sistematizado, bem

como a de Gasparin (2009) que sugere uma didática para a *Pedagogia Histórico-Crítica*[47]. Entendemos que houve uma apropriação e inter-relação dessa perspectiva teórica com a compreensão do *alfabetizar letrando*, fruto das apropriações dos autores do Currículo em Movimento.

Na *rotina diária*, as *atividades permanentes* são as brincadeiras, as rodas de história, as rodas de conversas, o trabalho com o calendário, quantos somos, cabeçalho, leitura compartilhada, leitura deleite, agenda ou tarefas do dia, assim como os ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. Já as *atividades diversificadas* são organizadas em ambientes temáticos, com materiais à escolha da criança (Distrito Federal, 2024b).

Sobrevimos que a leitura deleite, é um bom momento para o professor ler diariamente para as crianças e as rodas de leitura permitem que as crianças, também, leiam para os colegas e o professor. Pontuamos que as atividades de escrita, os jogos, bem como a exploração dos nomes próprios, no momento da chamada, podem integrar-se às *atividades permanentes* especificadas. Isso nos remete à ludicidade que, contemplada como um dos eixos integradores do Currículo em Movimento, o caderno destinado ao professor a explora muito pouco.

À vista disso, a *sequência didática* (*SD),* ao ser planejada, é orientada com a finalidade de promover uma aprendizagem específica que "introduza, aprofunde, consolide e sistematize a alfabetização na perspectiva dos diversos letramentos, a partir do uso social de diferentes gêneros textuais", guiando a formação do leitor e escritor competente (Distrito Federal, 2024b, p. 22). Reiteramos que os letramentos, como preceituados na BNCC (Brasil, 2017), são empregados sob diferentes perspectivas, incluindo as especificações relacionadas à hipermídia e à hipertextualidade.

A SD baseia-se no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): apresentação da situação - produção inicial - módulo 1 - módulo 2 - módulo n - produção final. Para tanto, cabe ao professor "organizar didaticamente os conteúdos, de forma sequenciada, visando oferecer desafios com diferentes graus de complexidade" para que os estudantes os resolvam progressivamente (Distrito Federal, 2024b, p. 22).

Todavia, ao expor que as SD se baseiam em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), observamos que as quatro unidades se tratam dos eixos transversais prescritos no Currículo em

[47] Sua didática tem como objetivo construir o conhecimento, vinculando conteúdo científico e realidade vivida pelos estudantes, para promover uma transformação em seu modo de pensar e agir. Constitui-se em cinco etapas que, em um movimento dialético, organiza os processos de ensino e de aprendizagem: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final.

Movimento (Distrito Federal, 2018) e as temáticas, como contempladas no Quadro 20, a seguir, envolvem os estudos de determinados gêneros textuais.

Quadro 20 - Sequências Didáticas do Alfaletrando

UNIDADES		TEMAS	
		1º ANO	2º ANO
1	Cidadania	O nome da gente	É hora da escola
		Convívio social	Brincar e aprender
		Praticando a responsabilidade	
2	Diversidade	Construindo valores	Eu e o outro
		Povos originários	Vida em sociedade
3	Direitos humanos	Brincando e aprendendo	Direitos sociais
		Mundo da imaginação	Costumes e tradição cultural
4	Sustentabilidade	Moradia da gente	O homem e o meio ambiente
		O lugar onde vivo	Invenções e descobertas feitas pela humanidade muito recentemente

Fonte: Elaborado a partir do caderno do estudante - 1º e 2º anos (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Logo, a SD é posta como protagonista dos estudos dos gêneros textuais como objeto de ensino, afiliada ao interacionismo sociodiscursivo (Rojo, 2008) e, também, do caderno oferecido às crianças. Ao explorar as práticas de linguagem, pretende permitir que os(as) estudantes "falem, ouçam, leiam e escrevam, independentemente da área do conhecimento" (Distrito Federal, 2024b, p. 22), em situações concretas de comunicação. Essa abordagem concebe o papel da linguagem nas interações sociais e discursivas.

Ratificamos que as SDs, não consistem no estudo do gênero, mas, sim, nas temáticas propostas, já que para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD inicia com um gênero textual específico e termina com a produção deste mesmo gênero, e isso não ocorre na proposta do material ofertado às crianças. Isso significa que pode ter inspiração nas proposições dos autores, mas estavam restritas ao modelo defendido por aqueles que elaboraram os materiais dos(as) estudantes.

A abordagem sociodiscursiva se baseia na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin e nos conceitos de multiletramentos. Como defendido por Rojo (2008) e outros pesquisadores, esse enfoque abrange a linguagem como prática social interativa, por se constituir em meio à interação entre os sujeitos, motivados pelos contextos social e histórico.

Igualmente, pode ser entendida acerca do que Soares (2008) especifica como as múltiplas facetas do processo de aprendizagem da língua escrita que convergem para alfabetizar e letrar as crianças. Assim, a alfabetização consiste na apropriação do SEA e da norma ortográfica, e o letramento inclui as práticas sociais e culturais de leitura e escrita, isto é, a capacidade de usar essas habilidades para interagir em diferentes contextos para atender às exigências de seu cotidiano.

Contudo, ponderamos que uma SD pode promover o estudo de um determinado gênero textual, bem como ser realizada para o estudo interdisciplinar dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento; para a leitura de textos relacionados a uma mesma temática; e para outras atividades, a exemplo dos eixos transversais do Currículo em Movimento, utilizados nos cadernos Alfaletrando, elaborados para os estudantes.

Sobre esses cadernos, as professoras entrevistadas mostraram familiaridade em trabalhar com propostas de SDs, mas Ágata (1º ano) acentuou problemas no uso desse material complementar, que confirmam, também, o que relatamos anteriormente; Safira (2º ano) comentou sobre o material do professor se ajustar ao do estudante, como um guia; Jaspe (1º ano) demonstrou satisfação com a abordagem desenvolvida, revelando que o utilizava como tarefa de casa; já Turmalina (2º ano), expressou dificuldade em lidar com tantos livros em sala de aula, já que, além do caderno Alfaletrando, trabalham com os livros do PNLD. Vejamos como descreveram a abordagem dos cadernos destinados às crianças:

> ***Ágata (1º ano):*** *o complementar, ele é pensado com o Currículo em Movimento. E aí, parece que tinha hora que dava certo você conseguir encontrar o conteúdo lá, principalmente matemática, mas, em língua portuguesa, era mais difícil! Então, às vezes, eu encontrava o gênero, vamos dizer, piada, por exemplo, mas não encontrava rima, mas aí eu encontrava rima no livro didático, no do Programa eu não encontrava. Então, assim, às vezes ficava faltando. A parte de português, é mais difícil! Não dá pra considerar como sequências didáticas completas, no máximo uma atividade interdisciplinar. São bem curtas, não aprofundam o tema, os objetivos não parecem bem definidos. Isso não me parece uma sequência didática. A impressão que eu tinha, era que estava faltando alguma coisa a mais. Os gêneros eram pouco explorados, com um exemplo para cada. Tinha um cartaz e nem outro exemplo do mesmo gênero. Uma cantiga e nenhuma outra.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *foi pedido para a gente sempre colocar o livro Alfaletrando, como um recurso dentro do nosso planejamento, para utilização mesmo do livro. E nós usamos. Já era tão nosso, estava dentro do nosso planejamento, da nossa forma de trabalhar. Então, para nós, foi uma forma natural! A sequência didática fazia parte da nossa didática. Não era uma coisa que chegou e que foi colocado lá. Tanto é que a gente fala, eu particularmente falo, prazer de casa. Às vezes as crianças falavam assim, professora, não vai ter prazer de casa do Alfaletrando, não? O livro é muito colorido! Mas, o livro didático tem mais tirinhas.*
> ***Safira (2º ano):*** *eu já trabalhava com sequência didática. Então, veio aprimorar o meu trabalho e mostrar que é um caminho que pode gerar mais sucesso. Então, assim, eu já estou com a sequência didática há dois anos. O caderno do professor mostra, por exemplo, a questão dos gêneros textuais. Ele destrincha como é que você vai trabalhar o caderno do aluno, e também, vamos dizer assim, é uma compilação do*

> *que era passado nos encontros. Então tinha algumas propostas de sequência didática. Então, é mais para mostrar como a gente pode fazer com o caderno do aluno.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *ele tinha atividades diversificadas. Atividades legais de fazer por trazer uma reflexão, aprendizado. E diferenciadas de outras atividades que, às vezes, são mais maçantes. Elas eram atividades leves, atividades lúdicas. Dentro dele tem português e matemática. Na verdade, não sei se a gente recebeu sete livros, se eu não me engano, a gente totalizou ou foi sete ou nove livros, né? Então não tinha como trabalhar todo dia, né? Então, de 15 em 15 dias a gente usava o livro do Alfaletrando e de acordo com o tema, com os conteúdos que tinham lá.*

As narrativas das professoras, ao mesmo tempo em que se diferem, também se aproximam, pois Jaspe (1º ano) trabalhava o material como proposição de tarefa para casa, de certa forma se aproxima do relato de Turmalina (2º ano) que, por falta de tempo, o utilizava para esse fim. Outro problema deve-se ao fato do atraso na entrega dos cadernos, o que as levou não usá-lo com tanta frequência, já que as crianças poderiam estar mais avançadas do que o proposto no material. Já a opinião de Ágata (1º ano) diferiu das demais, ao demonstrar que possui domínio em relação ao planejamento de uma SD, revelou descontentamento ao utilizá-lo.

Além das SDs, os *projetos de trabalho*, na rotina diária, são corresponsáveis para a elevação da autonomia, pois requer o rompimento "com a mera aplicação ou reprodução dos conteúdos". Estes se constituem em atividades que se organizam em torno de um problema ou de um produto. Possibilitam diálogo entre as áreas do conhecimento e temas de interesse comum. São contemplados no Projeto Político-Pedagógico, nas ações de intervenção e nos reagrupamentos (Distrito Federal, 2024b, p. 22).

Essa modalidade de organizar o trabalho pedagógico, para Leal e Albuquerque (2005), ao apresentar um problema a ser resolvido ou um produto que se deseja alcançar (jornal escolar, produção de um livro, de uma exposição, de uma feira), pressupõe um acompanhamento coletivo de todo o processo. Assim, entendemos que seu planejamento necessita prevê objetivos claros, delimitação do tempo, divisão de tarefas e, uma avaliação final em função do que se ambiciona.

Os *reagrupamentos* são estratégias previstas nas Diretrizes Pedagógicas para a Organização Escolar do 2º Ciclo (Distrito Federal, 2014), para potencializar o avanço contínuo das aprendizagens, a partir das necessidades específicas de cada estudante, e deve ocorrer durante todo o ano letivo. Permite que o professor observe as diferentes fragilidades e as possibilidades de aprendizagem, por meio de uma avaliação processual. Não buscam a homogeneidade das aprendizagens, mas ações voltadas para as reais necessidades dos estudantes, por meio de diferentes pedagogias (Distrito Federal, 2024b).

O *reagrupamento intraclasse* “envolve todos os estudantes de uma mesma turma”. Semanalmente, o professor deve garantir o atendimento dos diferentes grupos. As intervenções são definidas no planejamento, observando a avaliação diagnóstica, cabendo ao professor orientar, observar e redefinir as ações. De tal modo, a mediação docente e a interação com os colegas são importantes para as aprendizagens (Mainardes, 2009). Por isso, exige uma postura atenta do professor, como a de um pesquisador (Distrito Federal, 2024b, p. 23).

O *reagrupamento interclasse* consiste na participação de estudantes e de professores de um mesmo ano ou entre anos diferentes, permitindo o intercâmbio entre as turmas. Acontece ao mesmo tempo, com todos os estudantes das turmas envolvidas e no próprio turno de estudo. A partir de objetivos definidos no planejamento, a equipe envolvida deve atentar-se para as potencialidades e habilidades dos professores. “É importante que cada professor se disponibilize, de acordo com sua formação, sua área de interesse e suas intencionalidades”, pois cabe a cada um “sugerir tarefas, apresentar propostas de intervenção, compartilhar recursos e experiências exitosas”. As vantagens consistem em favorecer percepções diversas sobre os estudantes, fortalecendo a interlocução entre os professores, “tornando-os corresponsáveis pelas aprendizagens de todos os estudantes, reforçando o trabalho coletivo” em cada bloco - BIA; 4º e 5º anos (Distrito Federal, 2024b, p. 23-24).

Uma etapa importante dos reagrupamentos é o registro das atividades desenvolvidas, conforme disposto nos documentos da SEEDF: no diário de classe, complementando-o com diferentes tipos de registros, utilizados pelos professores (portfólio, diário de bordo, caderno de planejamento, ata de conselho de classe e Formulário de Descrição das Aprendizagens dos Estudantes - RAv).

Os reagrupamentos, como vimos, são estratégias previstas que tem como objetivo garantir um processo contínuo de progressão, considerando as necessidades de aprendizagens de cada criança. As professoras Ágata (1º ano) e Jaspe (1º ano) se posicionaram sobre como essa estratégia foi trabalhada durante os encontros de formação. De acordo com elas, foi um momento em que as articuladoras, respaldadas pelos documentos da rede, explicaram os objetivos e o direito da criança em avançar em suas aprendizagens.

Ágata declarou que a articuladora ao trazer a legislação sobre o assunto, a fez experimentar uma sensação de conforto: “para mim, eu senti um alívio. Eu estou cobrando isso, mas eu não estou cobrando isso por modismo. É importante!”. Para Jaspe (1º ano), o reagrupamento era um problema: “é meu calcanhar de Aquiles, não só meu, mas da minha

escola", [...] aquela aula me marcou muito porque eu pude ouvir como o reagrupamento funcionava nas outras escolas".

As narrativas das professoras me fizeram refletir que, enquanto professora da rede, ao realizar essas estratégias com as crianças, o reagrupamento intraclasse, ao ser efetivado pelo próprio professor da turma, se constitui com maior êxito, mas nem sempre o reagrupamento interclasse funciona com a mesma qualidade e continuidade. Isso acontece porque não depende apenas de um professor. Se por um lado, o impedimento é ocasionado pela ausência de algum professor por motivos diversos, por outro, o fato deste trabalho envolver um grupo de professores, exige que o planejamento seja pensado coletivamente. Para tanto, há de ter nas escolas espaços para trocas de experiências e discussões com estabelecimento de mediações do coordenador ou supervisor pedagógico. Porém, essas aberturas, ao não serem criadas, enfraquece a relação entre os pares, e, consequentemente, o planejamento compartilhado. Sem participação ativa, por vezes, cabe aos docentes, apenas a execução do que foi pensado por alguns, o que impede o desfecho da ação e contribui para que não atinja os resultados esperados.

Isso nos faz lembrar Imbernón (2010, p. 43), ao afirmar ser imprescindível a "criação de estruturas organizativas, redes, que permitam um processo de comunicação entre indivíduos iguais" ampliando a troca de experiências e aumentando o diálogo entre os pares. Esse processo de construção coletiva favorece momentos que promovem a aprendizagem. Em vista disso, acentuamos que a formação continuada de professores, ao ocorrer no ambiente escolar, favoreceria a colaboração e evitaria o que Imbérnon (2010, p. 67) observa ser "um dos grandes males da docência: o isolamento". Nesse, as condutas e os hábitos de trabalho da comunidade escolar são dominados pelo individualismo, pela falta de solidariedade ou por uma autonomia e privacidade exageradas ou mal interpretadas.

O *projeto interventivo*, enquanto parte da organização do trabalho pedagógico, busca repensar as concepções e práticas pedagógicas, adequando-as à promoção das aprendizagens no período de introdução, ampliação e consolidação da alfabetização. Acontece de forma permanente, com oferta flexível, pois é "dinâmico e temporário no atendimento a um estudante ou um pequeno grupo de estudantes". Cabe salientar que se apresenta como outra estratégia de atendimento aos estudantes que, ao passarem pelos reagrupamentos, ainda apresentam dificuldades face aos conteúdos trabalhados (Distrito Federal, 2024b, p. 24).

São elaborados pelos profissionais envolvidos para que objetivos, metodologias, formas de registros, acompanhamento e avaliação sejam pensados. O professor pode incluir os registros das atividades realizadas pelos estudantes nos registros de avaliação da rede (ata do conselho

de classe e RAv) e outras ferramentas que podem ser adotadas (portfólio, fichas de acompanhamento, formulários, *OneDrive*...). Esses registros consistem em "reunir, compilar e, posteriormente, analisar a trajetória do estudante durante a intervenção". Carecem contemplar, "o nome e as necessidades dos estudantes, individualmente, e as intervenções realizadas" (Distrito Federal, 2024b, p. 24).

O projeto de intervenção, ao ser elaborado, precisa conter: identificação do projeto; descrição da situação-problema; objetivos; definição de metas; metodologia/procedimentos; avaliação; cronograma; recursos; avaliação do projeto. Todavia, ressaltamos que o ambiente e as atividades devem atender ao eixo da ludicidade (integrador) do Currículo em Movimento. Nesse sentido, concordamos que os jogos proporcionam desafios e reflexões que favorecem a promoção, a apropriação e a consolidação da alfabetização, pois possibilitam a reflexão sobre os princípios do SEA, subsidiando as crianças a pensarem e a sistematizarem as correspondências grafofônicas (Leal; Albuquerque; Morais, 2006).

Para tanto, as metodologias necessitam perpassar os diversos gêneros textuais, por meio de temas geradores, auxiliando as crianças a usarem a leitura e a escrita em situações comunicativas da vida em sociedade (Distrito Federal, 2024b). Porém, ao mensurar esses trabalhos, presume não se esquivar das aprendizagens conceituais e convencionais da língua escrita, pois desconsiderá-las, rompe com a *perspectiva de alfabetizar letrando* anunciada.

Assim como as estratégias de reagrupamentos, o projeto interventivo está fundamentado nos documentos orientadores da rede e foi trabalhado nos encontros formativos do Alfaletrando. Em vista disso, mais uma vez, o reagrupamento interclasse e o projeto interventivo exigem planejamento coletivo. Enquanto professora da rede, não pude vivenciar esse trabalho, mas enquanto formadora de professores consegui vislumbrar alguns, porém sempre interrompidos ou descontinuados, especialmente pela ausência de trabalho compartilhado, e por dificuldades devido à grande demanda de trabalho da equipe pedagógica[48].

Esse impedimento poderia ser contornado por meio de formação continuada para o desenvolvimento profissional que, ao ocorrer na própria escola, a exemplo da experiência de Lagoa Santa-MG, com o Projeto Alfaletrar, além de favorecer o trabalho coletivo e compartilhado, parte de "uma perspectiva que considera situações problemáticas educacionais surgidas da análise de um grupo como ponto de partida", por isso, busca proporcionar solução

[48] A equipe pedagógica nas unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é formada pelo(a): Coordenador(a) Pedagógico(a); Supervisor(a) Pedagógico(a); Orientador(a) Educacional; Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA); Professores (Corpo Docente); Equipe Diretiva (Diretor/Vice-diretor).

para “situações problemáticas específicas, vividas pelos professores” (Imbernón, 2010, p.43). Isto significa, segundo Imbernón (2010, p. 57), que “para ativar a análise [de] situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática”. Portanto, deve partir dos fazeres dos professores para aprimorar teoria e prática.

Sob essa perspectiva, a *avaliação formativa* é compreendida como suporte para as aprendizagens e fonte de informações que orientam os progressos do ensino e das aprendizagens dos estudantes. Tem caráter democrático e dialógico, processual e contínuo, assumindo a centralidade da organização do trabalho pedagógico. Sem caráter quantitativo, procura aprimorar os processos de ensinar, aprender e avaliar, como garantia das aprendizagens. Para o acompanhamento das aprendizagens, são sugeridos instrumentos, como: observação, atividades de sala, testes, dentre outros (Distrito Federal, 2024b).

Como reflexão-ação-reflexão, a avaliação propicia promover e orientar discussões sobre a realidade do ensino oferecido na escola para o desenvolvimento de ações estratégicas que promovam a alfabetização, bem como subsidiar a elaboração de materiais, objetivando contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Destacamos que a heterogeneidade requer diferentes abordagens adaptativas e inclusivas, contemplando as particularidades de cada criança (Distrito Federal, 2024b).

Convimos que no cotidiano escolar, as atitudes necessitam voltar-se, permanentemente, para o diagnóstico e a evolução das aprendizagens das crianças, com *planejamento* adequado para ajudá-las a superarem as dificuldades. Cabe rememorar que o que se deseja é conhecer as dificuldades de cada criança e, a partir das pistas que elas oferecem diariamente, ajudá-las a progredirem. Como afirma Soares (2020b), ao se reportar às avaliações em larga escala, não é, somente, saber *quanto vale*.

Todavia, Morais (2022b, p. 429) afirma que materiais didáticos, a exemplo dos “pacotes padronizados” ao serem elaborados pelos “mercadores da educação”, as mesmas tarefas, são propostas às crianças, independente de já terem se apropriado ou não da escrita alfabética, pois não há preocupação e respeito à “natural heterogeneidade das salas de aula”. Para o autor, é raro, qualquer programa ou política oferecer um ensino diferenciado e ajustado aos aprendizes, especialmente, para aqueles que mais precisam. Posto isso, concordamos que um material único para toda a rede não é o mais adequado, pois a autonomia docente ao ser preservada, faz com que cada professor crie seus procedimentos e materiais, assumido um compromisso com a aprendizagem de todas as crianças. Ademais, já existe o livro didático do PNLD.

Com esse entendimento, concordamos que a coordenação pedagógica[49], constitui espaço valioso para o planejamento, por permitir as trocas de experiências, e de diferentes pontos de vista acerca da realidade da escola e dos estudantes. Nos momentos coletivos e interativos, os professores avaliam, refletem elaboram, criam e elencam estratégias pedagógicas que atendam às necessidades das crianças, para favorecer o tempo pedagógico e assegurar a realização dos princípios previstos, com otimização e outras formas de fazer/viver a alfabetização (Distrito Federal, 2024b), mas, reiteramos que, para isso se concretizar, faz-se necessário a mediação da equipe pedagógica com investimento em discussões, reflexões e planejamentos coletivos.

Concordamos que o *acompanhamento pedagógico* sistemático torna visíveis os avanços e as necessidades dos estudantes, com o intuito de planejar ações que possibilitem resolver os desafios evidenciados nas atividades aplicadas (observação, provas, exercícios, pesquisas etc.). Em vista disso, para uma melhor abrangência, o material do professor apresenta as etapas que promovem sua organização: diagnóstico – registros – análise – planejamento – execução das intervenções pedagógicas. Isso contribui para desenvolver os diferentes letramentos por meio das práticas de linguagens (Distrito Federal, 2024b).

Acreditamos que, como afirma Soares (2018), os diagnósticos visam orientar a atuação docente para a real necessidade das crianças, favorecendo a progressão das aprendizagens. Os resultados da aplicação desses diagnósticos oferecem ao professor a possibilidade de organizar propostas de intervenção junto aos estudantes.

Contudo, rememoramos que não é esta a visão das professoras entrevistadas, ao mencionarem as avaliações de sistemas, a exemplo das provas do CAEd, e o que se faz (ou não) com os resultados: Ágata (1º ano) mencionou "a gente vê o ranqueamento [...]. Sinceramente, elas não ajudam em muita coisa [...]"; Jaspe (1º ano) pontuou: "[...] só vai favorecer, a partir do momento que eu pego os dados e vejo assim, olha, a escola está falhando num ponto de português, por exemplo, leitura, a produção escrita mesmo [...]"; Safira (2º ano), conscientemente expôs que "[...] os resultados que a gente tem não mostram o que a gente faz de forma diária"; e Turmalina (2º ano) ponderou "[...] a avaliação ela não só diz respeito ao aluno, mas a respeito do professor também, né? [...] para você poder adequar ou modificar" as formas de trabalhar com as crianças.

[49] A coordenação pedagógica é um espaço que reúne um conjunto de atividades destinadas ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe, à qualificação e à formação continuada.

As professoras também mencionaram as avaliações que incluem os testes de leitura com pseudopalavras, coordenados pelo CAEd. Estes foram questionados por duas delas: Ágata (1º ano) ressaltou que "[...] quem trabalha na perspectiva do letramento, onde tudo precisa fazer sentido, está conectado com o mundo, o que é uma avaliação utilizando pseudopalavras, ou seja, palavras que não existem?"; Safira (2º ano) reforçou que as crianças "[...] leram 60 palavras que elas conheciam e 40 palavras que elas não conheciam", ou seja, pseudopalavras.

Partindo do ponto de vista das professoras, *qual é o objetivo de ler pseudopalavras?* Os defensores desses testes, consideram que ao ler uma pseudopalavra, o leitor usa exclusivamente a rota fonológica (correspondência letra-som), já que não há como acessá-la pela memória lexical. Diante disso, para seus apoiadores, a leitura de pseudopalavras, serve para testar a habilidade de decodificação sem a influência do vocabulário da criança, classificada como correta, consiste em respeitar as regras que relacionam grafemas e fonemas. No entanto, em contraposição, representa um pilar da abordagem fônica, cerne da PNA, para monitorar a aprendizagem das crianças.

Para Morais (2019b, p. 74), os métodos fônicos são pouco inteligentes, pois a criança que ainda não se apropriou da escrita alfabética, bem como a que já lê e escreve palavrinhas convencionalmente, são subjugadas a exercícios enfadonhos, "de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método", já que, na lógica adultocêntrica adotada, a criança pode, apenas, se deparar com as relações grafema-fonema, em uma ordem fixa. Assim, para o autor, são privadas de participarem da leitura de textos reais e prazerosos, já que as atividades de letramento, sem vocabulário controlado, foram suprimidas pela PNA.

Reiteramos que método fônico nada tem a ver com consciência fonológica. Pesquisas realizadas, com falantes do português do Brasil, mostram que as habilidades metafonológicas têm um importante papel no início da aprendizagem da linguagem escrita. Porém, assim como Soares (2020a) e Morais (2012), reconhecemos o ensino sistemático e explícito da consciência fonológica, mas ressalvamos que, embora necessário, não é suficiente para a apropriação da língua escrita.

Feitas essas explicações, é acentuado que o diagnóstico subsidia a elaboração de estratégias pedagógicas como os reagrupamentos e o projeto interventivo, bem como os avanços e outras ações didáticas (Distrito Federal, 2024b). Ponderamos que os diagnósticos envolvem o dia a dia das salas de aula, para permitir a evolução ininterrupta das crianças. Convergimos que os registros proporcionam visibilidade e materialidade ao trabalho

pedagógico, conforme os normativos da SEEDF e que as análises constituem momento privilegiado para reflexão das informações.

O planejamento e a execução das intervenções pedagógicas se caracterizam pela tomada de atitude em relação às necessidades levantadas. Esse acompanhamento, ao ser coordenado pelo supervisor e/ou coordenador pedagógico, com a participação dos professores, representa um ciclo contínuo e permanente de ações que permeiam a organização do trabalho pedagógico: diagnóstico – registro – análise – intervenção (Distrito Federal, 2024b).

Corroboramos que, ao trazer engajamento ao trabalho docente e avanços na aprendizagem das crianças, as *avaliações diagnósticas* reforçam a ideia de que, quando bem implementadas, podem se tornar instrumentos estratégicos para a melhoria da qualidade e justiça social. No entanto, é preciso repensar os sistemas ou plataformas de mensuração de resultados quantitativos que, em detrimento da reflexão crítica e da construção colaborativa do conhecimento, ao apresentarem as análises, controlam o trabalho docente, e conduzem à padronização de currículos, avaliações e recursos educacionais.

Igualmente, compreendemos que para haver engajamento, uma construção coletiva, com a participação do grupo de professores na elaboração de materiais didáticos, pressupõe que o trabalho seja efetivado. Entretanto, em relação aos cadernos complementares elaborados e utilizados em 2024 pelos(as) alunos(as), as professoras declararam que não houve a participação delas, mas duas delas acenaram para uma possível colaboração, na construção desse material para o ano de 2025, observemos:

> ***Ágata (1º ano):*** *parece que foi escrito por outra pessoa. Outro grupo que não era o grupo de formadoras. Inclusive, para o ano que vem, a promessa é que seja um material didático reformulado e pensado pelas nossas formadoras. Por nós também, né? Foi criado um grupo de trabalho para fazer a próxima versão desse material. Tanto de linguagem como de matemática.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *Não, houve discussão sobre o livro complementar.*
> ***Safira (2º ano):*** *não houve essa discussão anterior, com relação ao caderno do aluno. Infelizmente, ele é uma reprodução quase completa de um caderno que já houve na época do PNAIC. Essa questão de não haver esse contato conosco antes, gerou, eu acredito, em muitos professores, uma certa frustração. Eu acredito que por conta de não haver tempo. Houve a implantação, assim, de repente [...]. Acredito que a escuta do professor ia trazer muito sucesso para a produção desse caderno novo e para a produção das sequências didáticas. Então, vamos ouvir o que o professor quer, ver o que é pertinente da proposta que nós estamos desenvolvendo.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *ele já chegou pronto! E ainda chegou um pouquinho com atraso, não sei se um mês ou dois meses [...]. Eu não sei se eles vão pegar o mesmo livro e dar uma revisada, uma melhorada em alguma coisa. Mas eu já ouvi falar que eles já estão trabalhando nesse quesito, porque sempre tem alguma coisa para poder melhorar. Como eu te falei, eu não sei se essa reunião, essa conversa, antes de montar o livro aconteceu, mas eu creio que não. E que o professor pode dar algumas dicas do que é viável e o que é importante. Assim, ele tem a experiência. Porque aí, quando chega em sala de aula, não vem só de cima.*

É conveniente assinalarmos que as reações de Ágata (1º ano), Safira (2º ano) e Turmalina (2º ano) comprovam que o professor não renuncia suas experiências. Para Chartier (2007), seu *saber-fazer* é a base de sua prática cotidiana. E esse não é puramente teórico, mas consiste em uma mistura de conhecimentos práticos, curriculares, experienciais e formativos, adquiridos ao longo da carreira. De forma mais específica, a pesquisadora enfatiza a importância da prática na formação de professores, já que esta constitui sua identidade profissional.

Isto posto, as propostas formativas, ao não padronizarem as atividades e o fazer pedagógico, consistem em dar embasamento e direcionamento para a sistematização acontecer da melhor forma possível no ambiente da sala de aula. Para Cassiano e Araújo (2018, p. 844): "não se pode ensinar a nadar fora da piscina, só se aprende a nadar dentro dela". Assim, é preciso aprender a ensinar dentro das escolas. Nos dizeres de Soares (2018, p. 934), não temos que ter um material único para a toda a rede, "cada professor cria seus procedimentos, seu material," com frequentes trocas entre os pares, pois há de ter "uma solidariedade entre os professores e um compromisso assumido com a aprendizagem das crianças". Isso faz com que a autonomia dos professores seja respeitada. De tal modo, a formação de professores necessita partir de "uma perspectiva que considera situações problemáticas educacionais surgidas da análise de um grupo como ponto de partida", mas, ao contrário disso, sempre tentou "dar solução a problemas genéricos", e não a situações problemáticas específicas, vividas pelos professores" (Imbernón, 2010, p. 43).

Realizadas essas considerações que circundam o Programa Alfaletrando-DF e, sobretudo, o caderno distribuído aos professores da rede pública, em relação às *quatro práticas de linguagem* (oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica), e não cinco como consta no material do professor, a progressão das aprendizagens é proposta, tendo em vista a competência discursiva, o domínio da língua nas modalidades oral e escrita (Distrito Federal, 2024b). Logo, na próxima subseção, daremos visibilidade a como essas práticas são orientadas nos cadernos suplementares.

3.3.5 Práticas de ensino da língua portuguesa nos cadernos Alfaletrando-DF

No caderno destinado ao professor, a língua é concebida como um fenômeno de interação verbal, em que os diferentes contextos sociais exigem diferentes modos de interlocução, que se materializam em gêneros textuais, que circulam em diferentes suportes, nas diversas esferas discursivas. Diante disso, as práticas de linguagem (oralidade,

leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica) são concebidas, a partir de situações reais de comunicação, em que os gêneros orientam a compreensão e a produção dos textos orais e escritos. Isso significa que seus objetivos necessitam ser contemplados por meio de atividades em contexto de uso e articulados às práticas de letramento vividas em sociedade.

Por isso, ganham nova dimensão quando trabalhadas de forma contextualizada para assegurar aos estudantes voz e interação significativas, dentro da cultura digital e local (Distrito Federal, 2024b). Assim como no Currículo em Movimento, a Língua Portuguesa constitui um instrumento de "trabalho integrado/interdisciplinar entre os componentes curriculares", já que, enquanto competência linguístico-comunicativa, ao ser utilizada, não se dissocia do social e do cultural (Distrito Federal, 2018, p. 17-18).

Portanto, tem por objetivo desenvolver os multiletramentos, fortalecendo o papel ativo, evidenciando o protagonismo e a participação crítica do estudante. Os exercícios sugeridos aos(as) estudantes estão divididos por temas, como uma estratégia interdisciplinar escolhida para desenvolver este trabalho. As práticas da língua ganham sentido à medida em que reconhecem, respeitam e valorizam as diversidades coletivas e individuais (Distrito Federal, 2024b).

Em vista disso, concebemos, assim como nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC, que um investimento nas singularidades e na valorização dos diferentes saberes das crianças, requer um currículo que respeite sua diversidade e a pluralidade culturais. Este necessita ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, de modo a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, na infância, conhecimento, afeto e cognição caminham juntos, tendo a ludicidade como condutora das aprendizagens (Brasil, 2012f)

Com essa breve sistematização, passamos a explorar a frequência dos gêneros textuais e como são abordados nos cadernos Alfaletrando e, em seguida, o que foi apreendido no tratamento das quatro práticas, bem como a constância delas nos dois volumes destinados aos estudantes. Por fim, mostramos as opiniões das professoras entrevistadas que, enquanto mobilizadoras dos *saberes a ensinar,* prescritos nestes materiais, constroem e reconstroem seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização, suas experiências e seus percursos formativos.

3.3.5.1 Gêneros textuais no Alfaletrando

As práticas de linguagem envolvem gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos. Por isso, é necessário implantar uma cultura de práticas de leitura e escrita apta a criar sentidos em que convergem palavras, imagens, sons, movimentos, sinestesias variadas (multimodalidade). Baseando-se em Rojo (2012), no caderno elaborado para o professor, os multiletramentos apontam para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos (Distrito Federal, 2024b).

Cabe clarificar que ao ser revisado para atender à BNCC, o Currículo em Movimento, manteve as perspectivas teórico-epistemológicas defendidas na versão anterior. No entanto, ainda que não tenha sofrido mudanças abrutas, ao fundamentar-se pela *Base*, prevê a possibilidade de desenvolver os letramentos por meio dos campos de atuação, desde os que apresentam baixo nível de hipertextualidade, como os que envolvem a hipermídia. Para tanto, as canções, *WhatsApp*, *Twitter*, *e-mail*, Instagram, fotos, vídeos, áudios, *vlog*, *podcast*, *trailer* são gêneros que expandem a consciência do aluno, construindo novas relações e sentidos. Nesse caso, o combate às *Fake News* representa um importante aspecto a ser desenvolvido, já que aperfeiçoa o senso crítico, estabelecendo uma postura flexível que torna o aluno capaz de rever suas opiniões (Distrito Federal, 2018).

Em vista disso, compreendemos os gêneros textuais como materialização linguística (texto verbal) ou por meio de diferentes formas de expressão, como as imagens ou melodias (texto não verbal) do que se pretende comunicar em uma situação específica de interlocução ou interação. Sobre a perspectiva levantada anteriormente, rememoramos que nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC, os gêneros textuais da esfera midiática podem trazer, para a escola, temas que mobilizam o viver em sociedade, ao atualizar e ajudar os alunos a problematizarem e contribuírem com o debate social. Assim, os gêneros textuais, manifestados em textos, favorecem, também, a interação em situações de aprendizagem na escola. Isso pressupõe, assegurar um ensino ajustado que possibilite a realização de atividades variadas, que permitam práticas discursivas de diversos gêneros textuais, orais e escritos, de finalidades, usos e intenções diferenciadas. Incluindo a esfera literária, valiosa para a formação das crianças em processo de alfabetização (Brasil, 2012f).

De tal modo, ao analisarmos os cadernos Alfaletrando, destinados aos estudantes, encontramos os seguintes gêneros textuais, classificados abaixo, na Tabela 8, na próxima página.

Tabela 8 - Gêneros textuais no Alfaletrando

TIPOLOGIA TEXTUAL	GENÊRO TEXTUAL	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Campo da vida cotidiana	Convite	01	01	02
	Bilhete	-	01	01
	Certidão de nascimento	01	-	01
	Horário escolar	-	01	01
	Calendário	-	01	01
	Rótulo	-	03	03
	Texto instrucional	01	03	04
	Imagem	-	12	12
	Cardápio	-	01	01
TOTAL PARCIAL		**03**	**23**	**26**
Campo artístico-literário	Poema	05	06	11
	Fotografia	05	04	09
	Obra de arte	03	02	05
	Conto	03	03	06
	Canção	01	02	03
	Adivinhações	01	01	02
	Parlenda	01	-	01
	Tirinha	-	01	01
	Fábula	-	01	01
	Trava-língua	-	02	02
	Sinopse	-	01	01
TOTAL PARCIAL		**19**	**23**	**42**
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Curiosidade	08	-	08
	Verbete	06	01	07
	Você sabia?	04	-	04
	Texto informativo	02	16	18
	Biografia	01	01	02
	Autobiografia	01	01	02
	Mapa	01	-	01
	Entrevista	-	01	01
TOTAL PARCIAL		**23**	**20**	**43**
Campo da vida pública	Cartaz	01	05	06
	Anúncio publicitário	-	01	01
	Panfleto	-	02	02
TOTAL PARCIAL		**01**	**08**	**09**
TOTAL GERAL		**46**	**74**	**120**

Fonte: Elaborada a partir dos cadernos do estudante (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Embora as sequências didáticas (SDs) iniciem com explorações acerca das temáticas, no decorrer delas, determinados gêneros textuais são explorados. Isso mostra que, embora acessíveis às propostas de trabalho com os gêneros, as SDs diferem das de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2004), bem como da didática criada por Gasparin (2009) como assevera o Currículo da Rede. Observamos que, na análise da Tabela 15, a seleção e a proposição dos gêneros textuais para a leitura e a produção de textos nos cadernos Alfaletrando, incidiu em textos curtos, assim como prescreve a BNCC.

Dessa maneira, o caderno do 2º ano (74) apresenta uma quantidade mais expressiva de gêneros textuais em relação ao do 1º ano (46). Como demonstrado, os gêneros do campo artístico-literário (42) e do campo das práticas de estudo e pesquisa (43) ganharam destaque. Ao observarmos os dois volumes, o caderno do 1º ano privilegiou os do campo das práticas de estudo e pesquisa (23), e o do 2º ano priorizou os gêneros do campo da vida cotidiana (23) e os do campo artístico-literário (23), mas ficou evidente a diferença em relação aos gêneros da vida cotidiana (03/23, respectivamente). Os gêneros textuais mais ressaltados foram as curiosidades (8) no 1º ano, e os textos informativos (16) no 2º ano, ambos do campo das práticas de estudo e pesquisa. Isso indica que os dois cadernos permitem que as crianças explorem textos em que circulam saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento.

Por conseguinte, os gêneros bilhete, tirinha, fábula e trava-língua, favoráveis para o trabalho na alfabetização, não foram contemplados no caderno do 1º ano. Ainda assim, assinalamos que o gênero receita culinária, do campo de atuação da vida cotidiana, enquanto texto instrucional com estrutura clara e objetiva, não faz parte dos dois volumes. Trata-se de um gênero divertido para ser vivenciado com as crianças que, além de estimular a criatividade, o trabalho em equipe, contribui para impulsionar escolhas saudáveis de alimentação.

Todavia, os textos que combinam imagem, áudio, vídeo, animações, envolvendo a hipertextualidade e a hipermídia, para criarem uma experiência de leitura na qual a criança interage com diferentes formatos de informação, embora amplamente apoiados e comentados pelo Currículo em Movimento e no material do professor, bem como por análises e estudos sobre o tema, ganharam pouco espaço.

A partir dessa explanação sobre os gêneros textuais, em continuidade, nas subseções seguintes, discutimos como as práticas de ensino da língua estão engendradas nos cadernos Alfaletrando, destinados aos estudantes.

3.3.5.2 Prática de oralidade no Alfaletrando

No Alfaletrando, a prática da oralidade, o Currículo em Movimento e o caderno do professor, baseando-se pela BNCC, expõem que a tomada das palavras é uma das atividades mais importantes a serem aperfeiçoadas, por ampliar a comunicação, a formação intelectual,

sociocultural e crítica dos estudantes, dentro e fora da escola. Logo, consiste em uma ferramenta de promoção da interação, possibilitando uma aprendizagem integral do estudante (Distrito Federal, 2024b; 2018).

Assim, à escola cabe ensinar determinados gêneros orais para situações de interação mais formalizada, bem como informal, a depender do contexto, envolvendo as habilidades de "usar e adequar a língua falada em diferentes situações de uso; empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala; interagir; expor opiniões" (Distrito Federal, 2024b, p. 45; 2018).

Para Marcuschi (2010, p. 25) existem uma variedade de gêneros do discurso, formais ou informais, pois a oralidade é uma "prática social interativa e essencial no processo de comunicação", podendo manifestar-se "sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora". Igualmente, nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC, a oralidade consiste em uma produção sonora que envolve a gestualidade, os movimentos corporais e mímica, o tom e a velocidade de voz. Na escola, tem um caráter específico, já que os estudantes, ao usarem a língua oral, em situações significativas, refletem sobre os usos em sua dimensão social (Brasil, 2012f).

Portanto, no Alfaletrando o trabalho com a oralidade exige planejamento prévio e intervenções específicas que permitem a criança: questionar, sugerir, argumentar e pensar acerca de uma situação pública de uso da linguagem, diferente de atividades habituais, a exemplo da interpretação oral de textos. O professor enquanto mediador ao propor situações de uso da oralidade, necessita desafiar o aluno com atividades que exijam a adequação da fala, como: "apresentar um seminário; expor oralmente a opinião; debater com os colegas; ler um texto em voz alta; declamar um poema; fazer um agradecimento em nome da turma; apresentar uma peça teatral; participar de um júri simulado; dar um recado em outras turmas etc." Podendo estar presente, também, em: "saraus; mostras; feiras; exposições apresentando trabalhos aos pais, professores, colegas, funcionários da escola; conversas telefônicas; recados por áudios de *WhatsApp*; diálogos do teatro de fantoches; poemas, trovas; cantigas. Contudo, a compreensão da oralidade consiste em um caminho de escuta não "só o que é dito, mas também o que não é dito". Dessa maneira, ao promover o debate e a exposição de opiniões, ao professor cabe dar oportunidade de fala para entender como as crianças enxergam o mundo. Ao basear-se em distintos questionamentos, a leitura diária de textos é assinalada como possibilidade de intervenções pedagógicas. (Distrito Federal, 2024b, p. 45-46 e 51).

Em relação aos aspectos da fala e da leitura em voz alta, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 225) explicam que estão envolvidos o treino da fala, a altura da voz, a velocidade, o

gerenciamento de pausas nas apresentações. Além disso, aspectos da retórica, a exemplo da captação à atenção da audiência e gerenciamento do suspense. Para os autores, a oralização envolve a gestualidade, a cenestésica, já que um gesto ilustra um propósito, assim como uma postura cria a conivência. Isso envolve "a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero (exposição, debate) ou de um evento comunicativo". Igualmente, essas capacidades de linguagem precisam ser desenvolvidas de forma sistemática nas escolas, assim como as habilidades de escrita.

Nesse sentido, o caderno do professor apresenta algumas sugestões, para favorecer as atividades de exploração da oralidade que circundam os cadernos dos estudantes, a exemplo do debate e da apresentação de peça teatral. O Quadro 21, subsequente, apresenta como foram planejadas as atividades. Observemos:

Quadro 21 - Sequência Didática - debate

ETAPAS	MOMENTOS	OBJETIVOS/ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES
Planejamento	1 e 2	· Definir com clareza os objetivos da atividade. · Selecionar o tema a ser debatido. · Definir a posição (a favor x contra). · Escolher o moderador. · Definir as regras do debate (ordem de apresentação, tempo de exposição, respeito com a fala do colega etc.). · Estudar as características do gênero debate. · Trabalhar a organização textual. · Explorar as relações entre a fala e a escrita.	· É importante que o tema escolhido seja do interesse do estudante, faça parte de sua realidade. · Orientar os(as) estudantes quanto ao uso do registro formal da língua. · As questões de gestualidade: mímicas faciais, posturas, olhares, movimento do corpo, o tom da voz, a cadência da fala, as pausas e os silêncios. · O comportamento frente aos colegas: o interesse, a apatia, a alegria ou desinteresse.
Execução	3	· Realização do debate.	· Orientar os espectadores quanto à escuta atenta e compreensiva, elogiar agradecer, discordar, recusar, ofender, xingar etc. Esses são atos que interferem diretamente na condução do debate e em sua própria compreensão.
Avaliação	4	· Avaliar o desempenho dos estudantes. · Levantar aspectos positivos e negativos. · Avaliar se os objetivos foram alcançados.	· Avaliação de todos os participantes e do professor. · Autoavaliação dos estudantes(as). · Feedback do professor.

Fonte: Caderno do professor - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024b, p. 48).

Compreendemos que a maneira como as orientações para o debate foram propostas, seguem os passos para o planejamento do gênero em questão, mas não a SD propriamente dita. A primeira etapa é a definição do tema com leituras de textos que possam incentivar o debate. Consequentemente, delimita-se o problema e/ou uma questão pontual para permitir diferentes pontos de vista. Em seguida, vem a preparação para o debate, com busca de informações, para elaboração de um roteiro de apoio ao debate, com argumentos que expressam pontos de vista, organizados em ordem de apresentação. Logo, passa-se ao debate propriamente dito, com

consideração às regras estabelecidas, sobre quem toma a palavra e o tempo disponível. A escolha de um moderador, ajuda no cumprimento das regras, e, ao final, faz-se a avaliação.

Nesse encadeamento, ensinar a oralidade não significa, simplesmente, colocar os estudantes em situações de fala, mas desenvolver reflexões sobre as propriedades da língua falada e as habilidades exigidas para uso em situações sociais específicas, que demandam uma maneira adequada para facilitar a comunicação.

O segundo exemplo, exposto no Quadro 22, a seguir, apresentação de peça teatral, é demarcado por objetivos, atividades, descrição e duração. Embora apresente um formato diferente do exemplo anterior, a escolha necessita considerar a clareza e a funcionalidade para o trabalho a ser desenvolvido, com vistas a garantir que o planejamento, acerca da peça teatral, se constitua em instrumento, verdadeiramente, útil para a prática pedagógica. Vejamos:

Quadro 22 - Sequência Didática - peça teatral

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PEÇA TEATRAL		
OBJETIVOS: • Praticar a oralidade dos estudantes diante de um público mais amplo; • Desenvolver a noção de trabalho em equipe dos estudantes, uma vez que a não participação de um dos membros comprometeria todo o rendimento do grupo.		
RECURSOS: textos do gênero peça teatral, quadro branco, pincéis para quadro, filmes com peças teatrais.		
ATIVIDADES	**DESCRIÇÃO**	**DURAÇÃO**
• A escolha do tema pela sala. • A organização do roteiro. • A distribuição dos personagens. • A organização das falas.	• Apresentação de temas. • Preparação coletiva de um roteiro. • A escolha dos personagens e de suas características. • A escolha das falas: expressões, gestos. • Relacionar as falas de cada personagem. • Leitura oral do roteiro produzido coletivamente. • A distribuição do roteiro para os grupos.	Duas aulas de 2 horas.
	• Os ensaios da peça teatral. • Os ajustes no uso da fala. • A orientação dos espectadores quanto à escuta. • A apresentação da peça teatral. • A avaliação que deve ser feita por todos os participantes. • A autoavaliação dos grupos.	Três aulas de 2 horas.

Fonte: Caderno do professor - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024b, p. 52).

Todavia, são exemplos soltos para demonstrar como o trabalho com a linguagem oral pode ser realizado em sala de aula. Nesse sentido, o que defendemos é a articulação das atividades de: leitura, produção de textos, expressão oral e conhecimentos linguísticos, com o objetivo de um pleno domínio da língua. Pontuamos que a forma de registro de uma SD pode variar, dependendo dos objetivos e das necessidades específicas da turma. Porém, ao ser organizado, além de detalhar a articulação das atividades, os objetivos e a avaliação, alguns elementos auxiliam ou guiam o processo. Por isso, é necessário documentá-lo, especificando:

a identificação; a problematização ou sondagem; os objetivos; os conteúdos; as etapas das atividades; os recursos; a avaliação; e as referências. Entretanto, a maneira como ambos os registros foram organizados, sugestiona a pensarmos que, o caderno Alfaletrando destinado ao professor, foi construído por muitas mãos e não passou por uma revisão final.

Considerando essas observações, sublinhamos que, embora o material apresente que as atividades que antecedem ao trabalho com a leitura e a compreensão textual nos cadernos Alfaletrando, destinado aos estudantes, são antecedidas pelo levantamento de conhecimentos prévios e previsões, nossas análises confirmaram que nem sempre esse trabalho acontecia. Ao informar que em situações mais informais, as crianças são convidadas a participarem de interações orais em rodas de conversa, podendo opinar e argumentar ao ouvirem ou oralizarem textos de diversos gêneros, ressaltamos que não há momentos destinados para oralização de textos.

Todavia, para Schneuwly (2004, p. 147) a escola precisa desenvolver situações de ensino do oral que levem o(a) estudante a "ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontá-las com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores". As dimensões da oralidade formal abrangem a preparação, o monitoramento e o ajuste da linguagem às situações características.

Assim, tomamos como objeto os gêneros orais que se realizam nas instâncias públicas de linguagem, incluindo os que preveem a tematização de gêneros orais, como debates, entrevistas, exposição oral de trabalhos, entre outros gêneros da instância escolar, a exemplo dos seminários de apresentação de estudos, recontos e jogral, entre outros. Posto isso, a Tabela 9 exibe a frequência na qual as dimensões e modalidades mais formais da oralidade são preconizadas nos cadernos dos estudantes:

Tabela 9 - Prática de oralidade no Alfaletrando

SUBCATEGORIAS	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Debate	-	01	01
Entrevista	-	01	01
Jogral	-	01	01
Reconto	02	01	03
TOTAL	**02**	**04**	**06**

Fonte: Elaborada a partir dos cadernos do estudante (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Ao observarmos a Tabela 16, as situações de interação mais formais da língua, embora bastante comentadas no material do professor, não se destacaram nos cadernos dos estudantes.

Ao 1º ano, competiu, unicamente, o reconto, em duas situações. O debate em nível de discussão entre as crianças, aconteceu apenas uma vez para o 2º ano, bem como a entrevista, o jogral e o reconto.

Logo, os textos da tradição oral, essenciais no ensino da oralidade por estimularem a linguagem oral de forma lúdica, criativa e engajadora, não ganharam destaque. Não houve momentos destinados às cantigas, priorizando a exploração da musicalidade, do ritmo e das rimas. Na leitura e compreensão, não incentivaram a oralização e a retextualização. Concebemos que a leitura oralizada desses textos ajudam a desenvolver prosódia, entonação e fluência. Recursos como a dramatização não foram trabalhados.

Portanto, se o objetivo consiste em explorar uma variedade de formas de expressão oral e interação, tanto presenciais quanto virtuais, como parte do processo de ensino e aprendizagem, o trabalho com os gêneros orais poderiam ter ganhado mais ênfase nos cadernos Alfaletrando, pois ao restringi-lo à discussão de textos, nem mesmo a leitura em voz alta, realizada pelos estudantes, ganhou espaço. Todavia, essa falta de ênfase no ensino de gêneros orais impacta negativamente a frequência de apresentações e discussões em grupo, em ocasiões em que são exigidas, não apenas no contexto escolar, mas na vida pessoal e, futuramente, profissional.

Concordamos com Travaglia (2017) que as práticas orais desempenham papel importante nas diversas situações comunicativas e esferas de ação social. Por isso, o suporte do gênero oral não pode ser visto como a fala. O autor considera que os gêneros orais possuem características da língua falada, porém têm uma versão escrita, que se concretiza oralmente, usando como suporte a voz. À vista disso, exemplifica que os tipos de gêneros ligados a uma versão escrita, são: conferências, representação de peças teatrais, telenovelas e filmes que têm um roteiro ou *script*, bem como as notícias faladas em telejornais e rádio que, geralmente, são redigidas.

Contudo, no caderno Alfaletrando do professor, o eixo da oralidade, embora reconhecido como objeto de ensino, ofereceu poucas atividades e variações no material utilizado pelos estudantes. No entanto, à escola cabe assumir como objeto de ensino as práticas sociais da linguagem, ensinando as crianças não somente a falar, ler ou escrever, mas a como usar a fala, a leitura ou a escrita nos diferentes contextos em que circulam.

Nessa perspectiva, tanto os gêneros orais informais, quanto os gêneros orais formais necessitam ser trabalhados. Estes últimos, pertencentes às instâncias públicas de linguagem, possuem maior grau de complexidade, por isso, exigem um ensino mais sistemático. Para tanto, é necessário clareza do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado nesse eixo de ensino.

3.3.5.3 Prática de leitura/escuta no Alfaletrando

Na prática de leitura/escuta, para o alcance da proficiência, as crianças são orientadas a interpretarem ideias, a realizarem analogias, a perceberem o aspecto polissêmico da língua, a construírem inferências, a combinarem conhecimentos prévios com as informações textuais, a apreenderem a intertextualidade, a efetuarem previsões iniciais, com alterações durante a leitura, a refletirem sobre o que foi lido e desenvolverem a capacidade de conclusões e realização de julgamentos sobre as ideias expostas em textos (Distrito Federal, 2024b; 2018). Isso supõe que sejam leitoras com habilidades de processar, criticar, contradizer e avaliar as informações, por meio do sentido obtido (Solé, 2003).

O planejamento pedagógico na alfabetização carece considerar as práticas de linguagem vinculadas à interdisciplinaridade acerca das áreas do conhecimento, destacando a leitura/escuta como instrumento de inclusão social e cidadania. Essa garantia preserva o direito à informação e o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade. Enfatiza-se também a intenção do prazer de ler, em um estreitamento com o mundo imaginário e, em rodas de conversa, ao compartilhar opiniões, propor trocas de livros e incentivar os estudantes a seguirem um autor ou tema que gostem (Distrito Federal, 2024b).

Essa premissa interdisciplinar é explicada por Bortoni-Ricardo *et al.* (2013, p. 51), já que é por meio da leitura que se tem contato com os saberes de todas as áreas do conhecimento. “Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler textos específicos a eles relacionados”.

Logo, acredita-se que, com autonomia, as crianças consigam ler sozinhas com mais facilidade; a organização de atividades em grupo favorece a divisão de tarefas e o respeito ao tempo do outro; se aprende a ouvir e ser ouvido. É um momento para exercitar a oralidade, a escuta, o respeito, compartilhar aprendizados e criar uma comunidade de leitores, em que todos participem e opinem. A leitura ao ser democratizada, permite que todos possam ler nos mais diferentes momentos e espaços da escola. Dessa forma, o ato de ler ganha liberdade de imaginação no modo e no lugar que o estudante escolher (Distrito Federal, 2024b). Entendemos que a leitura necessita possibilitar interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Todavia, para a autonomia, há de se oportunizar variadas atividades no eixo de oralização da leitura. Rememoramos que não basta que a criança seja letrada, ela tem que ser, também, alfabetizada.

Em relação à fluência na leitura, o material expõe que é necessário ter calma com o ritmo e a desenvoltura das crianças. As hesitações, os gaguejos, a vagarosidade entre o ritmo

dos parágrafos e a compreensão, podem atrapalhar a capacidade de apreender os elementos mais expressivos e as unidades sintáticas. Portanto, ao incorporarem a prática de leitura à rotina da sala de aula é importante que os professores incentivem as crianças a praticar uma boa entonação (Distrito Federal, 2024b). Ressalvamos que uma boa entonação, por vezes, não garante uma leitura fluída e compreensiva, já que o foco é passar essa fluidez, o leitor, ao se preocupar de maneira exacerbada com essa performance, não assegura o sentido da leitura.

Diante disso, nos Direitos e Objetivos de aprendizagem do PNAIC, "ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações", significa fazer uma leitura fluida, os textos ritmados favorecem a leitura espontânea, a exemplo de parlendas, poemas, letras de músicas e trovinhas. As crianças, também, precisam ler em voz alta com ou sem a ajuda do professor, ler coletivamente, em grupos, individualmente, e ler silenciosamente (Brasil, 2012f). Sabemos que o(a) docente ao dominar os momentos de leitura, não contribui para formação de leitores, mas, sim ouvintes.

Igualmente, ao explorar as habilidades de compreensão, asseveramos que as estratégias de leitura desempenham um papel significativo na autonomia das crianças, ao incentivar as habilidades de compreensão, permite que as crianças explorem os significados dos textos. Assim sendo, esse ensino exige dedicação, persistência e reflexão tanto por parte do estudante, como do professor que acompanha o processo, pois existem inúmeros desafios a serem superados (Distrito Federal, 2024b).

Convimos que ao estimular a reflexão e a discussão, os professores contribuem para habilitar as crianças a se tornarem leitoras proficientes, críticas e engajadas, ajudando-as a mergulharem mais profundamente no conteúdo do texto. Com esse propósito, ao enriquecer as experiências de leitura, o texto necessita se tornar, de fato, um objeto de ensino e de aprendizagem.

Acrescemos que a leitura, nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC, é concebida como uma prática de interação social que propicia o encontro entre leitor e autor, mediados pelo texto. E isso, exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista os objetivos e os "conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual". Ao colocar em ação as "estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê", as crianças aprendem a fazer uso da leitura e da escrita em situações do cotidiano (Brasil, 2012f, p. 47).

O Currículo em Movimento, ao considerar essas estratégias, dispõe que ao relacionar a função social de textos que circulam em campos da vida social, nas mídias impressas e digital,

reconhece “para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam” (Distrito Federal, 2018, p. 28). Como vimos, o Currículo trouxe da BNCC esses objetivos, embora dê ênfase ao desenvolvimento de estratégias de leitura, que favorecem a compreensão do texto.

Diante disso, assim como no Currículo, o caderno do professor expõe três etapas a serem desenvolvidas para explorar a leitura/compreensão: a decodificação e a compreensão do vocabulário, fazendo uma leitura objetiva do texto, compreendendo o que está na superfície do texto; a habilidade de fazer inferências, ler nas entrelinhas o que está implícito, enxergar as pistas contextuais e estabelecer conexões; a leitura crítica ou avaliativa que mobiliza os conhecimentos de mundo e as experiências prévias para analisar, argumentar e distinguir fatos de opiniões (Distrito Federal, 2024b).

De tal modo, o Currículo em Movimento, ao se adequar à BNCC, está apoiado em duas teorias. De acordo com Marcuschi (2004, p.36) a primeira fundamenta-se na “decodificação ao sustentar a posição de que a língua é um sistema de representações de ideias e o texto é um repositório de informações”. Nelas, compreender não passa de identificação e extração de informações textuais. Nesse caso, “compreender um texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente”. A segunda postula a ideia de que compreensão se fundamenta em atividades cooperativas e inferenciais, ao assumir o “trabalho como construtivo, criativo e sócio-interativo”. Dessa maneira, para o autor, o sentido está em uma complexa relação interativa entre o texto, o autor e o leitor, como em uma negociação.

Em relação à primeira abordagem, compreendemos que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, já que o extrapola. Na segunda, o professor é o mediador que, ao elaborar perguntas, faz com que as crianças desenvolvam habilidades referentes à localização de informações explícitas, realização de inferências e estabelecimento de opiniões, acerca de diferentes gêneros textuais, como proposto nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem (Brasil, 2012f).

O desenvolvimento dos três níveis de leitura (explícita, inferencial e crítico/avaliativo/opinião) é basilar para formar leitores proficientes, capazes de compreender, interpretar e avaliar textos de forma integral. Todavia, sem a mediação do professor esse processo de compreensão torna-se ineficaz. Por conseguinte, esse profissional deve estar sempre atento às estratégias para que, por meio delas, as crianças alcancem o nível de proficiência leitora. Para tanto, somente a partir de um trabalho de leitura sistemático, pautado em estratégias bem definidas, é que esse objetivo pode ser alcançado.

Após essas ponderações, na Tabela 10, expomos as situações de leitura e compreensão, bem como suas variações e frequência, conforme apresentadas nos cadernos dos estudantes.

Tabela 10 - Prática de leitura/escuta no Alfaletrando

LEITURA TEXTUAL			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Leitura realizada pela professora para a turma	06	-	**06**
Leitura coletiva com a participação da professora	08	01	**09**
TOTAL PARCIAL	**14**	**01**	**15**
COMPREENSÃO TEXTUAL			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Compreensão oral (perguntas de fácil localização ou explícita)	02	01	**03**
Compreensão oral (perguntas inferenciais)	06	01	**07**
Compreensão oral (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	59	08	**67**
TOTAL PARCIAL	**67**	**10**	**77**
Compreensão escrita (perguntas de fácil localização ou explícita)	41	38	**79**
Compreensão escrita (perguntas inferenciais)	05	26	**31**
Compreensão escrita (perguntas de opinião ou crítica/avaliativa)	05	37	**42**
TOTAL PARCIAL	**50**	**101**	**151**
TOTAL GERAL	**132**	**112**	**244**

Fonte: Elaborada a partir dos cadernos do estudante (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Nos cadernos Alfaletrando, nem sempre, no momento da leitura dos textos, consta a indicação de quem e/ou de como serão realizadas, principalmente no caderno do 2º ano. Como vimos, não existe um Guia para orientar as atividades, pois o caderno destinado ao professor trata dos documentos curriculares da SEEDF, prescrevendo as ações necessárias para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização, com pouquíssimos exemplos retirados dos materiais das crianças. Isso nos fez rememorar o que Safira (2º ano) pontuou em relação ao uso desses mesmos cadernos em 2018 pela Rede. Inferimos que pelo curto prazo de planejamento das ações do Programa Alfaletrando, optou-se por utilizar os mesmos materiais, fazendo uma revisitação, a exemplo da mudança de capa para a identificação do Programa e, posterior uso em 2024.

Na leitura textual, houve momentos previstos para a leitura realizada pelo(a) professor(a) no caderno do 1º ano (06), bem como para a leitura coletiva com a participação da

professora (08). No caderno do 2º ano, teve, apenas, um momento para a leitura coletiva com a participação da professora. Com esses esclarecimentos, a leitura sem a participação da professora, a realizada pelo aprendiz para o grupo-classe, pelo aprendiz para a professora, bem como a leitura silenciosa, não ganharam relevo. Isso mostra que dos 46 gêneros textuais previstos nos cadernos dos estudantes de 2º ano, apenas um teve indicação de quem faria a leitura, e no 1º ano dos 74 houve indicação para 14 deles. Contudo, essa informação acentua a discrepância entre os anos e nos remete a refletir sobre a autonomia dos professores para gerir esses momentos, mas ao mesmo tempo, ao serem identificados nos cadernos, favoreceria que todas as modalidades fossem desenvolvidas, sobretudo para aqueles docentes em início de carreira.

Diferentemente da leitura, a compreensão textual apresentou uma frequência significativa nos dois cadernos. Para o 1º ano, houve mais atividades voltadas para a compreensão oral (67), já no caderno do 2º ano, as atividades de compreensão escrita ganharam ainda mais notoriedade (101). No 1º ano, sobressaiu as questões de opinião, na modalidade oral (59), já na modalidade escrita, as questões explícitas prevaleceram (41). No 2º ano houve uma proximidade entre as questões de fácil localização e as de opinião (38/37) na modalidade escrita, e com menor frequência as perguntas inferenciais, considerando as duas modalidades (26). De tal modo, ao todo, as questões inferenciais ganharam menor relevo em ambos os cadernos (11/27). Com apenas quatro SDs em cada caderno, consideramos que a compreensão textual foi priorizada.

Todavia, para que as crianças leiam com autonomia e proficiência é importante que se apropriem das estratégias relacionadas aos objetivos de leitura do gênero estudado. É necessário considerar o conhecimento contextualizado sobre as características da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo dos gêneros, além do suporte e do espaço de circulação, conciliando o domínio do gênero como essencial à compreensão leitora.

3.3.5.4 Prática de escrita/produção de texto no Alfaletrando

A prática da escrita/produção de texto, conforme defendida no caderno do professor, é "planejada para que o estudante, com a mediação docente, inicie, aprofunde e consolide os diferentes aspectos relativos a este aprendizado" (Distrito Federal, 2024b, p. 53). Assim como no Currículo em Movimento, essa prática se refere à aquisição de habilidades alusivas aos textos orais e escritos, contemplando as condições do domínio de circulação do gênero: "quem, para quem, para quê, quando, como e o que se produz", com intenção de atender às finalidades

e aos distintos interlocutores por meio de textos diversos que circulam na vida cotidiana (Distrito Federal, 2018, p. 19).

Tal qual Marcuschi (2008), para a produção de textos orais e escritos, faz-se necessário proporcionar aos estudantes, situações semelhantes as que acontecem fora da escola, para atender a finalidades e diferentes interlocutores, por meio dos diversos textos que circulam na prática social. Para isso, o estudante necessita compreender que o processo de produção de um texto é dinâmico, perpassa a geração de ideias, a seleção e decisão sobre conteúdo e o gênero, a revisão e a edição final para aperfeiçoamento e adequação do texto ao contexto de comunicação (Antunes, 2007).

Na mesma direção, o estudo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acentua que o ato de produzir um texto envolve a criação, por parte do autor, de um conjunto de representações sobre o contexto da atividade, que vai orientar as operações realizadas e as decisões tomadas ao longo do processo de escrita. Nessa linha teórica, as dimensões cognitivas e sociais da atividade de produzir um texto devem estar associadas. Por isso, as operações envolvidas nessa atividade exercem influência umas sobre as outras, o que confere um caráter dinâmico ao processo de escrita.

Igualmente, os Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC expõem que o desenvolvimento de estratégias de produção textual envolve o planejamento global do texto, o planejamento e a revisão em processo, a avaliação/revisão posterior. Com conhecimentos sólidos acerca das temáticas e dos propósitos da escrita e dos possíveis interlocutores, a atividade de planejar o texto, textualizar/produzir e revisar/editar é contextualizada, tornando o processo significativo para quem escreve. De tal modo, as relações entre produção escrita e análise linguística se referem ao SEA, às convenções ortográficas e aos conhecimentos gramaticais. Este últimos, auxiliam a construção de sentidos dos textos, como coesão, concordância, pontuação e paragrafação (Brasil, 2012f).

Diante disso, o material do professor ao basear-se em Antunes (2007), assinala que o léxico e a gramática, materializam-se em textos, permitindo a atividade de atuações verbais, já que falamos com palavras, e organizamos os textos em combinações, cadeias e sequências conforme as regras previstas pela gramática, mais especificamente, a coesão e a coerência textuais. Para aproximar a produção escrita das necessidades de comunicação enfrentadas no dia a dia, o caderno do professor sugere como caminho que o estudante participe, de forma ativa, de atividades que envolvem fazer um bolo, elaborar um cardápio, argumentar para conseguir que um problema seja resolvido por um órgão público, listar atividades que precisam

ser feitas, pois cada ação, envolve um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos. Em vista disso, faz-se necessário que a criança conheça diferentes fontes de informações, bem como a retomada dos conhecimentos (Distrito Federal, 2024b).

Para isso, sugere as seguintes etapas: a) apresentar a leitura e garantir ao estudante a compreensão do texto; b) apresentar as características formais do texto (parágrafos, marcas linguísticas e opções sintáticas de quem o escreveu); c) os textos coletivos; d) procedimentos importantes na reescrita (incentivar a participação de todos, organizar as falas, fazer intervenções, sugerir modos de expressar as ideias, pedir atenção aos parágrafos, e mostrar a transição da fala em escrita); e) publicização dos textos; f) sequência didática como protagonista do ensino (Distrito Federal, 2024b).

Todavia, nos cadernos dos estudantes a maioria dessas sugestões não foram garantidas, a exemplo das características dos gêneros textuais que nem sempre foram comentadas e explicadas; os textos coletivos (momento em que favoreceria o aprendizado da organização de ideias, do uso das palavras e expressões, das pontuações e a ordem para dar sentido ao texto com a ajuda do professor), não tiveram destaque; a reescrita não foi utilizada, tampouco os procedimentos necessários para ajudar as crianças a perceberem o que precisaria ser reescrito.

Nesse caso, pontuamos a importância do caderno do professor trazer esses conceitos, mas acreditamos que um Guia para o professor, ao orientar cada uma das atividades propostas nos cadernos destinados aos estudantes, ajudaria que as etapas supracitadas não fossem esquecidas, ainda que a formação tenha realizado esse trabalho, como comentado pelas professoras partícipes desse estudo, como veremos posteriormente. Contudo, não nos esqueçamos de que os professores não são passivos nos consumos dos produtos, pois ao receberem esses materiais suplementares, os utilizam de forma ativa e criativa, (re)apropriando-os e dando-lhes um sentido novo, por meio de suas práticas no cotidiano (Certeau, 2014). Isso constitui-se central para atender as especificidades de seus grupos-classe.

Como exemplo de SD, o material apresenta uma semelhante às etapas sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 54), acerca do gênero textual conto de fadas. Na perspectiva dos autores, a análise dos gêneros consiste em um instrumento definido por três dimensões, ancoradas na perspectiva bakhtiniana: “1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem”. Vejamos como foi representada a SD, no Quadro 23, na próxima página.

Quadro 23 - Sequência didática - Conto de fadas

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONTO DE FADAS		
OBJETIVOS: • Antecipar conteúdos de textos a serem lidos. • Estabelecer relações intertextuais entre contos clássicos e contos contemporâneos. • Ler, escrever e reescrever um conto contemporâneo, considerando a organização em parágrafos, a sequência lógica, a coesão e a coerência.		
RECURSOS: contos clássicos e contemporâneos, projetor multimídia, jogos.		
ATIVIDADES	**DESCRIÇÃO**	**DURAÇÃO**
Apresentação da situação: sensibilização	• Questionamentos sobre os conhecimentos prévios dos estudantes do conto *Chapeuzinho Vermelho*. • Discussão sobre o que seria diferente se a história da Chapeuzinho ocorresse nos dias atuais. • Apresentação das adaptações do conto no livro Chapeuzinhos, coloridos pelos estudantes e distribuídos em grupos. • Apresentação da proposta de produção do conto da Chapeuzinho adaptando-o para a realidade local e para os dias de hoje.	Uma aula de 2 horas.
MÓDULO 1	• Levantamento das características locais e atuais (escrita de lista): meios de transporte, local do acontecimento, conteúdo da cesta para a vovó, perigos no caminho, tipo de casa da vovó, como seria a vovó de hoje, quem seria o lobo de hoje, quem salvaria a Chapeuzinho, como a salvaria, como seria o final etc. • Levantamento das características de um conto de fadas: como se inicia, como termina, o tempo do verbo, características dos personagens. • Apresentação de um quadro com as características do gênero textual conto de fadasl. • Separação da turma em grupos para o planejamento e a produção do conto. • Leitura oral da produção do grupo.	Duas aulas de 2 horas.
MÓDULO 2	• Realização de exercícios para sanar as dificuldades apresentadas nos textos: ortografia, pontuação, concordância (batalha naval, caça-palavra, bingo). • Reescrita coletiva dos textos do/s grupo/s, analisando-se as questões de ortografia. • Produção de paródia da música da Chapeuzinho, adaptando-a aos contos criado por cada grupo.	Duas aulas de 2 horas.
PRODUÇÃO FINAL	• Reescrita coletiva dos textos do/s grupo/s, analisandose as questões de paragrafação, coesão e coerência. • Leitura oral das versões finais. • Ilustração dos contos.	Duas aulas de 2 horas.
CIRCULAÇÃO/ DIVULGAÇÃO	• Montagem de mural para divulgação das produções. • Arquivamento em portfólio para montagem de um livro no final do ano. • Apresentação da paródia musical no pátio.	Uma aula de 2 horas.

Fonte: Modelo elaborado a partir de Ribeiro-Alves (2013) e Caderno do professor Alfaletrando (Distrito Federal 2024b, p. 61).

Como já exposto neste estudo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) apontam a estrutura de base de uma SD, que tem por finalidade ajudar no domínio do gênero. Para os autores, essa estrutura é operacionalizada pela situação de produção, pelos objetivos e pelas tarefas propostas durante sua realização. Para tanto, propõem as etapas especificadas no Quadro 16, embora a última etapa simula ser um acréscimo de Ribeiro-Alves (2013), já que ao produzir textos, há que se considerar a circulação/divulgação.

Assim, a proposta descreve o trabalho a partir das histórias de Chapeuzinho Vermelho e Chapeuzinhos Coloridos, para que, ao final, as crianças, ao se apropriam das dimensões do gênero em questão, produzam um novo conto, a partir do diálogo entre os dois contos, com adaptações em relação à realidade local e aos dias atuais. Assim, por meio dessa produção, a escrita de um novo gênero é proposta, a paródia. Logo, uma série de atividades são indicadas para abordar o gênero conto, até chegar à produção final e à circulação/divulgação, mas acreditamos que um tempo maior deveria ser garantido para o estudo do gênero paródia.

Entretanto, a SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) constitui um conjunto de atividades sequenciais e progressivas, organizadas em torno de um gênero textual específico e culmina com a produção final desse mesmo gênero, pois ao produzirem um novo texto do mesmo gênero, os alunos aplicam os conhecimentos concebidos no decorrer dos

módulos, por meio do auxílio de pressupostos metodológicos que favorecem a produção em torno do gênero elencado.

Essa SD, ao considerar a produção em grupo e a intertextualidade entre os dois contos e a paródia, favorece a aprendizagem dos gêneros, mas com a devida planificação, sequenciação, devido à complexidade que circunda este tipo de atividade. Isso posto, todas as etapas foram cumpridas, culminando com a montagem de mural e apresentação da paródia musical. Todavia, sabemos que se trata de um exemplo, mas quando uma SD é planejada para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o trabalho com os aspectos conceituais da língua, isto é o SEA, não pode ser relegado.

Cabe clarificar que, no decorrer dos cadernos dos estudantes, existem muitas questões de opinião sobre os textos lidos que permitem que as crianças se expressem tanto através da oralidade como da escrita, como observado na Tabela 10. Por isso, a Tabela 11 apresenta a frequência de atividades de produção de textos encontradas nesses materiais, observemos:

Tabela 11 - Prática de escrita/produção textual no Alfaletrando

SUBCATEGORIAS	1º ANO	2º ANO	TOTAL SUBCATEGORIA
Produção escrita coletiva	-	01	**01**
Produção escrita individual de final de história	03	-	**03**
Produção escrita individual	02	06	**08**
TOTAL	**05**	**07**	**12**

Fonte: Elaborada a partir dos cadernos do estudante (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Como ressaltado, anteriormente, na análise da Tabela 18, no caderno do 1º ano, houve ocasiões em que as modalidades que organizam a produção textual foram contempladas: a produção escrita individual de final de história foi trabalhada três vezes; duas oportunidades para produção escrita individual e nenhuma produção coletiva (Leal e Brandão, 2007) com o professor como escriba, momento oportuno para esse trabalho; o caderno do 2º ano privilegiou a escrita de textos face às modalidades: individual, por seis vezes, e uma única vez a produção coletiva. Posto isso, a produção escrita em grupos, a refacção coletiva e individual, bem como a publicização não foram previstas em ambos os cadernos. Embora apontado no caderno do professor, as estratégias: planejamento intencional; definição do interlocutor; uso de gêneros textuais diversificados; refacção e reescrita; oralização do texto escrito, bem como a publicização não foram desenvolvidas (Leal e Brandão, 2007). À vista disso, as categorias relativas à mediação docente, também, não foram exploradas, a exemplo de: promover reflexão

sobre a forma composicional do gênero textual, a finalidade, a autoria; estimular a geração de ideias, o conteúdo, o processo de textualização, retomando atividades anteriores.

Sobre o assunto, Brandão (2007) enfatiza que, desde a Educação Infantil, as crianças podem começar a desenvolver a atitude de melhorar o texto que escrevem coletivamente, considerando o destinatário e as finalidades pretendidas. Para a autora, a revisão contribui para que elas compreendam a produção textual como um processo de reformulações contínuas, pois as representações sobre a tarefa de escrita podem sofrer alterações.

Ferreiro e Teberosky (2010) ressaltam que o contato com a cultura escrita de forma significativa e lúdica, a produção textual coletiva, desde a Educação Infantil é fundamental no processo de alfabetização, pois transforma a escrita em um objeto social e cultural, permitindo que a criança interaja com a norma culta e a estrutura textual enquanto constrói suas próprias hipóteses, pois é um espaço para pensar sobre a escrita, onde o erro faz parte do processo de aprendizagem. Igualmente, ao permitir a interpretação e a produção de diversos gêneros; estimular situações de interação; enfrentar diferentes propósitos comunicativos; reconhecer problemas enfrentados na produção de uma mensagem escrita (organização espacial, ortografia, pontuação, seleção e organização lexical e textual etc.); criar espaços para distintas posições enunciativas (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator etc.); diversificar as experiências dos alunos para enriquecer a compreensão de texto; diversificar os níveis de conceituação da escrita; assumir que, ao pensarem sobre a escrita, os alunos não pensam o mesmo, tampouco ao mesmo tempo).

Concebemos a atividade de produção de texto coletiva ou em grupos como oportunidades de aprendizagem para as crianças que se encontram em fases ou hipóteses distintas e/ou aproximadas de escrita, uma vez que juntas podem confrontar suas concepções. Ao considerarmos que a escrita e a leitura precedem ao tempo escolar, e que as crianças, antes mesmo de chegarem à escola, já lidam cotidianamente com o mundo letrado, o domínio de conhecimentos relacionados à tecnologia da escrita não podem ser condição prévia para a produção textual. Ao serem desafiadas a escrever, mesmo antes de saber fazê-lo convencionalmente, apresentam proeminências de que são capazes de produzir conhecimentos e ampliar o repertório de ideias e vocabulário.

3.3.5.5 Prática de análise linguística/semiótica no Alfaletrando

Na prática de análise linguística/semiótica, o uso da língua na produção de discursos, tem como finalidade promover a interação entre os sujeitos em diferentes situações

comunicativas, concebendo “as atividades metalinguísticas, semânticas e pragmáticas, de modo que os estudantes se apropriem de instrumentos para identificarem unidades e compreenderem relações entre essas em um determinado contexto” (Distrito Federal, 2024b, p. 62).

Em vista disso, ao basear-se em Antunes (2007), o Alfaletrando, assume que a língua não pode ser vista como certa e errada, nem como um conjunto de palavras pertencentes a uma classe gramatical específica, porque mais que isso, consiste em falar, escutar, ler, escrever, reafirmando a nossa condição como pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Por isso, os objetivos da prática de análise linguística/semiótica focalizam-se na construção e organização do texto, e estão subdivididos em dois níveis: SEA; discursividade, textualidade e normatividade, como proposto nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do PNAIC (Brasil, 2012f).

No material, ler e escrever são processos contínuos de construção e reconstrução. O sistema linguístico é posto como o primeiro e mais importante aspecto a ser construído no processo de alfabetização. Seu caráter conceitual prevê que o estudante irá construí-lo como sujeito ativo e pensante, a partir de seu conhecimento sobre a leitura e a escrita. Trata-se de uma atividade complexa que exige troca de informações, estímulos e motivação, até que a criança consiga completar a relação entre fala e escrita (Distrito Federal, 2024b).

No desenvolvimento dessa aprendizagem, expõe, ainda, que a criança cria e recria o sistema com normas próprias. A exposição à leitura de diferentes textos ajuda a criança a formular hipóteses e a enfrentar contradições entre a sua construção pessoal e a escrita alfabética. Suas hipóteses representam tentativas que favorecem o avanço no processo de aquisição da escrita. Ao deixar o estudante exercitar a leitura e a escrita livremente, sem pressões, sem censura ou constantes correções, maior a possibilidade de desenvolvimento nesse processo. Como mediação, o professor pode ler histórias e deixar que os estudantes também leiam, uma vez que é comum as crianças imitarem as ações do professor, ao compartilhar leituras, contação de histórias e apresentação de diversos textos (Distrito Federal, 2024b). Concordamos, mas pontuamos que depende da forma como o processo é conduzido.

Todavia, a BNCC se distancia dessa concepção que alinha a perspectiva de aprendizagem do SEA a uma construção, por reverenciar a mera repetição e memorização de informações prontas, se aproximando da perspectiva associacionista, ao definir o processo como codificar e decodificar. Constatamos que o Currículo em Movimento, embora adicione algumas habilidades da BNCC, o processo de apropriação do SEA por meio de textos prevalece. Sobre o termo *aquisição da escrita,* já clarificamos que o SEA não é algo que, simplesmente,

se adquire de forma automática, mas incide em um contínuo processo de apropriação em que é exigido muito mais que o aprendizado do código, pois a escrita alfabética constitui-se em um sistema.

De tal modo, no Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018) a criança em fase de alfabetização, aprende a ler e a escrever com a mediação do professor e, em situações autônomas, leem para aprender e escrevem para seguir a escolarização, conforme disposto nos Direitos e Objetivos de Aprendizagem. Para tanto, o professor ao eleger metodologias para alfabetizar necessita respeitar o ritmo de cada criança, considerando o período de descobertas, construção de hipóteses, e interesse (Brasil, 2012f).

As atividades de reflexão sobre a língua, nos materiais dos(as) estudantes, não consistem, apenas, em identificar os nomes das letras, mas em compreender que as letras são unidades que representam o som. Para isso, envolvem textos da tradição oral, a exemplo de parlendas, trava-línguas, cruzadinhas, cantigas de roda e rimas. Estes textos criam situações que promovem a reflexão sobre os segmentos sonoros das sílabas, bem como começo e final de palavras com o mesmo som, listas de palavras que começam ou terminam com determinada sílaba, favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem do SEA (Distrito Federal, 2024b). Isto posto, a consciência fonológica é tratada como uma das dimensões da consciência metalinguística, como propõem Morais (2019; 2012) e Soares (2020a; 2016).

A gramática é ensinada em situações de interação, refletindo sobre a organização da língua dentro do contexto de uso, e não por meio de frases isoladas. Como sublinhado por Antunes (2003), é importante compreender que há diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras servem para orientar o uso das unidades da língua, no(a): emprego dos pronomes; uso das flexões verbais; relação semântica entre partes do texto (causa, tempo, comparação, oposição etc.); uso do artigo indefinido e definido; complementação do verbo ou de outras palavras; uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (Distrito Federal, 2024b).

Tudo isso é ensinado por meio da leitura e análise de textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade, e ao analisar os próprios textos. Assim, a língua, em sua composição vocabular e estrutura gramatical, chega ao conhecimento a partir de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 282-283). Para tanto, contempla os seguintes objetivos: reconhecer o gênero textual e o contexto de produção; conhecer e usar distintos suportes textuais; identificar e usar letra maiúscula e minúscula.

Todavia, as atividades devem ser guiadas para oferecer visibilidade ao que se deseja ensinar (Distrito Federal, 2024b).

Para Antunes (2003), a ortografia e a sintaxe ocupam a atenção na construção da escrita, porém, a maneira de elaborar o discurso e sua finalidade nem sempre são contempladas. Por isso, a autora esclarece que é necessário estar atento às práticas reducionistas, com cobrança e apego excessivo às convenções e à assimilação de regras, encobrindo a função do texto, da leitura e da escrita dentro e fora da escola, uma vez que qualquer texto pode e deve ser estudado para além da estrutura linguística. Ao contrário disso, nossas análises, comprovou que a ortografia e a gramática são pouco exploradas em ambos os cadernos dos estudantes. O enfoque na leitura e compreensão textuais sobressaiu-se com 132 atividades destinadas ao 1º ano, e 112 ao 2º ano.

Corroboramos com a autora de que as intervenções devem vir acompanhadas de um diálogo em que o professor escreva bilhetes, faça perguntas, apresente dados, ofereça subsídios que direcione o ajuste a uma modalidade de uso da língua e faça a revisão. A qualidade da intervenção, seja oral ou escrita, influencia a interação do aluno com o texto e uso da língua. No entanto, nos dois cadernos, não houve um equilíbrio entre o SEA, a norma ortográfica e a sintaxe, bem como na intenção discursiva e comunicativa, como anunciado.

No Currículo em Movimento, o SEA, a ortografia e a gramática são cruciais para a produção e compreensão de textos, consequentemente para a eficácia da comunicação. Desse jeito, esse aprendizado não é tratado de forma isolada e descontextualizada, são componentes para o uso competente da língua nas práticas sociais, por meio dos diferentes gêneros textuais (Distrito Federal, 2018). Todavia, na produção de textos as crianças não tiveram a oportunidade de revisarem os textos produzidos. Com essas colocações, a Tabela 12 expõe a frequência de atividades de análise linguística no caderno Alfaletrando.

Tabela 12 - Prática de análise linguística/semiótica no Alfaletrando

(Continua)

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Identificação de letras	12	-	**12**
Identificação de palavras	06	01	**07**
Leitura de palavras	03	01	**04**
Leitura de nome próprio	02	-	**02**
Escrita de letras	02	-	**02**
Escrita de palavras	13	04	**17**
Escrita de nome próprio	06	-	**06**
Escrita de frases	05	08	**13**

(conclusão)

SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Ordem alfabética	04	02	**06**
Contagem de letras em palavras	01	01	**02**
Contagem de sílabas em palavras	01	02	**03**
Partição escrita de palavras em sílabas	-	02	**02**
Exploração de palavra dentro de palavra	01	-	**01**
Exploração de rimas	03	02	**05**
Exploração de aliterações	03	01	**04**
TOTAL PARCIAL	**62**	**24**	**86**
ORTOGRAFIA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Regularidade direta			
P - B	**-**	01	**01**
TOTAL PARCIAL	**00**	**01**	**01**
Regularidade contextual			
R – RR	**-**	01	**01**
TOTAL PARCIAL	**00**	**01**	**01**
GRAMÁTICA			
SUBCATEGORIAS	**1º ANO**	**2º ANO**	**TOTAL SUBCATEGORIA**
Sinônimo	02	**-**	02
TOTAL PARCIAL	**02**	**02**	**04**
TOTAL GERAL	**64**	**26**	**90**

Fonte: Elaborada a partir dos cadernos do estudante (Distrito Federal, 2024g; 2024h).

Na análise da Tabela 12, as atividades destinadas à ortografia e à gramática foram pouco exploradas, totalizando apenas quatro, considerando os dois cadernos. Nas propriedades do SEA, houve mais atividades no caderno do 1º ano (62) do que no do 2º ano (24), conforme esperado. A identificação de letras (12), a escrita de palavras (13) prevaleceram no material do 1º ano, já no 2º ano, a escrita de frases (08) superou a escrita de palavras (04). A quase ausência de atividades de consciência fonológica, chamou-nos a atenção. Ressaltamos que o professor ao complementar as atividades, necessita garantir que as crianças se apropriem da norma ortográfica e de aspectos discursivos, essenciais para uma melhor comunicação, como proposto por Antunes (2007; 2003) e Bakhtin (2003).

Em relação às regularidades diretas (P - B) e contextuais (R - RR) para o 2º ano, houve apenas duas atividades, uma de cada. As irregularidades não foram contempladas em ambos os

cadernos. Já no 1º ano houve duas questões relativas a sinônimos. Diante disso, quando a escola não integra o aprendizado da ortografia e da gramática, impede as crianças de se expressarem nas diferentes circunstâncias, conforme as exigências e convenções sociais. Para muitas delas, esse acesso só se torna possível por meio do que lhes é ensinado na escola. Por isso, ao praticar um ensino cuidadoso, sistemático e explícito da alfabetização é necessário entender que a aprendizagem da escrita, da produção textual não ocorrem naturalmente.

Para Morais (2012), as crianças, ao se apropriarem do SEA, encontram novos conflitos no momento de grafarem as palavras, pois as relações som/letra não são uniformes. O conhecimento ortográfico é de natureza arbitrária, sendo resultado de convenções que buscam unificar a escrita dos usuários de uma mesma língua (Morais, 2009), pois, ao notar determinadas palavras, as crianças precisam ser ajudadas para compreenderem o princípio gerador das escritas regulares.

Segundo o autor, os direitos de aprendizagem anunciados pelo PNAIC (Brasil, 2012f), prescreviam, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, uma progressão que abrangia o domínio de regularidades ortográficas contextuais, mas não mencionavam o domínio de regularidades morfológico-gramaticais básicas. Já a BNCC exibe lacunas e distorções quando o tema é o aprendizado da ortografia, uma delas ao prescrever o domínio das regularidades diretas, exclusivamente para o 2º ano e, outra, ao não explicitar uma progressão em relação ao domínio das regularidades morfológico-gramaticais entre o 3º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Isso faz com que muitas crianças ao concluírem a primeira etapa dessa modalidade, continuem apresentando dificuldades na notação das regularidades (Morais, 2020) e irregularidades que, de acordo com direitos de aprendizagem, iniciam já no 1º ano do Ensino Fundamental.

Assim como Soares (2016) e Morais (2012), entendemos que uma criança, para ser considerada alfabetizada, necessita ter alcançado autonomia na leitura/compreensão e produção de textos, o que pressupõe um mínimo de automatismo no emprego das relações entre grafemas e fonemas do português, assim como um domínio das diferentes estruturas silábicas da notação escrita de nossa língua (Almeida e Morais, 2022).

Acrescentamos que os textos seguem a norma para serem coerentes e coesos, ou seja para garantir a textualidade, ao mesmo tempo a normatividade é estratégica para adaptação do discurso às intenções e às situações comunicativas. Portanto, o estudo da norma é decisivo para a análise linguística. É importante que haja um equilíbrio entre a discursividade, a textualidade e a normatividade, pois este favorece a produção de textos cada vez mais elaborados.

Após as análises das quatro práticas da língua portuguesa, apresentamos as narrativas das professoras no concernente às atividades abordadas nos cadernos dos estudantes. Ao refletirem sobre os materiais, as professoras Ágata (1º ano) e Safira (2º ano) foram categóricas, já Jaspe (1º ano) e Turmalina (2º ano) foram mais contidas:

> ***Ágata (1º ano):*** *nas atividades de língua portuguesa, os textos, eu achei muito bom! A seleção de textos era muito boa, porque contemplou parlendas, tinha trava-línguas. Eu lembro que tinha um que era um cartaz [...]. Eles fizeram, uma foto do cartaz e tinha lá várias informações e bem coloridas. Então, foram abordados uma diversidade de gêneros textuais. Isso foi bom! Mas as atividades de interpretação, eram aquelas atividades mais ou menos assim: pergunta, três linhas para responder [...]. E uma criança de primeiro ano, imagina lá, ela começou a alfabetização, ainda não sabe escrever. Então, o professor é o escriba. Mas o professor é o escriba em uma, no máximo, duas questões. Mas cinco questões, o professor ser o escriba é cansativo para a criança! Teve uma, que até as crianças gostaram, que era de interpretação, que eu lembro que era o dono e sua casa [...]. E aí, a interpretação era uma de marcar X que tinha um desenho. Então, eu fazia a pergunta e a criança embaixo respondia com X no desenho. Interessante, porque todos puderam participar, todos entenderam o que era para fazer! E era lúdico. Não uma questão de você estar respondendo para a criança o tempo todo. Isso aí eu achei pobre. A interpretação era num nível muito objetivo, inferências quase nenhuma. Sobre os eixos de língua portuguesa, análise linguística para o 1º ano, não deu nenhuma importância para consciência fonológica*.
> ***Jaspe (1º ano):*** *todas as práticas foram abordadas no material, pelo livro complementar.*
> ***Safira (2º ano):*** *as quatro práticas estão bem descritas, quando a gente trabalha a oralidade, com aqueles boxes que há, tem que trabalhar com a criança, a questão da interpretação, e a questão da análise linguística, e a questão dos gêneros textuais. Poderia ter mais atividade de análise linguística. Tem esse tipo de atividade, mas eu acredito que deveria, numa segunda possibilidade, uma segunda versão que houvesse mais atividades nesse campo da análise linguística. Acredito que tinha mais atividade de letramento. Quando tem aquele box, normalmente no final das sequências, tem um momento em que você vê algum texto com aquele tema. E aí, pode-se fazer a interpretação oral com as crianças, então aí trabalha-se, assim, essa questão da oralidade, né?*
> ***Turmalina (2º ano):*** *faltou algumas coisas, né? Mas, eu usei bastante! Não sei te falar se comtemplava todas essas práticas. Todas, todas! Porque como a gente usava de 15 em 15 dias, assim, às vezes, no dia da aula, não dava pra usar o livro. Eu ficava intercalando, mas assim, boa parte sim, ele contemplava.*

Para Ágata (1º ano), as atividades escritas de compreensão de textos, destinadas às crianças, em estágio inicial de alfabetização, são cansativas, pois ao precisarem dela (a professora) como escriba, seguidamente as crianças devem copiá-las no caderno suplementar. Nesse caso, para ela, há muitas questões de compreensão para responderem por escrito e pouca importância foi dada às atividades para desenvolver a consciência fonológica. Logo, na análise da Tabela 17, é perceptível uma proximidade entre as questões de compreensão oral (67) e escritas (50), embora as orais possuam mais ênfase; e a consciência fonológica, pouco explorada, ocorreu por meio de contagem de sílabas em palavras (01), rimas (03) e aliterações

(3). Por outro lado, Jaspe (1º ano) afirmou que o caderno destinado aos estudantes contemplou as quatro práticas.

Para Safira (2º ano), o caderno contemplou as quatro práticas, mas acenou que deveria ter mais atividades voltadas para a análise linguística (26), já que o material do 2º ano está mais voltado para o letramento. Ela fez uma análise assertiva, pois o número de atividades de compreensão (111) e produção de textos (07), no material das crianças, correspondem a um total de 118, enquanto as atividades voltadas para a análise linguística correspondem a 26.

Turmalina (2º ano) assegurou que boa parte das atividades foram contempladas, mas advertiu que faltaram algumas. A análise de Turmalina nos faz ressaltar que as atividades voltadas para a ortografia foram apenas duas e nenhuma atividade correspondente à gramática para os estudantes do 2º ano, momento em que a frequência dessas atividades ajudariam no desenvolvimento pleno da alfabetização e na capacidade de usar a língua de forma autônoma.

Atividades dessa natureza ajudam as crianças a refletirem sobre: o SEA, a estrutura das palavras, a segmentação correta, a exemplo do uso de espaços e vírgulas, a paragrafação, a pontuação, o uso de letra maiúscula e minúscula etc., contribuindo para melhorar a leitura e a produção textual. No entanto, ao não focalizar nestes aspectos de construção e organização do texto, os objetivos anunciados no caderno do professor e no Currículo em Movimento, dificilmente serão concretizados. Ademais, a alfabetização até o 2º ano, como propõem a BNCC e o CNCA, pode ficar comprometida.

Reiteramos que esses materiais não dão conta de tudo, mas sentimos um desencontro entre a perspectiva de *alfabetizar letrando*, proposta no material do professor, e o que, realmente, foi priorizado nos cadernos dos estudantes. Os cadernos do estudantes focalizaram na compreensão textual oral (67/10) e escrita (50/101), embora com pouca ênfase na leitura de textos (14/01), respectivamente para os dois anos; na produção textual, simultaneamente, 05/07 considerando os dois anos; na ortografia apenas duas atividades para o 2º ano e na gramática, duas atividades para o 1º ano; na prática da oralidade duas para o 1º ano e quatro para o 2º ano, e no 1º ano, as atividades voltadas para o SEA totalizaram 62 e no 2º ano, somente 24.

Como prescrito no caderno do professor, as atividades propostas nos materiais das crianças não esgotam todas as possibilidades, mas, ao avaliá-lo, os professores podem adequá-lo às necessidades e aos níveis dos alunos (Distrito Federal, 2024b). Acrescemos que nenhum material ou livro didático pode dar conta de todos os conteúdos. Por isso, entendemos que os(as) professor(as) em seu cotidiano ao fazer uso de seus saberes, seu trabalho não consiste em uma mera execução do prescrito, pois a partir de um conjunto de *astúcias* e *manobras* (táticas),

criam espaços de liberdade e sentido dentro das limitações impostas pelo sistema educacional (Certeau, 2014). Assim, quaisquer materiais suplementares ou apostilados não podem ser reguladores das práticas docentes.

Todavia, concordamos com Soares (2008) que alfabetizar e letrar, embora sejam vocábulos conceitualmente distintos, são indissociáveis na prática pedagógica e precisam ocorrer de forma simultânea e equilibrada. Não devemos esquecer isso, caso contrário, retornamos ao passado, ao sobrelevar um em relação ao outro. Nesse caso em específico, o letramento, em detrimento da alfabetização.

3.3.6 Sequências didáticas no Alfaletrando

As atividades nos cadernos Alfaletrando, são previstas por meio de sequências didáticas (SDs), atribuídas aos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), mas, como realçado anteriormente, a finalidade de uma SD para os pesquisadores consiste em favorecer o domínio de um gênero, permitindo que os alunos escrevam ou falem de maneira adequada em situações reais de comunicação.

Os cadernos Alfaletrando assumem as SDs desenvolvendo-as em torno de temáticas curriculares, que organizadas de forma sequencial, perquire atingir objetivos educacionais específicos e alinhados aos eixos transversais do Currículo em Movimento, tendo como objetivo enriquecer o currículo, indo além do conteúdo tradicional, e preparando o aluno para uma participação ativa e consciente na sociedade.

Os eixos transversais são temáticas que carecem perpassar todas as disciplinas, buscando a formação integral do estudante. Eles incluem a *educação para a diversidade*, a *educação para a cidadania*, a *educação para e em direitos humanos* e a *educação para a sustentabilidade*. A *educação para a diversidade* tem como foco o respeito e a valorização das diferenças culturais, sociais e individuais; a *educação para a cidadania e direitos humanos*, consiste na preparação dos estudantes para atuarem como cidadãos conscientes, críticos e participantes da sociedade, com ênfase nos direitos humanos; e a *educação para a sustentabilidade* aborda questões ambientais e sociais, com o propósito de promover a conscientização sobre o desenvolvimento sustentável (Distrito Federal, 2018).

Isto posto, as SDs não têm como propósito o ensino de um gênero textual predominante. Ao trazer diferentes gêneros, a maioria dos textos são curtos, tendo como intenção o ensino dos eixos transversais. Concebemos que uma SD temática, além de um eixo integrador, que torna o processo de ensino e aprendizagem significativo e engajador, depende, também, de um

planejamento estratégico: diagnóstico inicial para avaliar os conhecimentos prévios das crianças sobre o tema; definição de objetivos para estabelecer o que se espera que os alunos aprendam; organização sequencial para planejar atividades interativas e dinâmicas, organizadas em etapas, com o intento de aumentar, progressivamente, a complexidade da temática; recursos didáticos, textos, vídeos, experimentos, jogos relacionados ao cotidiano das crianças; e avaliação contínua para acompanhar seus progressos no decorrer das etapas, possibilitando ajustes no percurso de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a SD, nos cadernos Alfaletrando, ao abordar os estudos dos temas transversais, utiliza os gêneros textuais como sustentáculo para o conteúdo temático. Assim, as crianças constroem seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por diferentes gêneros textuais. Já a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) tem como objeto de estudo um gênero textual oral ou escrito que, embasado pela perspectiva bakhtiniana, sua análise consiste na construção composicional e no estilo verbal e no conteúdo temático.

Portanto, na perspectiva dos pesquisadores, a finalidade de uma SD consiste em auxiliar o estudo de um gênero textual, mediado por diversas temáticas, pelo domínio de sua estrutura composicional e suas características verbais.

Contudo, reiteramos que o principal objetivo da Língua Portuguesa constitui permitir a comunicação e a expressão de ideias, sentimentos e informações. No caso do Alfaletrando, ao consistir no domínio da temática, pouquíssimas atividades abordam a construção composicional e o estilo verbal dos gêneros textuais usados. Com essa observação, convimos que os gêneros textuais ao interagirem com as mais diversas temáticas cotidianas, consistem em um processo de ensino e de aprendizagem significativo e contextualizado. Por isso, ao pensar no ensino dos gêneros textuais, devemos considerar as características inerentes em cada texto e também a situação na qual foram criadas, as intenções do autor, bem como o contexto da sua criação.

Com esse entendimento, exploramos o tratamento e a organização desse fazer pedagógico nos dois cadernos. Para a análise, selecionamos uma das quatro SDs prescritas em cada volume. Com essa proposição, no caderno do 1º ano, elegemos a SD *Cidadania*; e no caderno do 2º ano, optamos pela SD *Diversidade*.

3.3.6.1 Sequência didática "Cidadania" (1º ano)

No Currículo em Movimento, o *eixo transversal Cidadania* consiste em orientar a construção de um projeto de escola que forma cidadãos responsáveis, autônomos e engajados na transformação social (Distrito Federal, 2018). À vista disso, a primeira unidade:

"*Cidadania",* tem como finalidade a promoção da autonomia, da responsabilidade social e do exercício consciente dos direitos e deveres.

A SD propõe três temáticas: *O nome da gente* (Figuras 37 a 42); *Convívio social* (Figuras 43 e 44); e *Praticando a responsabilidade* (Figuras 45 a 48). Em relação à primeira: *O nome da gente,* os gêneros usados para desenvolver a temática e os conteúdos, são: nuvem de palavras, poemas; certidão de nascimento; verbete; e curiosidades. A Figura 37, a seguir, mostra como as atividades iniciais sobre nomes próprios são propostas às crianças.

Figura 37 - O nome da gente

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 13-14).

Sobre o nome próprio, concebemos que a aprendizagem das letras, ao usar o nome da criança, é mais eficaz do que a aprendizagem mecânica, pois torna o processo mais significativo e contextualizado. Embora não exista um Guia ou manual para o professor que apresente os objetivos e encaminhamentos de cada uma das atividades, as primeiras exploram a leitura de nomes próprios, a identificação do nome de alguém conhecido e a relação com essa pessoa.

O box: *Você sabia?* discute a identidade, a exemplo do prenome e do sobrenome, enfatizando esse direito, bem como a origem da criança. Indica, também, uma conversa sobre os nomes, brincadeira de cantar os nomes e o significado dos prenomes com ajuda de um adulto. No entanto, ao sugerir a brincadeira, a cantiga não foi exposta. Isso preconiza a autonomia do(a) professor(a) para essa escolha.

É sabido que a Declaração do Direitos Humanos expõe que desde o nascimento, toda criança tem direito a um nome e a uma nacionalidade. O nome próprio consiste em uma palavra

significativa para a criança que, ao vincular-se à sua identidade, introduz a criança no mundo da escrita, favorecendo a compreensão e a relação entre a escrita e a fala.

Para Girão e Brandão (2023, p. 19) as descobertas em torno do nome próprio representam boas oportunidades de reflexão sobre as regras e convenções do SEA. Por isso, ressaltam que um olhar atento para esse aprendizado ao longo de toda a Educação Infantil, "pode ser a chave para inaugurar as descobertas sobre o "segredo" da representação das palavras escritas".

Concordamos com as autoras, já que propicia a apropriação de princípios do sistema alfabético, desenvolve a capacidade de identificação de letras iniciais, escrita de letras do nome, escrita do prenome e sobrenome, identificação de nomes de colegas que inicia com a mesma letra do seu, entre outras possibilidades.

A canção de Toquinho representa um clássico quando se refere ao trabalho com o nome próprio na alfabetização e constitui um ponto de partida lúdico para encaminhar o trabalho com a inserção social da criança. Conforme Girão e Brandão (2023, p. 19), as crianças têm "desejo de aprender a registrá-lo por escrito e de entender como funciona esse registro", pois os nomes próprios possuem um valor do ponto de vista identitário e social. Acrescemos que o aprendizado do nome próprio representa o início da descoberta da identidade, da história familiar e do reconhecimento do outro. Por isso é ensinado desde a Educação Infantil.

Vejamos como a SD abordou o poema *Gente tem sobrenome,* de autoria de Toquinho, conforme disposto na Figura 38.

Figura 38 - Poema Gente tem sobrenome

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 15-16).

Após a leitura do professor, as crianças conversam sobre o poema, e, seguidamente, respondem a duas perguntas inferenciais. Não houve exploração do gênero textual. O verbete serviu para contextualizar o significado da palavra apelido. Sequencialmente, as crianças, com o apoio da ficha, escrevem seu nome no espaço indicado e realizam a contagem do número de letras de seu nome, bem como a identificação da letra inicial e final.

Em relação ao registro do nome próprio, Chartier (2003) nos lembra que a produção da escrita partiu da necessidade de identificar a si próprio e seus pertences, assim aprender a registrar o próprio nome, permite que as crianças reafirmem sua identidade, deixando sua marca por onde circula.

Sobre a contagem de letras, identificação de letra inicial e final, Morais (2012) assevera que favorece a reflexão das crianças sobre as palavras e suas propriedades, auxiliando na compreensão do princípio alfabético. Destacamos que é crucial diversificar as atividades que envolvem as propriedades do SEA.

Em prosseguimento, as próximas atividades são de escrita de nomes e reconhecimento das letras que formam o nome próprio, como expostas, seguidamente, na Figura 39.

Figura 39 - Escrita de nomes próprios

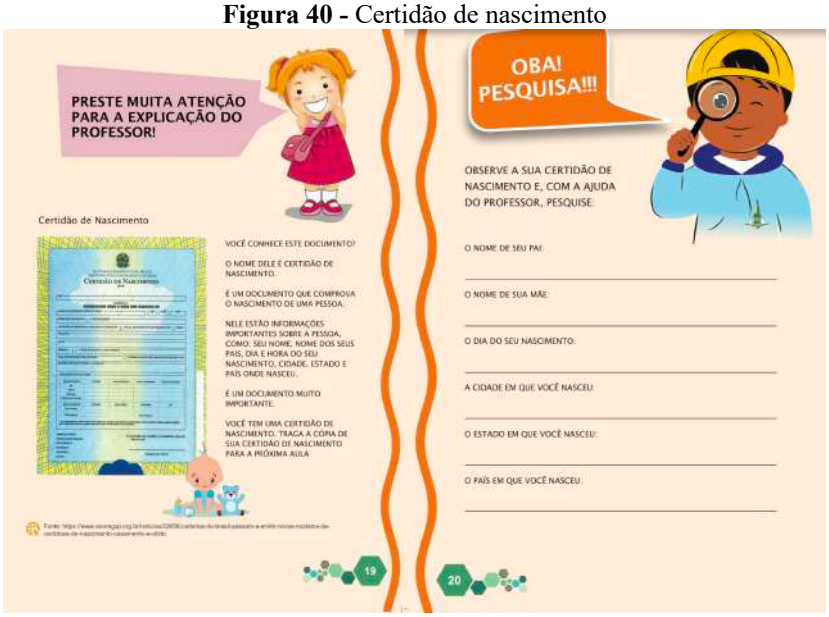
Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 17-18).

Atividades como essas fazem parte de um conjunto de propriedades para a apropriação do SEA. Para tanto, ajudam as crianças a entenderem que a escrita é composta por um número finito de letras que se combinam para formar palavras; contribuem para a percepção de que a extensão gráfica (número de letras) varia; incentivam a comparação entre palavras de diferentes tamanhos, logo, favorece a formulação de hipóteses sobre a representação escrita; bem como o

desenvolvimento da consciência fonológica. Mas, como vimos enfatizando, isso é possível se o professor destrinchar, intervir para além do que é proposto.

A Figura 40 apresenta as atividades sequenciais, focalizando na certidão de nascimento, como primeiro documento oficial de uma pessoa. Notemos:

Figura 40 - Certidão de nascimento



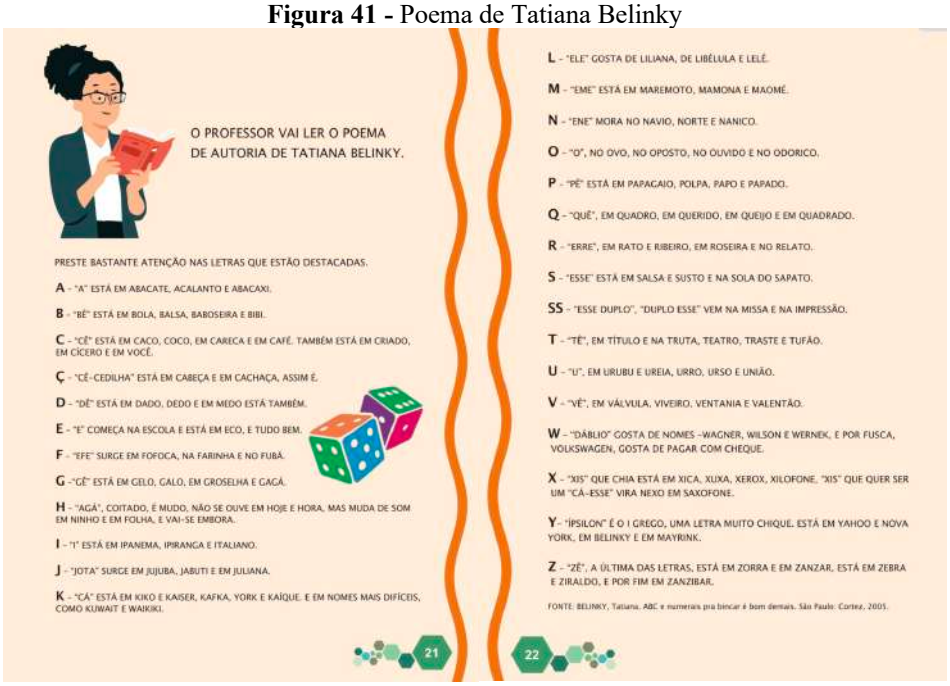
Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 19-20).

Ao analisar a certidão, as crianças podem aprender sobre identidade**,** cidadania, desenvolvendo, também, habilidades de leitura e compreensão, incluindo o conhecimento do gênero. Assim, a primeira atividade se limitou a perguntar: “Você conhece este documento?”. Ao não favorecer o levantamento de questões prévias, se concentrou na descrição das características do gênero em questão. Não permitiu que as crianças fizessem previsões ou levantassem hipóteses sobre o conteúdo do texto, o que permitiria uma participação ativa do leitor na construção do significado do texto e não apenas um receptor passivo de informações.

O levantamento de conhecimentos prévios auxilia no processo de identificação e ativação do que um leitor sabe sobre um determinado gênero textual ou contexto, antes de iniciar a leitura do texto. Essa estratégia é essencial para a compreensão leitora, pois a aprendizagem ocorre a partir de novas informações, que se vinculam com o conhecimento existente. A outra atividade consiste em uma pesquisa acerca da certidão de nascimento das crianças, para responder diferentes questões objetivas, cujas respostas estão na superfície dos textos. Essas exigem respostas diretas baseadas no conteúdo do texto. Ajudam a avaliar a compreensão do leitor em relação à identificação de informações explícitas.

Para iniciar a atividade subsequente, o caderno traz o poema de Tatiana Belinky, que integra a obra da autora, intitulada *ABC e numerais: pra brincar é bom demais*. A Figura 41 expõe como o poema é proposto no caderno das crianças.

Figura 41 - Poema de Tatiana Belinky



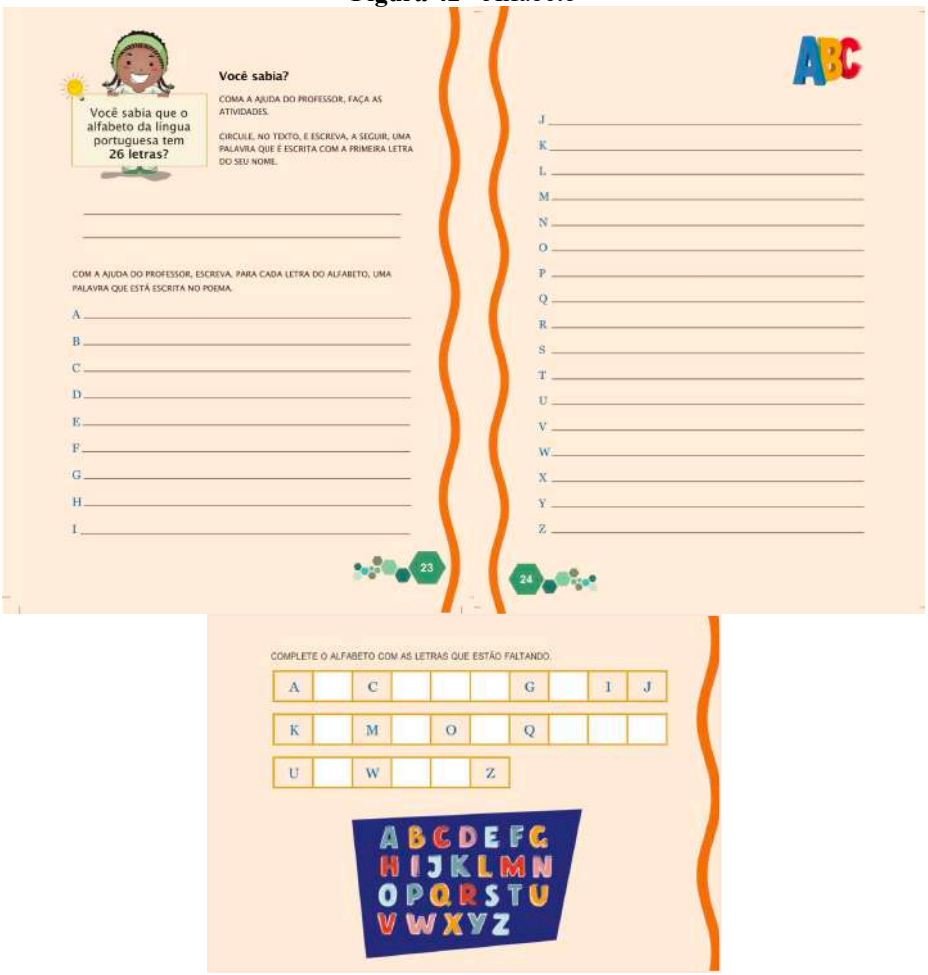
Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 21-22).

O poema estimula a imaginação, o gosto pela poesia, proporcionando prazer na leitura. Ao brincar com as palavras, transforma o aprendizado em uma experiência rica, interativa e significativa, favorecendo a construção de palavras. Ao fazer relação de cada letra do alfabeto com palavras, traz rimas e ilustrações que despertam o interesse das crianças para o conhecimento das letras, mas o caderno do Programa não exibe as ilustrações. Muito utilizado nessa fase da alfabetização, o poema subsidia o processo de apropriação da leitura e da escrita, de forma lúdica e prazerosa para as crianças, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e da consciência fonológica. De tal modo, após a leitura do poema feita pelo professor, às crianças é oportunizado a informação de que o alfabeto contém 26 letras.

E, na sequência, com a ajuda do professor, circulam no texto uma palavra com cada letra; e, depois, escrevem-nas nos espaços indicados. Por último, completam o alfabeto com as letras que faltam. Para tanto, é importante auxiliar as crianças a utilizarem atividades que desenvolvam a consciência fonológica, como jogos de rimas e identificação de sons iniciais, segmentação de palavras, bem como estratégias de leitura coletiva de textos e de leitura por ajuste que propicia à criança apontar para o que está sendo lido, já o uso de letras móveis, permite que a criança manipule as letras para formar palavras e fixar a relação som-grafia.

As atividades, a seguir, parecem simples, mas, ao desenvolvê-las, as crianças precisam identificar cada uma das palavras no texto e, depois, copiá-las no espaço designado. A Figura 42 expõe essas atividades. Vejamos:

Figura 42 - Alfabeto



Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 23-25).

Essa identificação de palavras em fase inicial de alfabetização constitui um processo que evolui do reconhecimento de palavras como um todo (fase logográfica ou pré-silábica) para a compreensão da relação entre letras e sons (fase alfabética).

Para Monteiro (2025, p. 1 e 4), "as palavras escritas conhecidas pela criança são armazenadas na memória" e as letras são utilizadas por elas "como pista visual para a identificação de palavras", anteriormente à iniciação da apropriação letra-som e da compreensão do SEA.

Portanto, o que "torna uma palavra conhecida está diretamente relacionado ao quanto ela é significativa e presente no universo social ou cultural da criança". Concordamos com a

autora, pois a construção de um repertório de palavras memorizadas permite que, aos poucos, a criança assuma condutas para identificar palavras em diferentes contextos.

De tal maneira, a identificação de palavras estáveis**,** aquelas que as crianças reconhecem facilmente, como o nome próprio, o de colegas da escola, em atividades de leitura e escrita beneficiam a apropriação dos princípios do SEA. O autoditado, a partir da escrita de nomes de figuras ou palavras ditadas, favorece a verificação do nível de escrita, e o planejamento de atividades para alavancar o aprendizado das crianças.

Com essas observações, passamos a apresentar as atividades relacionadas à segunda temática, *Convívio social,* que integra o gênero textual convite. É sabido que o estímulo à socialização desde os primeiros anos permite que as crianças aprendam a interagir, comunicar, conviver em grupo e compreender regras. A Figura 43 delineia como foi desenvolvida a primeira atividade.

Figura 43 - Convívio social - Convite

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 25-26).

Ao trabalhar com o gênero textual convite, é necessário incluir informações acerca do destinatário (quem vai ser convidado), do evento (o que vai acontecer), data, horário, local

da comemoração e remetente (quem convida). A estrutura básica desse gênero textual, envolve todas essas informações.

Entretanto, a atividade já inicia com a leitura do convite (com a ajuda do professor), para, em seguida, realizar antecipações e previsões sobre o texto em questão, para levantamento do que as crianças já sabem sobre o gênero. Em seguida, ao explorar sua função é solicitado que as crianças encontrem três palavras iniciadas com a letra A e, por último, elas devem marcar a opção que revela o local da festa de Ana Clara.

Ao usar textos reais para a leitura e a compreensão e depois focalizar em palavras, é uma estratégia que possibilita um significativo avanço na apropriação da escrita, pois promove a reflexão a respeito das palavras e de sua composição. Atividades de identificar palavras em textos lidos, ajudam no processo inicial de alfabetização. Ao oferecer pistas, além de estimular a associação som-grafia, promove o reconhecimento visual das palavras. Ao compreender que a escrita representa a fala, a criança principia o desenvolvimento da consciência fonológica.

A seguir, a Figura 44 expõe atividades que exploram a escrita de palavras e de lista de nomes próprios, bem como bingo para identificação dos nomes dos colegas, com vistas à apropriação da escrita alfabética.

Figura 44 - Escrita de nomes/Bingo com nomes próprios

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 27-28).

A passagem da fase logográfica para fases mais avançadas de leitura e escrita está diretamente associada ao desenvolvimento de habilidades psicolinguísticas[50]. Por isso, ao permitir que as crianças manipulem a correspondência entre grafemas (letras) e fonemas (sons), o professor oportuniza a reflexão sobre as palavras, beneficiando a apropriação das propriedades do SEA e o processamento ortográfico, tornando admissível a aprendizagem de novas palavras de forma autônoma (Monteiro, 2025).

A terceira e última temática: *Praticando a responsabilidade,* faz uso dos seguintes gêneros textuais: curiosidades; textos informativos; verbete para desenvolver os conteúdos e refletir sobre a temática em questão. Com esse tema, desde cedo, as crianças podem aprender valores fundamentais, e a escola ao promover a responsabilidade social favorece o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade, respeito e ética, preparando as crianças para exercerem a cidadania. A Figura 45 expõe as primeiras questões.

Figura 45 - Praticando a responsabilidade

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 29-30).

O cartaz de vacinação contra raiva foi apresentado no caderno do professor como exemplo para perguntas objetivas, cujas respostas estão na superfície do texto (Distrito Federal, 2024b). Ao utilizar as três perguntas, postas ao lado do cartaz, para diálogo com as crianças, um deslize foi incorrido, já que elas não se referem a esse nível.

[50] A psicolinguística se refere ao estudo de como os sujeitos aprendentes se apropriam, usam, processam e compreendem a linguagem escrita**.** É uma área que associa os conhecimentos da psicologia e da linguística.

A primeira integra as questões inferenciais, embora se assemelhe a uma pergunta simples e direta, a resposta não está explícita e exige que a criança construa o sentido do texto para identificar o tema principal. As demais perguntas extrapolam o texto, ou seja, vão além das informações explícitas ou implicitamente contidas no cartaz.

Ressaltamos que, mais adiante, no material do professor, as três perguntas são explicadas como as que exigem mobilização de conhecimento de mundo para que a criança desenvolva a competência de avaliar, opinar e criticar. Reiteramos que, ao exemplificar, é necessário ter clareza do conteúdo, caso contrário, pode confundir mais do que explicar.

O box *curiosidade* informa sobre a vacina contra raiva e o *verbete* explica para que servem as vacinas. O material do professor prescreve a necessidade de utilizar a leitura como prática social, permitindo às crianças interagirem, refletirem e produzirem sentidos sobre os textos que leem. Nessa abordagem, a compreensão leitora, favorece o desenvolvimento de habilidades que vão além da superfície textual.

O caderno do professor, ao basear-se em Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), orienta que os professores trabalhem diferentes níveis de compreensão leitora, incluindo questões de localização de informações explícitas, implícitas (ou inferenciais) e a reflexão crítica que extrapola os textos. Nessa perspectiva, a Figura 46 expõe as perguntas de compreensão dos textos (verbete e cartaz) que oportunizam a reflexão sobre os três níveis de leitura, com destaque para os significados de algumas palavras abordadas no verbete.

Figura 46 - Questões sobre o verbete e o cartaz

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 31-32).

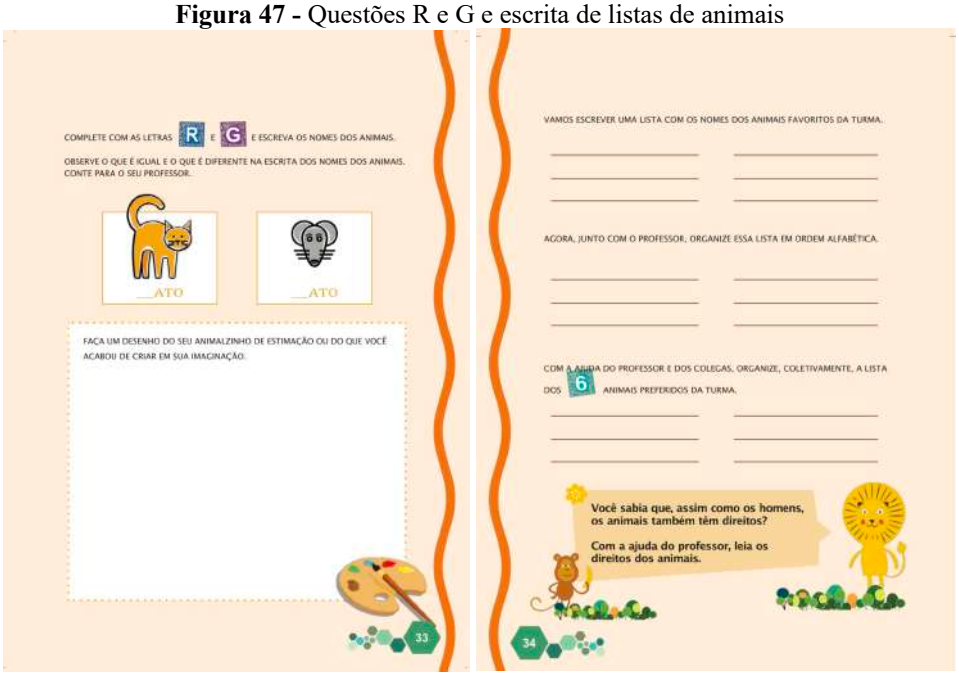
Em relação aos significados das palavras em um texto, principalmente quando se sobressaem, favorecem a interpretação e a compreensão da mensagem do autor, a fluência na leitura e a ampliação do vocabulário. Entendemos que, ao ler um texto, o significado das palavras vai além de reconhecer a grafia, já que para compreendê-lo é preciso conhecer o sentido, e isso envolve entender o contexto, a relação entre as palavras e o uso de vocabulário. Ressaltamos que a fluência de leitura a qual nos referimos, vai muito além da métrica de palavras lidas corretamente por minuto, constantes nas avaliações de sistema, coordenadas pelo CAEd.

O significado das palavras pode ser enriquecido com o uso de dicionários, mas existem palavras que dependem do contexto para ser compreendidas, pois carregam um significado implícito. Assim, um bom repertório de palavras promove a compreensão de texto. Para Chartier (2003), o desenvolvimento lexical (vocabulário), não é apenas um processo cognitivo, mas um resultado das práticas sociais de letramento.

No entanto, o ensino do vocabulário, além de ocorrer por meio de leituras diversificadas, ocorre também com o uso de jogos de palavras, brincadeiras, criação de murais de palavras e atividades que vinculem o vocabulário ao ensino da ortografia e no contexto social das crianças. Isso significa que seu desenvolvimento acontece pela apropriação de novas palavras e pelas conexões estabelecidas entre elas. Novamente, não há um estudo do gênero textual, que ultrapasse o conteúdo temático.

As atividades subsequentes, apresentadas na Figura 47, na página seguinte, ao darem continuidade às anteriores, tratam da troca da primeira letra para formação de outra palavra, bem como da escrita de nomes de animais e ordem alfabética.

Figura 47 - Questões R e G e escrita de listas de animais



Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 33-34).

A primeira atividade reforça o princípio de que palavras diferentes são escritas com letras diferentes e que a troca de uma única letra transforma uma palavra. Desenvolve a consciência fonológica, o reconhecimento e a manipulação dos sons da fala, bem como aprimora a compreensão da estrutura das palavras, o vocabulário, mostrando que a mudança de um único som ou de uma única letra, transforma o significado. A escrita de listas permite a reflexão sobre o SEA, auxilia o reconhecimento de palavras, a identificação de letras, seus sons, promovendo a estruturação de frases. Logo, são estratégias eficazes no processo inicial de alfabetização. Por isso, Soares (2016) assevera que, ao aprender a nomear as letras, o aprendiz avança de uma escrita em que as letras são usadas de forma aleatória à fase da fonetização da escrita.

Já a ordem alfabética beneficia a familiarização com as letras e seus nomes, favorece o entendimento de que as letras têm um valor e uma sequência, facilitando a compreensão de que diferentes combinações formam palavras distintas e contribui para a associação letras e sons, reforçando que o reconhecimento das letras, ajuda a desenvolver habilidades de organização, classificação e busca de informações, a exemplo de dicionários e agenda telefônica do celular etc. No entanto, uma criança aprende a ler e escrever, ainda que não reconheça a ordem alfabética.

A atividade que encerra a SD traz a Declaração Universal dos Direitos dos Animais, com o objetivo de realizar um diálogo com as crianças. A Figura 48 mostra como é conduzida.

Figura 48 - Declaração Universal dos Direitos dos Animais

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS ANIMAIS (1978)

1. TODOS OS ANIMAIS TÊM O MESMO DIREITO À VIDA.
2. TODOS OS ANIMAIS TÊM DIREITO AO RESPEITO E À PROTEÇÃO DO HOMEM.
3. NENHUM ANIMAL DEVE SER MALTRATADO.
4. TODOS OS ANIMAIS SELVAGENS TÊM O DIREITO DE VIVER LIVRES NO SEU HABITAT.
5. O ANIMAL QUE O HOMEM ESCOLHER PARA COMPANHEIRO NÃO DEVE NUNCA SER ABANDONADO.
6. NENHUM ANIMAL DEVE SER USADO EM EXPERIÊNCIAS QUE LHE CAUSEM DOR.
7. TODO ATO QUE PÕE EM RISCO A VIDA DE UM ANIMAL É UM CRIME CONTRA A VIDA.
8. A POLUIÇÃO E A DESTRUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE SÃO CONSIDERADOS CRIMES CONTRA OS ANIMAIS.
9. OS DIRETOS DOS ANIMAIS DEVEM SER DEFENDIDOS POR LEI.
10. O HOMEM DEVE SER EDUCADO DESDE A INFÂNCIA PARA OBSERVAR, RESPEITAR E COMPREENDER OS ANIMAIS.

Fonte: http://www.uca.br/ouvalarquivos/Os%20direitos%20dos%20animais%20UNESCO.pdf

PARA CONVERSAR: VOCÊ CONCORDA COM OS DIREITOS DOS ANIMAIS?

VOCÊ JÁ VIU ALGUM DESSES DIREITOS SENDO DESCUMPRIDO? QUAL? EM QUE SITUAÇÃO?

O QUE VOCÊ PENSA DE UMA PESSOA QUE MALTRATA OS ANIMAIS? O QUE VOCÊ SENTE QUANDO VÊ UM ANIMAL ABANDONADO?

ESCREVA AQUI O SEU SENTIMENTO AO VER UM ANIMAL SER MALTRATADO OU ABANDONADO.

CURIOSIDADE...

O médico veterinário é o profissional que cuida da saúde dos animais.

35

Fonte: Caderno do estudante - 1º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024g, p. 35).

As perguntas se referem ao nível que extrapola o texto e consistem em conscientizar as crianças sobre os direitos dos animais, desenvolver empatia e respeito por eles, bem como compreender que, ao serem maltratados, essa ação configura-se em crime contra a vida. Após essas análises, percebemos que um guia ou manual prepararia o professor para a utilização do material, facilitaria a compreensão dos objetivos de cada uma das atividades prescritas. Convimos que os cadernos dos(as) estudantes, ainda que sejam um suporte ou portador, contém gêneros textuais, e se a função de todo texto é comunicar algo a alguém, é necessário que a intenção dos autores, ao proporem as atividades acerca desses, fiquem claras.

Contudo, acreditamos nos professores, pois eles têm suas *artes de fazer* e, enquanto seres de interações, são habilitados a criar e recriar sentidos para o prescrito, além de (re)significar e inferir. Porém, um manual para o professor auxiliaria o planejamento, a execução e a avaliação das atividades prescritas, além de otimizar o trabalho, enriquecendo a prática pedagógica. Logo, o caderno, destinado aos professores, ao não assumir essas funções, consiste em uma reprodução dos documentos orientadores da Rede, com algumas pontuações acerca da BNCC. Reiteramos que um manual para o professor significa muito mais que uma simples cópia dos cadernos utilizados pelas crianças.

Em relação à SD "*Cidadania"*, ficou manifesto que privilegiou o estudo das temáticas, pois estão voltadas para o ensino e a aprendizagem de temas e/ou assuntos singulares. De tal modo, os textos são utilizados para o estudo do tema, a compreensão textual e as atividades voltadas para a análise linguística/SEA estão relacionadas às palavras retiradas dos gêneros

selecionados. Assim sendo, as análises das características dos gêneros se restringiram à certidão de nascimento e ao convite. Não há proposição de produção de texto nessa unidade. Posto isso, a proposta defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como aporte teórico tem como finalidade o domínio dos gêneros orais e escritos, permitindo que o uso da escrita e da fala sejam adequados à situação de comunicação.

Essa observação não invalida a SD prescrita nos cadernos dos estudantes, mas reforça que, ao ser planejada, tentou se organizar em torno de um conjunto de gêneros, com a intenção de alcançar os temas concernentes aos eixos transversais do Currículo em Movimento. Todavia, assim como Zabala (2010, p. 18), entendemos que uma SD ao ordenar, articular e estruturar atividades, necessita construir um percurso pedagógico coerente e intencional, "que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos". À vista disso, ao ser motivada pelo estudo do tema "*Cidadania"*, a proposta não apresenta às crianças o tema a ser estudado; não constitui uma organização intencional, progressiva e significativa de conhecimentos; e não culmina em uma avaliação que favoreça a identificação das aprendizagens das crianças.

3.3.6.2 Sequência didática "Diversidade" (2º ano)

No Currículo em Movimento, o *eixo transversal Diversidade* consiste em promover a inclusão e o respeito a todas as culturas e formas de ser (Distrito Federal, 2018). Em vista disso, a segunda unidade "*Diversidade",* considerando as análises, consiste no respeito às diferenças, com vistas a uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva. Ao reconhecer e aceitar as particularidades de cada indivíduo, as relações se tornam mais sólidas e o mundo mais justo e acolhedor. A SD traz duas temáticas: *Eu e o outro* (Figuras 49 a 53) e *Vida em sociedade* (Figuras 54 a 56).

Em relação à primeira: *Eu e o outro*, os gêneros textuais utilizados são: música; cartaz educativo; cardápio; reportagem; biografia; autobiografia. Estes dão vida à temática e aos conteúdos prescritos. Concebemos que a temática aborda a importância da união, da beleza da amizade, mostrando a cumplicidade entre amigos. A Figura 49, na próxima página, traz uma canção de composição original de Ignacio Ballesteros e Dennis Trempenau, traduzida e adaptada por Edgard Poças e interpretada, no Brasil, pela Turma do Balão Mágico que atuou entre os anos de 1983 e 1986.

Figura 49 - Canção Você e eu

Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 45-46).

A canção selecionada fala da amizade e do valor que o outro tem em nossas vidas. O segundo texto aborda a temática, complementando com informações acerca da importância de bons hábitos de convivência, respeito às diferenças, tempo para estudo, lazer e ajuda ao próximo, alimentação saudável e prática de atividade física. Como observado, não expõe sobre como a leitura será realizada, se as crianças poderão cantar a música, tampouco apresenta perguntas para compreensão textual e passa abruptamente para a atividade seguinte, por vezes, forçando uma articulação entre elas.

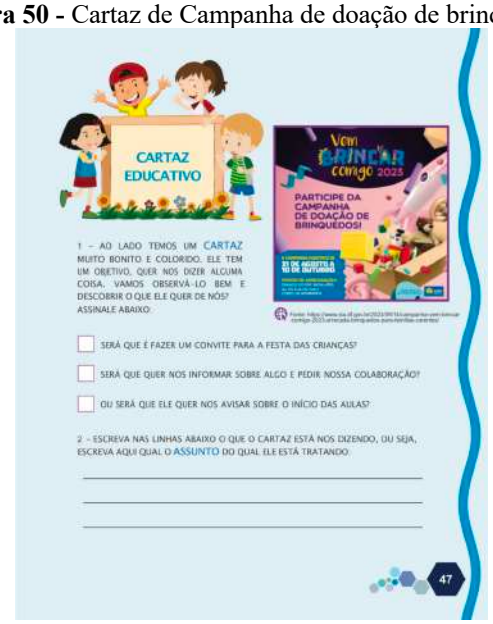
À vista disso, observamos, no decorrer das quatro SDs, as mesmas falhas: ausência de orientações ou instruções sobre como as atividades serão realizadas; a quase inexistência de questões de antecipação ou previsão dos textos a serem lidos; falta de direcionamento de como as leituras serão realizadas para garantir que os alunos leiam tanto coletivamente, com ou sem ajuda do professor ou que leiam independentemente em voz alta ou silenciosamente; e a supressão de exploração dos gêneros. Essas ausências de contexto e conhecimento prévio, bem como a de instruções, demonstram a fragilidade do material, por não ter uma metodologia que oriente explicitamente as atividades prescritas. Essas lacunas precisam ser discutidas no âmbito formativo, pois integram a literatura há um bom tempo.

Diante disso, quando o material complementar não oferece orientações e/ ou instruções sobre como as situações de leitura e compreensão devem ser conduzidas, como as partes do texto se conectam para formar um todo coerente, a responsabilidade pela mediação recai inteiramente sobre o professor. Não duvidamos da capacidade desses profissionais, mas, ao ser

uma ferramenta de apoio complementar, o material se torna ineficaz, podendo ser subutilizado. Isto posto, as atividades seguintes trazem outros gêneros textuais: o cartaz de Campanha de doação de brinquedos e, em seguida, o gênero cardápio. Em relação ao assunto trazido no gênero cartaz, não fica claro para as crianças a associação com a temática. Isso acentua o que dissemos anteriormente, a ausência de articulação entre as atividades e a falta de um guia que instrua o professor a abordar a temática, bem como as características do gênero.

Na primeira e segunda questões, ao tentar direcionar uma observação acerca do cartaz, deixa um vácuo, e já segue com as perguntas de compreensão no nível inferencial. As atividades seguintes trazem outros gêneros textuais: o cartaz de Campanha de doação de brinquedos e, em seguida, o gênero cardápio. Vejamos como são propostas na Figura 50:

Figura 50 - Cartaz de Campanha de doação de brinquedos



Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 47).

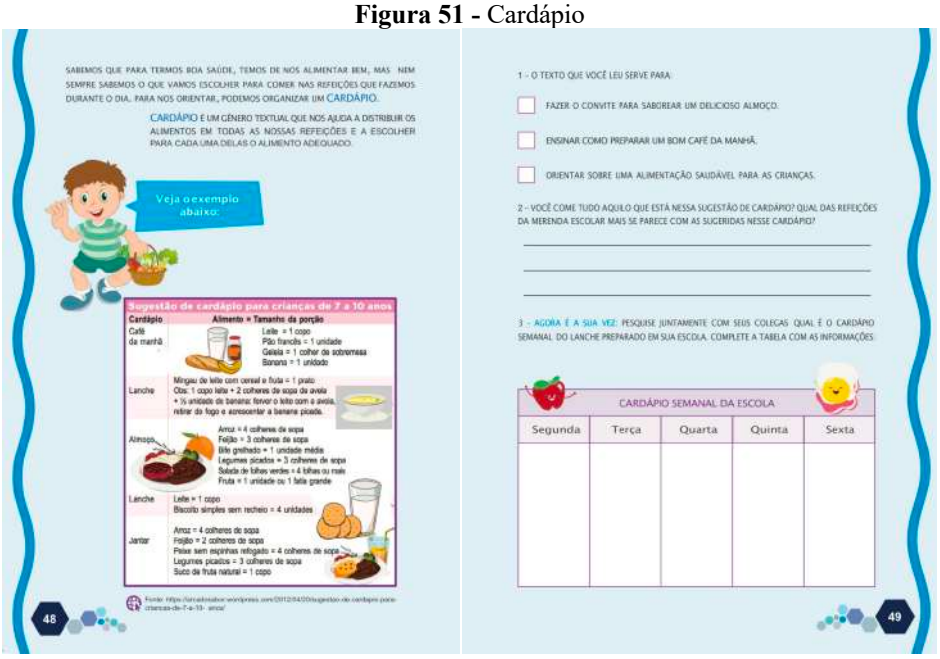
O conhecimento do objetivo principal e dos objetivos específicos, favoreceria o planejamento do professor, permitindo sua preparação acerca do domínio do assunto e do conteúdo a ser ensinado. Além de beneficiar a compreensão do *saber a ensinar* e a adaptação destes para a aprendizagem das crianças, a exemplo de como aprendem, do nível de desenvolvimento e do contexto social. Afinal, não podemos nos esquecer que o professor toma decisões em consequência dos objetivos que almeja alcançar. Objetivos esses que foram definidos a partir da sua *consciência profissional* porque "de um modo geral o professor sabe o que faz e porque o faz" (Tardif, 2002, p. 208).

Feitas essas análises, na passagem para a atividade posterior ocorre o mesmo, já que ao apresentar o gênero cardápio para refletir sobre uma alimentação saudável, o material não

relaciona o assunto ao tema principal (Eu e o outro). O gênero textual cardápio é informativo e descritivo, podendo ser comunicado por escrito ou pela fala e utilizar diferentes suportes.

Em relação à atividade, destacamos que, antes de expô-la, poderia conversar com as crianças, informando-as sobre os diferentes tipos de cardápios, ainda que a intenção seja trabalhar um cardápio nutricional, focado na saúde. Isso porque as crianças já podem conhecer os cardápios disponíveis em restaurantes e lanchonetes que, de modo geral, apresentam a listagem de comidas e bebidas disponíveis para consumo, contendo os preços e, por vezes, a composição. Observemos a Figura 51 a fim de compreendermos melhor o que apontamos antecipadamente.

Figura 51 - Cardápio



Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 48-49).

Contrariando essa proposição, o caderno já principia definindo o cardápio para os fins propostos e, em seguida, apresenta um cardápio, das principais refeições diárias, adequado para crianças de sete a dez anos. Assim como em atividades anteriores, sem realizar as previsões e antecipações sobre o texto que ajudam o professor a conhecer o que elas já sabem sobre o gênero, foi logo para a questão de compreensão leitora, cujas perguntas se referem ao nível inferencial e de opinião e a última questão solicita às crianças completarem o cardápio do lanche servido na escola.

À vista disso, entendemos que os materiais didáticos servem como apoio para auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos. Todavia, reiteramos que sem um guia não existe clareza dos objetivos a serem alcançados. Um guia, de maneira geral, ajudaria apontando como

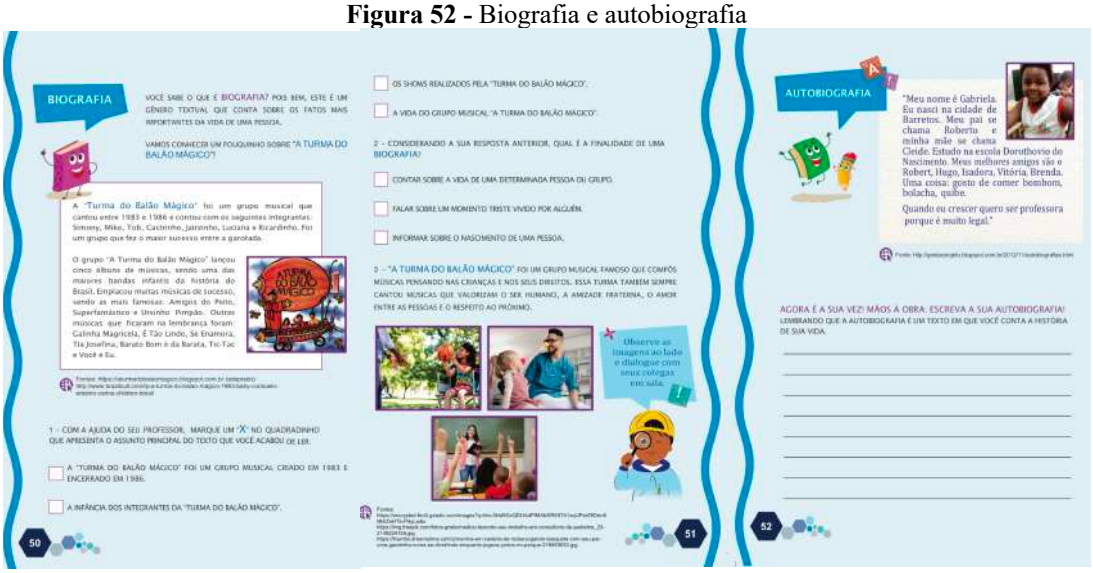
o texto pode ser lido, bem como a exploração de estratégias de leitura. para o desenvolvimento da compreensão leitora, que de acordo com Solé (2003) e Brandão (2006) envolve o uso de habilidades psicológicas e pedagógicas, pois, para compreender um texto, é necessário um leitor ativo, capaz de processar as informações lidas, atribuindo autonomia e significado às leituras realizadas e, também, na exploração de estratégias para apropriação do SEA e da ortografia.

Entretanto, o caderno usado pelas crianças, ao consistir em uma ferramenta suplementar, deveria trazer conteúdos organizados articuladamente e sistematicamente para facilitar a compreensão acerca do que se deseja ensinar. Sem isso, é difícil orientar os professores de modo a facilitar o acesso às informações e conceitos importantes a serem desenvolvidos com as crianças. Além do que há um desencontro entre o que prescreve estes cadernos e o destinado ao professor, no nível teórico.

As atividades subsequentes trazem os gêneros biografia e autobiografia. A biografia se refere à turma do Balão Mágico e a autobiografia é de uma criança nascida em Barretos. Notamos que as atividades apresentadas, embora apresentem a biografia do grupo musical que interpretou a canção: *Você e eu*, primeiro gênero textual apresentado nessa SD, não foi retomado.

Situação como essa causa estranhamento, uma vez que ao trabalhar com essa metodologia, as atividades são articuladas, já que uma etapa se conecta e se baseia na anterior, para garantir ao aluno um aprendizado mais contextualizado e profundo sobre um determinado tema ou gênero textual. Porém, como dissemos anteriormente, nessa SD, as atividades estão desarticuladas, nenhum esforço foi apreendido, até aqui, para garantir essa articulação. Vejamos como foram apresentadas as atividades na Figura 52.

Figura 52 - Biografia e autobiografia



Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 50-52).

Em relação à biografia da Turma do Balão Mágico, as questões 1 e 2 correspondem à compreensão leitora, com perguntas inferenciais. A questão 3, solicita um diálogo acerca das imagens apresentadas e, mais uma vez, a falta de um guia é evidente, pois as imagens podem suscitar muitos diálogos. Sem um direcionamento, é difícil inferir o que os autores do caderno pretendiam. A autobiografia de Gabriela serviu como modelo para as crianças elaborarem as suas, uma vez que não houve um diálogo sobre as principais características ou função do gênero em questão.

Então, ao não serem abordadas as características e funções dos gêneros apresentados, as crianças perdem a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas de forma significativa e contextualizada, como preconizado. Os gêneros textuais são relevantes no processo de ensino e de aprendizagem por apresentarem elementos responsáveis pela interação e constituição do sujeito em sociedade, bem como possibilitar o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, compreensão, produção textual e oralidade. Isso ocorre, porque o estudo do gênero permite várias abordagens no que diz respeito à concepção da linguagem.

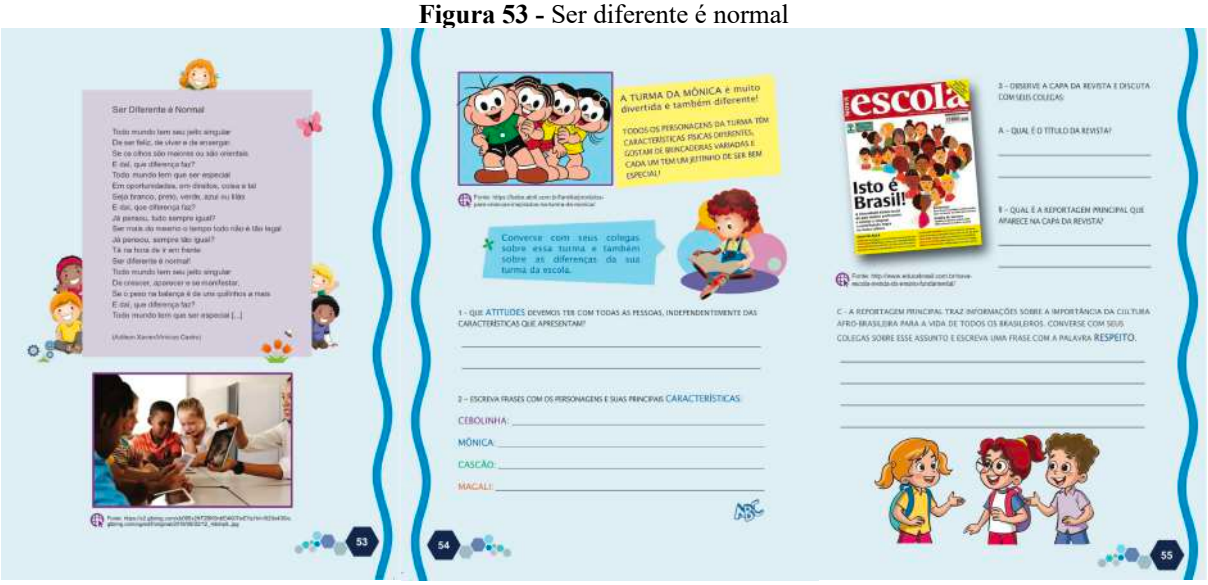
Marcuschi (2008, p. 149) define os gêneros textuais como "formas de ação social". Por isso, são tratados como "fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social" que têm como função "ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia". Essas ponderações reforçam a abrangência teórica e prática conferida aos gêneros textuais, bem como a necessidade de delimitação e compreensão.

Em vista disso, o autor afirma que, como seres sociais, estamos envolvidos em uma "máquina sociodiscursiva", em que os gêneros são instrumentos poderosos para nossa inserção social, já que "a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual" (Marcuschi 2002, p. 22).

A próxima atividade inicia com um fragmento da canção: *Ser diferente é normal*, de autoria de Adilson Xavier e Vinícius Castro, para refletir sobre a singularidade de cada pessoa. Sem direcionamento de leitura e compreensão textuais, não discute o assunto e as características do gênero, perdendo a oportunidade de trabalhar, também, a consciência fonológica, por meio das rimas trazidas no texto, expressivas para a compreensão do SEA.

Seguidamente, os personagens da Turma da Mônica são mostrados para que as crianças conversem sobre as características e diferenças entre eles, e, em seguida, sugere o mesmo em relação à turma da escola. Observemos a Figura 53, na próxima página.

Figura 53 - Ser diferente é normal



Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 53-55).

Na primeira questão, as crianças respondem, por escrito, a uma pergunta de opinião referente às atitudes que devemos ter com as pessoas, independente das características que apresentam. A segunda questão refere-se à escrita de frases sobre as principais características de cada personagem. Consideramos que, ao elaborar questões como essas, é necessário um cuidado maior.

O levantamento de conhecimentos prévios dos alunos é fundante, pois nem todos os alunos podem ter tido a oportunidade de ler quadrinhos da Turma da Mônica. Logo, ao não conhecer as histórias, torna-se difícil falar sobre as características dos personagens. Essas lacunas podem ser ajustadas pelo professor, mas um guia para esse profissional poderia sinalizar, prevenir, a fim de que crie as conexões necessárias para melhorar a compreensão e favorecer o aprendizado aos alunos. Compreendemos que, qualquer material didático é um recurso, mas o planejamento das aulas é do professor, pois ele tem autonomia para isso. Assim como Morais (2022b), entendemos que esses materiais complementares não devem ser o único recurso e precisam ser utilizados com postura crítica pelos docentes, para adaptação às suas práticas e às necessidades reais dos alunos.

A terceira questão, ao mostrar a capa da Revista Nova Escola, traz perguntas para compreensão da matéria principal referente à importância da cultura afro-brasileira. Foram elaboradas perguntas cujas respostas estão na superfície do texto (objetiva ou explícita) e inferencial (implícita).

Por último, a escrita de frase com a palavra *respeito,* sucede a uma conversa entre os alunos sobre a cultura afro-brasileira. Ao analisarmos essa questão, inferimos que a forma em

que os gêneros textuais são postos, sem perguntas que promovam o conhecimento e a reflexão sobre o assunto, pode não repertoriar o aluno para essa escrita.

Morais (2022b) chama a atenção para a falta de qualidade de muitos desses materiais, por isso são questionáveis, já que reduzem o complexo processo de alfabetização a uma abordagem simplista ou a um treinamento para que os alunos tenham sucesso em avaliações padronizadas, ignorando o desenvolvimento integral da criança.

Concordamos com o autor e acrescemos que materiais como esses ao contribuírem como mediadores entre os currículos prescritos e os vividos, necessitam criar SDs mais flexíveis, ajustadas ao contexto e à proposta pedagógica local e não das concepções didáticas dos autores. Se desejamos que as escolas ofereçam um ensino de qualidade, os materiais devem supri-las disso, de modo a orientar o professor para uma prática que promova essa almejada qualidade.

Feitos esses comentários, a segunda temática: *Vida em sociedade* perpassa os seguintes gêneros textuais: artigo científico; texto não verbal; poema; convite; calendário; lenda. Esses são usados para desenvolver os temas e os conteúdos prescritos. Consideramos que o tema abrange a socialização, a formação de valores, a ética, a organização social e as relações interpessoais e problemas sociais como pobreza, violência, discriminação e injustiça.

Na Figura 54, na próxima página, o texto se refere à forma como os seres humanos interagem e convivem e, os quadros e fotografias tem como intenção reforçar o estudo do tema.

Figura 54 - Vida em sociedade

Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 56-59).

Como vimos, em relação ao texto apresentado: Vida em sociedade, não houve direcionamento de leitura e compreensão, servindo apenas para introduzir, de forma geral, o assunto, permitindo, somente a discussão de um trecho que reforça o sentido de convivência social. Ao não indicar a autoria, exibe, apenas, o link de onde foi retirado.

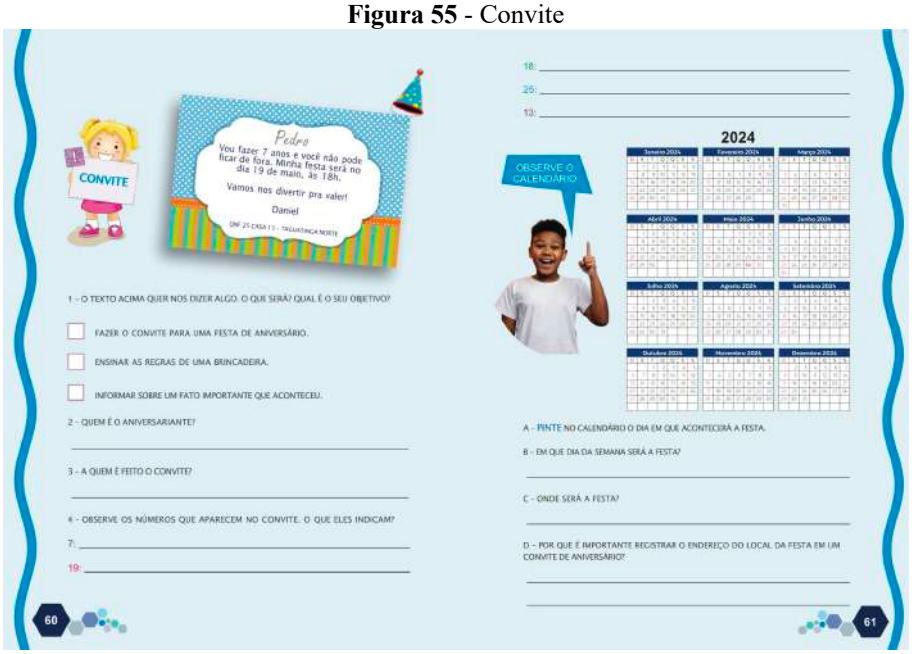
Vale ressaltar que o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) evita a inclusão de textos sem identificação de autoria, devido aos direitos autorais, e às propostas pedagógicas que valorizam a referência e a contextualização das fontes. A transcrição de fragmentos de obras para fins educacionais, ao serem permitidas, necessita que os autores sejam devidamente citados, e que haja garantia de sua compreensão pelos estudantes.

Concebemos que um texto autêntico propicia maior participação do aprendiz, permitindo uma maior reflexão. Todavia, o papel do professor na mediação entre os aprendizes

e os textos é essencial, pois, ao levantar questões, favorece a compreensão. Porém, há necessidade de preparo para lidar com materiais externos e simplificados para ampliá-lo e melhorá-lo. Ademais, convimos que ao ensinar os alunos a produzirem textos na escola, um dos aspectos principais, envolve a construção de autoria, e destinatários claros. Além disso, condições didáticas para a criação e a revisão.

Como complemento da proposta, a Figura 54 expõe, também, as questões referentes às obras de arte de Tarsila do Amaral, com proposições de perguntas reflexivas acerca dos diferentes níveis de leitura, envolvendo a família, primeira organização da qual a criança participa. As fotografias do Parque da Cidade e do Centro Olímpico de Ceilândia, tem como objetivo favorecer a discussão sobre o lugar onde vivem, como meio de associar a temática desenvolvida, às condições de vida da população. A Figura 55 apresenta o gênero convite, seguido por questões de compreensão.

Figura 55 - Convite



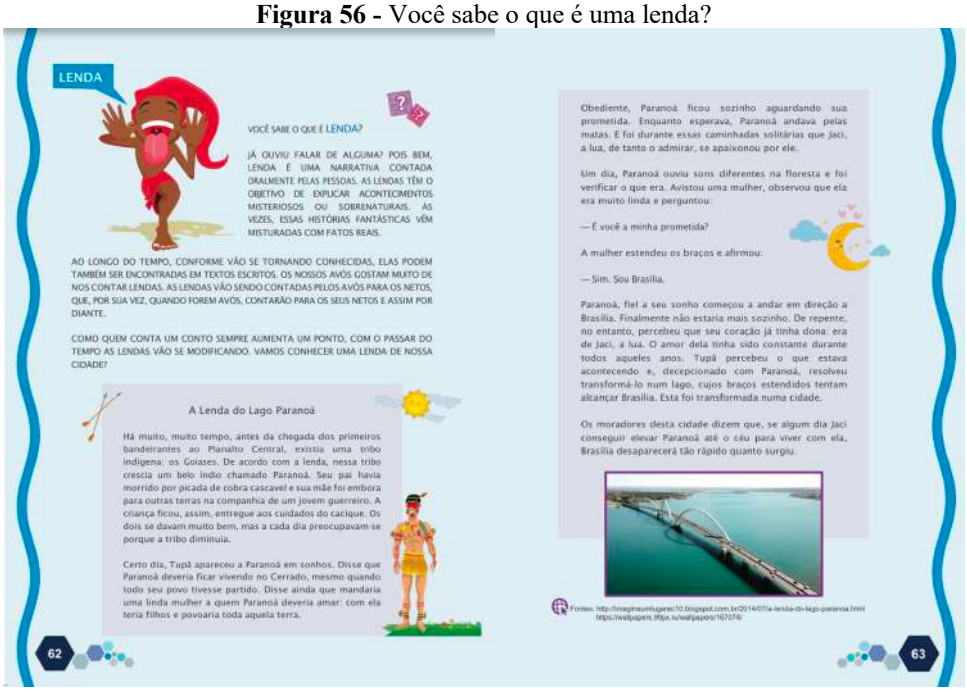
Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 60-61).

As perguntas perpassam os níveis de fácil localização, sendo cruciais para a compreensão do texto e das características do gênero convite, por direcionar o leitor à identificação de informações, estruturas e intenções comunicativas específicas. O calendário, é utilizado para a exploração do dia, semana, local e o porquê do endereço ou local da festa de aniversário. Entretanto, os elementos linguísticos como palavras, pontuação, acentuação, coerência, não são trabalhados. Isso aponta o baixo desenvolvimento de questões sobre o SEA, bem como referentes à norma ortográfica e à produção de textos. Cabe ressaltar que os momentos de leitura não são esclarecidos, como e por quem serão realizadas.

Nesse caso, ao partirmos da ideia central de que o objetivo principal do ensino da Língua Portuguesa é formar os sujeitos para agirem em diferentes situações comunicativas, os conhecimentos linguísticos favorecem habilidades básicas como: escutar, falar, ler e escrever. Juntos, permitem que uma pessoa se comunique de forma eficaz em diferentes situações sociais. Portanto, cabe à escola, o ensino de habilidades de leitura, escuta e fala de diferentes gêneros orais de uso público da linguagem. Em relação à fala, é importante habilidades como contar e recontar textos oralmente. Ler constitui habilidade voltada à compreensão de diferentes gêneros, para apreender suas intenções, aprender a posicionar-se criticamente perante os textos, e, por isso, necessitam ser garantidas. Ao escrever, os aprendizes desenvolvem habilidades de produção de textos que circulam na sociedade, de modo mais autônomo. Para isso, é preciso saber que a escrita se modifica de acordo com o propósito para o qual é produzida, o contexto no qual está inserida e as relações estabelecidas entre escritor e leitor.

A Figura 56, ao conceituar *o que é lenda*, mostra a imagem de Saci Pererê, e apresenta *a lenda do Lago Paranoá.*

Figura 56 - Você sabe o que é uma lenda?



Fonte: Caderno do estudante - 2º ano - Alfaletrando (Distrito Federal, 2024h, p. 62-63).

As lendas são formas de expressão cultural, transmitidas oralmente de geração para geração, ao longo dos tempos. Por isso, não têm autores específicos, já que surgem do imaginário e das experiências de um povo, se transformando à medida em que são recontadas, e adaptadas a novos contextos e regiões. O Lago Paranoá é artificial e representa um dos principais pontos turísticos de Brasília, usado para lazer, esportes náuticos etc.

Posto isso, reiteramos que um guia favoreceria a compreensão dos objetivos, permitindo que as atividades sejam realizadas, por meio de um processo mais instigante e lúdico. Além do que, a SD não apresenta um planejamento que favorece a articulação, a progressão dos conhecimentos e os objetivos a serem alcançados. Lacunas como essas, desfavorece sua utilização, bem como a transposição ou a didatização dos objetos do saber. Logo, apontada como potencial para as práticas pedagógicas cotidianas, não beneficia os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Em vista disso, assim como Albuquerque e Ferreira (2020), recomendamos a garantia de que as crianças vivenciem, de forma lúdica e desafiadora, enquanto sujeitos da linguagem, um contexto que inclua a leitura, a exploração de diferentes gêneros textuais e de palavras, em uma dimensão reflexiva.

De tal modo, ao não favorecer o processo de ensino e aprendizagem da língua materna, as SDs trazidas nos cadernos dos estudantes utilizam a maior parte dos gêneros textuais como instrumento para o ensino dos eixos transversais do Currículo em Movimento e a compreensão textual. Contudo, não proporciona às crianças situações de produção de textos, nas quais elas possam escrever com finalidades e destinatários definidos, como expõem Antunes (2003) e Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), conforme prescrito no material do professor. Assim, vale-se dos *saberes científicos* dos referidos autores para fundamentar os *saberes a ensinar*. Todavia, os cadernos destinados aos estudantes não se assemelham ao defendido no material entregue aos professores.

Após a realização dessas análises, passamos a refletir sobre a dinâmica das professoras, interlocutoras dessa pesquisa, em sala de aula. Suas narrativas revelaram que utilizavam o material, mas algumas delas apontaram que, muitas vezes, reconstruíam, modificando ou acrescentando às atividades sugeridas, conforme as necessidades de suas práticas. Essas mudanças estão relacionadas, acima de tudo, com a necessidade de contemplar atividades que os cadernos não trazem. Isso aponta vestígios de suas práticas docentes, permitindo-nos inferir que ao agirem dessa maneira, as professoras não desconsideram suas *artes de fazer*, tampouco os saberes das crianças e o que ainda precisam aprender.

Na avaliação dos cadernos dos estudantes, as professoras opinaram, também, sobre o caderno do professor:

> ***Ágata (1º ano):*** *o material, eu achei pobre, chegou atrasado. Porque o início do livro era muito interessante para o início da alfabetização, quando você está explorando o nome próprio, você está explorando o traçado das letras, os nomes das letras, a sonoridade. E aí, quando ele chegou, a gente já tinha passado muito dessa fase. [...] muita atividade foi pra casa [...]. E é pouco interessante para uma criança ver um*

> *texto, um bloco de texto, ainda mais uma de primeiro ano. Um texto muito grande, com a letra muito pequena, com um desenho muito opaco, ou às vezes um espaço para escrever muito pequeno [...]. O Programa tem muitas falhas, mas a questão do material didático, pra mim, é a mais gritante! O material didático é muito pobre! O livro do professor, esse eu achei excelente! Os textos são maravilhosos! [...] mas o livro do aluno... aí a gente teve até uma conversa com a formadora, porque a gente tinha essa liberdade de falar para ela, porque ela perguntava, e aí, você está usando o livro? Estão gostando? Na minha opinião, o material didático oferecido pelo curso foi muito mal elaborado. [...] Eu e muitas colegas usamos o livro como complemento de unidades didáticas que produzimos na escola.*
> ***Jaspe (1º ano):*** *o livro fez a diferença! A qualidade dele, não estou falando do material físico, não! Mas, foi um recurso a mais, um ganho! Não foi um fardo. Ele é muito fofo!*
> ***Safira (2º ano):*** *há essa questão de que foi uma cópia, mas era um livro que foi bem feito, que buscava também essa questão do trabalho integrado, falando dos gêneros textuais, trazendo a perspectiva do estudo. As palavras dentro do banco de palavras. Então, assim, foi um material bom, sim! Então, assim, acredito que ele agrega ao trabalho do professor.*
> ***Turmalina (2º ano):*** *eu acho que ele é muito bom! Muito bom mesmo! Porque assim ele estava integrado com o que a gente tinha estudado. A dificuldade maior é porque, assim como a gente tinha vários outros livros, então a gente não pode dar prioridade para ele. De ser assim, semanal, mas, assim, eu considerei um livro muito bom, com as atividades bem diferenciadas. Não veio livro para o professor. Eu olhava pelo livro do aluno para poder ver o que ia dar, né? Eu não sei se foi a questão da escola ou do próprio Programa, mas só tinha a quantia exata dos alunos. Na minha escola ninguém, nenhum professor recebeu.*

As opiniões das professoras são diferenciadas. A avaliação de Ágata (1º ano) divergiu das demais, ao acentuar que o material das crianças é pobre e ainda chegou atrasado, impedindo que fossem utilizadas as primeiras atividades. Por isso solicitava como tarefa de casa. A opinião de Jade (1º ano) foi curta ao defender a qualidade do material. Safira (2º ano) fez questão de acentuar que o caderno é cópia do utilizado em 2018. Já Turmalina (2º ano), ao acentuar que o caderno está integrado ao que estudaram nos encontros formativos, ponderou que a maior dificuldade foi que o professor não recebeu um exemplar do caderno das crianças para acompanhar o desenvolvimento das atividades. Seu relato demonstra que precisava ver os cadernos das crianças, para saber o que fazer.

Isso é preocupante, devido às muitas fragmentações, lacunas e limitações existentes nesses materiais, acrescido ao fato de que o professor não pode antever o que será trabalhado para planejar e complementar os vazios, a exemplo da: ausência de questões no momento de levantar conhecimentos prévios, previsões e antecipações acerca dos gêneros textuais a serem lidos e compreendidos; produção de textos não alcançam todas as etapas; trabalho restrito com a normatividade.

Além disso, as atividades precisam ser pensadas, em consideração às necessidades individuais de cada criança. Nesse caso, a produção de textos, ponto principal na abordagem de SD de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), oportuniza notar os níveis de conhecimento que as

crianças têm sobre o gênero e planejar atividades que ajudem as crianças a dominá-lo, não ganhou destaque. Acrescemos que essas práticas de produção de textos escritos, também, favorece o diagnóstico acerca da escrita alfabética e da ortografia para encaminhamentos que favoreçam suas apropriações, o que não isenta um trabalho específico com esses pilares.

Com essas exposições, sublinhamos que as escolhas desses materiais envolvem políticas que primam por um controle cada vez maior das redes de ensino, das diretrizes, dos conceitos e das estratégias de trabalho docente, bem como pelo uso de determinados métodos ou metodologias, bem como pelos Programas de formação continuada de professores como um mecanismo a mais de controle, de tal modo que escolhas didáticas e pedagógicas como essas nunca serão neutras, já que são escolhas políticas.

Sobre o assunto, Contreras (2012, p. 37) afirma que a proletarização do trabalho docente é alimentada pela "subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia". Nesse sentido, faz-se necessário contextualizar a autonomia docente para compreensão adequada de seu potencial enquanto profissional do ensino. Caso contrário, os detentores do poder são incentivados a um controle cada vez maior de sua atividade, com materiais apostilados que empobrecem o ensino.

3.3.7 Principais aspectos dos materiais didáticos utilizados nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF

Tanto o livro LEIA como os cadernos Alfaletrando, utilizados em 2024, estavam organizados por sequências didáticas (SDs). Em nossas análises foi possível apreender algumas especificidades acerca desses materiais, a exemplo da perspectiva de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita: no Programa AlfaMais-GO, o LEIA, focalizou no estudo do gênero textual, atribuindo menos relevância à faceta linguística, constituindo-se pela concepção *enunciativo-discursiva*, assumida pelo DC-GO Ampliado (Goiás, 2018); no Programa Alfaletrando-DF, o material privilegiou o estudo dos temas transversais, com menor realce ao estudo dos gêneros textuais e compunha-se pela perspectiva de *Alfabetizar Letrando*, priorizada pelo Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018).

No LEIA, as atividades de apropriação do SEA defendida pela perspectiva *de alfabetizar letrando*, foram evidenciadas, mas, na maioria das vezes, não detalhadas para serem desenvolvidas com as crianças; o Guia apresentou orientações curriculares delineadas pela BNCC (Brasil, 2017b) ao detalhar habilidades para cada conteúdo e/ou atividade; fez uso de

textos reais para o ensino da leitura/compreensão e escrita, mas com recortes de textos originais; procurou envolver a oralidade, a leitura e a produção de textos, porém houve ausência de trabalho com as estratégias de leitura; trouxe questões inferenciais antes do 3º ano, diferente do que prevê a BNCC, ao não especificar esse trabalho antes do 3º ano; nas atividades de produção de textos verificamos a retomada do gênero, mas nem sempre houve cuidado com a edição final; o trabalho com gêneros orais e jogos de alfabetização para auxiliar o desenvolvimento da consciência fonológica, bem como o ensino da ortografia, não foram realçados.

Nos cadernos Alfaletrando-DF não foi possível apreender um trabalho que primasse pela produção de textos para materializar ideias, adequando linguagem e estrutura para cumprir uma função social específica; focalizou nos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita, mas pouco aprofundados; as facetas que concebem o estudo e a aprendizagem dos gêneros textuais não foram suficientemente asseguradas, como anunciadas no caderno do professor, assim como a oralidade e a produção de textos; a compreensão de textos foi desenvolvida, orientada pelas estratégias de leitura, após a leitura dos textos; houve algum investimento nas atividades para apropriação do SEA, mas a consciência fonológica não ganhou relevância, assim como a ortografia e a gramática.

As professoras entrevistadas do Estado de Goiás demonstraram, contentamento com os materiais recebidos. Já as professoras do Distrito Federal não apresentaram essa mesma satisfação. Diante disso, entendemos que é imperioso investir em materiais didáticos adequados, elaborados com a participação dos(as) docentes. O currículo presente nesse tipo de material é estruturado, padronizado e focado na eficiência, não atendendo as múltiplas dimensões contextuais, por vezes, oferecendo roteiros de estudos prontos que guiam a rotina escolar com foco em um alto volume de exercícios e preparação para as avaliações externas, a exemplo do que relataram as docentes de Goiás sobre os materiais extras que recebiam periodicamente.

Posto isso, consideramos que, por serem organizados por pessoas fora do contexto escolar, podem não atender às especificidades das escolas e das crianças. Enfatizamos que o direito à alfabetização, consolidado em diferentes expectativas de aprendizagem, indispensavelmente, tem que ser alcançado por todas as crianças, jovens, adultos e idosos. Nessa busca da construção de autoria e protagonismo docente, há necessidade de ampliar o repertório de práticas alfabetizadoras e letradas, por meio de materiais adequados e de uma formação que favoreça a luta pelos direitos de aprender e a inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto brasileiro, as discussões em torno do ensino e aprendizagem inicial da leitura e escrita são marcadas por oposições epistemológicas, políticas e temporais. As políticas públicas para a alfabetização são anunciadas como prioridade, implementadas e interrompidas. Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita assumidas pelos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, para os dois Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como apropriações docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos neles recomendados.

No encadeamento das recentes políticas públicas para a alfabetização, as incongruências são visíveis: o PNAIC (Brasil, 2012b) discutiu a alfabetização na perspectiva do letramento, assinalando a necessidade de os estudantes se apropriarem do SEA, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências e usos da língua em situações comunicativas reais, respaldado pelos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f); a BNCC (Brasil, 2017b) e a PNA (Brasil, 2019), ao não debaterem essas relações, propõem um ensino limitado da leitura e compreensão de textos escritos. Além disso, invalidam a compreensão da escrita como um sistema e consideram-na como um código de transcrição da fala, desenvolvido a partir dos processos de *codificação* e *decodificação,* com vistas à *aquisição* da língua.

Isso significa que retomam o já superado, mas só avançamos quando reunimos o que aprendemos com o passado e com as novidades do presente (Soares, 2003). Em vista disso, a BNCC influencia os currículos, a formação dos professores, os materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais, e ao julgar contribuir para a melhoria dos índices de alfabetização no país, subtrai a escrita da Educação Infantil e reduz o ciclo da alfabetização para dois anos (Souza, Ferreira e Morais, 2024).

Esse cenário de rupturas e esvaziamento no campo da alfabetização impacta diretamente o trabalho docente, bem como as aprendizagens das crianças. Nessa direção, Oliveira-Mendes e Leite (2024), ao destacarem a descontinuidade das políticas de formação docente para atuação na alfabetização, sugerem a urgência em recobrar o caminho que vinha sendo trilhado (alfabetização em uma perspectiva de letramento), perspectiva disseminada desde as décadas de 1980 e 1990 no país. Iniciou com Mary Kato e Leda Tfouni, sendo sistematizado por Soares nos *novos* livros didáticos. Assim, sustenta-se recuperar a assertiva de que toda criança pode aprender a ler e a escrever em nosso país!

Considerando o papel das escolas brasileiras, que não têm respondido satisfatoriamente às singularidades dos sujeitos que a constituem, o MEC, no contexto de melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, ao propor a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - CNCA (Brasil, 2023a) para todo o território nacional, "pretende garantir a qualidade desse ensino" e, consequentemente, "elevar os índices dos exames em larga escala". Na contramão, essa Política vertical, externa aos sistemas de ensino, pensada e disseminada em gabinetes para todo o território brasileiro, busca alcançar índices descontextualizados, uma vez que, ao não se vincular às especificidades dos cotidianos escolares, desconsidera as desigualdades e a diversidade social, cultural e econômica de grupos historicamente excluídos, conforme prometido.

Essas políticas, ainda que necessárias, não são suficientes para promover as mudanças pronunciadas, por não considerarem as enormes variações contextuais. À vista disso, ao refletirmos sobre as especificidades das escolas públicas brasileiras e discuti-las com a literatura já publicada em todo o país, tomamos a leitura e a escrita, processos permeados por desafios e limitações, como objetos que a criança possa se apropriar.

Todavia, o governo federal, ao se tornar indutor das políticas públicas de formação continuada, utiliza a lógica das prescrições, inerente à cadeia de transposição didática, para fundamentar documentos legais com a intenção de ordenar e padronizar o trabalho docente. Isso contribui para distanciar a participação dos sujeitos envolvidos com a educação, nesse caso, as Universidades públicas e os(as) próprios(as) professores(as).

Nesse conjunto, os Municípios comprometem seus recursos financeiros com *pacotes pedagógicos* que prometem sucesso nas avaliações nacionais e uma melhor organização das escolas e do trabalho de seus professores, com *exclusividade de produto*. Assim, a força do *marketing*, a exemplo das propagandas divulgadas em revistas que discutem assuntos escolares ou até mesmo nos *sites* das empresas fornecedoras de sistemas apostilados de ensino - SAEs, atuam como mecanismo potente de indução e persuasão, atrelado, muitas vezes, à lógica mercadológica (Adrião *et al.*, 2009).

A análise de Adrião *et al.* (2009) sobre materiais apostilados concentra-se na crítica a um sistema que, ao padronizar e focalizar no preenchimento de atividades, traz implicações à autonomia docente, por ignorar as especificidades e promover uma uniformização da educação pública brasileira, que não atende à complexidade do trabalho escolar. Os SAEs apresentam uma estrutura que retira, do docente, a ação de planejamento, seleção dos conteúdos, definição

dos objetivos de aprendizagem, e até mesmo a responsabilidade pela construção dos instrumentos de avaliação.

Entretanto, as análises condizem com a ideia de transferência de reponsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução e garantia da educação, das esferas Estaduais e Municipais para o setor privado. Esse mercado quer instituir uma nova identidade aos docentes, fazendo com que repliquem os saberes produzidos por outros, contrariando os *saberes-fazeres* que constituíram. À vista disso, esses(as) profissionais passam de criadores de conhecimentos a meros executores. No entanto, ao tentar moldar a prática docente, existem aqueles que não renunciam ao seu planejamento, fazendo valer, ainda que de forma invisível, a bricolagem, isto é, as táticas no cotidiano de suas práticas. De forma criativa e flexível, suas experiências favorecem lidar com as demandas reais e imediatas da sala de aula, algo que nenhum material apostilado, pensado por outros, pode fazer.

Compreendemos que o campo educacional é influenciado pelo desfecho de lutas e de demandas históricas específicas, como também pelas disputas e influências provenientes das esferas políticas e econômicas, que moldam o que merece ser abordado nos currículos escolares, a exemplo da imposição da BNCC (Brasil, 2017b), que vem fomentando inúmeras discussões acerca da participação das escolas nessas definições para o atendimento às diversidades regionais e locais.

Considerando o contexto de desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se crucial examinar proposições curriculares (teóricas e metodológicas) que integram o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita nos Programas de formação continuada AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF. Nesse contexto, entendemos que, para a garantia do direito de aprender de todas as crianças brasileiras, há necessidade de focalizar nas ações de formação continuada e em seus fundamentos teórico-metodológicos a partir dos eixos de leitura e escrita.

Os Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, ao focalizarem nas avaliações externas, têm suas ações desencontradas: sem a participação dos docentes na discussão e implementação dos Programas, a utilização de indicadores, critérios ou padrões simplificam problemas complexos dos cotidianos escolares, pela ausência de articulação com a sala de aula e com os contextos em que os professores trabalham; os percursos de formação continuada, ao serem ofertados no modelo cascata, que prepara multiplicadores, são centrados em práticas de transmissão de conhecimentos, fazendo com que os encontros formativos se constituam em pano de fundo para controlar currículos, planejamento e avaliação. Além disso, intensificam o trabalho docente com uso de diferentes plataformas para controle do progresso das

aprendizagens dos estudantes, com a pretensão de elevar os índices. Esse modelo linear de formação, pouco flexível, não atende às demandas das escolas públicas e das salas de aula. Fica evidente a inexistência de um planejamento cuidadoso e da participação dos docentes na formulação das políticas para que as inovações sejam efetivas.

Nos dois Programas, a ênfase na consolidação da alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, ao se tornar frente de atuação pedagógica, constituiu a avaliação enquanto pilar para monitorar o progresso das crianças. Assim, os resultados do SAEGO-Alfa e do SIPAE-DF, discutidos pelo CAEd, tornaram-se decisivos para identificar os níveis de proficiência e o incentivo financeiro com premiações para as escolas, a exemplo do Estado de Goiás. Cabe rememorar que, em 2023, o MEC e o INEP não divulgaram os resultados do SAEB referentes à avaliação de alfabetização (2º ano do Ensino Fundamental), ferindo normativas próprias. Em virtude das pressões exercidas pela ausência de transparência, os resultados foram divulgados em 2025. O motivo aponta para as diferenças entre esses resultados e os das avaliações estaduais.

No Programa AlfaMais-GO, em 2024, as proposições teóricas e metodológicas que integraram o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita nas ações de formação continuada não foram organizadas para o conhecimento e a compreensão dos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e suas implicações para orientar o ensino com as crianças. Na análise, foi possível apreender que as facetas que concebem o estudo e a aprendizagem da língua não foram suficientemente asseguradas. A concepção de alfabetização é a *enunciativo-discursiva*, perspectiva assumida pelo Documento Curricular para Goiás Ampliado - DC-GO Ampliado (Goiás, 2018).

Ao embasar-se pela tríade planejamento, currículo e avaliação, a ênfase incidiu na rotina pedagógica estruturada. Ao focalizar no 2º ano, o Programa não esclareceu metas para os estudantes do 1º ano, com vistas à progressão das aprendizagens. Contudo, para serem consideradas alfabetizadas, as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental necessitam desenvolver habilidades relacionadas à escrita alfabética, bem como ler textos curtos e localizarem informações explícitas em textos do campo de atuação da vida cotidiana; realizar inferências em textos que articulam linguagem verbal e não verbal; reconhecer um assunto em textos; e escrever textos curtos, sem exigência da norma ortográfica (Goiás, 2023).

No Programa Alfaletrando-DF, em 2024, as proposições teóricas e metodológicas que integraram o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita nas ações de formação continuada, ainda que focalizassem no conhecimento dos processos linguísticos e cognitivos da

aprendizagem inicial da língua escrita, a compreensão desses conhecimentos e suas implicações para orientar o ensino com as crianças necessitam ser aprimoradas e aprofundadas. A proposta vivenciada nos encontros formativos procurou se basear no caderno produzido para os professores, em concordância com o Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018).

Em uma progressão, no Programa Alfaletrando-DF, em concordância com o Currículo em Movimento, ao final do 1º ano, as crianças necessitam ler e escrever pequenos textos com compreensão e encadeamento de ideias, sem exigências da norma ortográfica. Esse processo precisará ser ampliado no 2º ano e consolidado no 3º. As crianças de 2º ano são consideradas alfabetizadas quando são capazes de usar a leitura e a escrita em situações comunicativas da vida em sociedade (Distrito Federal, 2018). Embora pretensiosa, a meta estabelecida para o 1º ano, devido à complexidade das salas de aula e da rede pública de ensino (Morais, 2022), no documento curricular existe a intenção de focalizar em metas em progressão, que possam alavancar os processos de ensino e aprendizagem. A concepção de alfabetização segue a perspectiva de *alfabetizar letrando*, assumida pelo Currículo em Movimento. No entanto, na proposta de formação (formalizada), termos como *código, codificar* e *decodificar* acabaram por minimizar a natureza complexa do sistema de escrita alfabética (SEA).

Compreendemos que o êxito da formação profissional, para atender às demandas das práticas curriculares cotidianas, não depende apenas do domínio de conhecimento, mas também das complexidades do fazer docente cotidiano. Defender um processo de formação continuada implica pensar e fazer uma *escola curricularmente inteligente*. Por isso é necessária a defesa de uma instituição que não dependa unicamente de uma gestão exterior, porque na própria escola sobrevêm processos de tomada de decisão dos quais o coletivo participa, por meio de comunicação real que envolve professores e alunos, e através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem (Leite, 2003).

Ressaltamos que o objetivo das ações de formação continuada não é estabelecer caráter prescritivo ou salvacionista, mas subsidiar o debate "para um desenvolvimento profissional docente mais diligente e inovador. Por isso, envolve estratégias que mobilizam a reflexão e a partilha de experiências, conferindo aos docentes o lugar de protagonistas e agentes de sua formação" (Perfeito; Oliveira-Mendes, 2025, p. 2418). "Um processo formativo inovativo sobrevém da compreensão aprofundada das complexidades que envolvem a escola pública e de um planejamento tencionado a promover mudança" (Perfeito; Oliveira-Mendes, 2025, p. 2411).

Porém, os sentidos e as lógicas que prevaleceram nos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, face à formação continuada de professores alfabetizadores, foram modelos

prescritivos. Por essa razão, ao identificar ações intencionais de formação e acompanhamento desenvolvidas no cotidiano escolar, e ao trabalhar colaborativamente com os docentes e as escolas, os profissionais deixam de ser de meros consumidores e executores das políticas e programas, ajudando nas tomadas de decisões, sustentando e validando suas práticas com autonomia, favorecendo continuamente o desenvolvimento profissional docente.

À vista disso, tratamos de verificar abordagens teóricas e metodológicas que perpassam os materiais didáticos recomendados pelos Programas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita com crianças de seis e sete anos. Nos dois Programas analisados, a ausência de discussões que garantissem a participação ativa dos professores em relação às bases e metas curriculares para a alfabetização e o letramento das crianças e à elaboração dos materiais complementares/suplementares ficaram restritas aos gestores estaduais e municipais da educação do Estado de Goiás e a grupos privados, bem como aos gestores da educação e a um grupo restrito de professores do Distrito Federal. Isso se agrava com a obrigatoriedade de abordar esses conteúdos em prazos predeterminados, ainda que o discurso prevalecente aponte para a utilização do tempo necessário para cumprir as atividades propostas.

No Programa AlMais-GO, as abordagens teóricas e metodológicas que perpassam os materiais didáticos, para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, destinados às crianças, são elaborados a partir das habilidades do DC-GO e outras orientações curriculares delineadas na BNCC (Brasil, 2017b), especificamente nos livros *Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização* (*LEIA),* destinados aos docentes. Porém, as análises indicaram nuances, a exemplo de aspectos da perspectiva de *alfabetizar letrando*, concernentes aos livros *LEIA* destinados às crianças.

Estes últimos fazem uso de textos reais para o ensino da leitura/compreensão e escrita, mas alguns deles apresentam recortes de textos originais e, por vezes, são utilizados como pretexto para o ensino dos gêneros. Existe um esforço em realizar um trabalho articulado entre oralidade, leitura e produção de textos. A prática da oralidade é reconhecida como objeto de ensino da língua. Nas atividades de leitura dos textos, não há um trabalho expressivo como na compreensão leitora que explicita o ensino das estratégias de leitura, distanciando-se da BNCC, que não propõe questões inferenciais antes do 3º ano. Na produção de textos, há a retomada da construção do gênero e análise da produção. Todavia, por vezes, não houve cuidados com a edição final, conforme anunciado no Guia do professor.

Embora consideradas essenciais para garantir o sucesso no processo de alfabetização, no LEIA, as atividades para apropriação do SEA, isto é, a reflexão sobre suas propriedades,

nem sempre é descrita de forma clara minuciosa, no Guia, para ser desenvolvida com as crianças. O trabalho com parlendas, cantigas, trava-línguas e jogos de alfabetização, que auxiliam o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, não ganharam destaque. Além disso, não há a mesma sistematicidade, se comparada ao trabalho com a oralidade, a compreensão e a produção de textos. Embora o ensino da ortografia tenha sido prescrito, foi pouco atendido no decorrer das vivências. Isso pode ser justificado, já que a BNCC não clarifica a diferença entre SEA e norma ortográfica, bem como o modo evolutivo para esse aprendizado (Morais, 2020). Tais atividades necessitam ser sistematicamente planejadas e comporem a rotina da sala de aula, assim como as atividades voltadas para o letramento, desde o 1º ano, como preveem os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Brasil, 2012f).

Concebemos que, no estudo do gênero textual, há que se integrar as diferentes facetas da linguagem, refletindo o uso social da linguagem com atividades que favoreçam a avaliação e a intervenção pedagógica para atender às necessidades de aprendizagem de cada criança, bem como os diálogos e as relações interativas entre professor-aluno e aluno-aluno.

Todavia, nas análises dos materiais complementares, observamos que o Guia do professor, ao direcionar determinadas questões, comete equívocos por apresentar uma proposta adversa aos objetivos representativos das questões trazidas no livro das crianças. Considerando essa ambiguidade, estudos de Adrião *et al.* (2009) e Britto (2011) sobre sistemas apostilados de ensino, têm identificado problemas gráficos e conceituais, bem como abordagens pedagógicas descontextualizadas e demasiadamente esquemáticas.

Em nossas análises, no Programa *Alfaletrando,* as abordagens teóricas e metodológicas que perpassam os materiais didáticos destinados às crianças, para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e escrita, confirmaram que as facetas que concebem o estudo e a aprendizagem dos gêneros textuais não foram suficientemente asseguradas, como anunciadas no caderno do professor, assim como a oralidade e a produção de textos. Na escrita de textos, o trabalho não foi minudenciado, e as etapas nem sempre foram cumpridas. A ênfase das sequências didáticas recaiu no estudo dos temas transversais, previstos no Currículo da Rede. O trabalho de leitura dos textos não foi devidamente orientado, não houve levantamento de conhecimentos prévios e antecipação sobre o conteúdo dos textos. Já a compreensão de textos foi desenvolvida com maior sistematicidade, sendo orientada pelas estratégias de leitura após a leitura dos textos.

Considerada fundamental para garantir a alfabetização, no caderno das crianças (Alfaletrando) houve investimento nas atividades para apropriação do SEA, com esforço em contemplar suas propriedades, mas a consciência fonológica não ganhou relevância, assim

como a ortografia e a gramática que, no transcorrer das sequências didáticas, não tiveram a mesma proposição. Isso pode estar relacionado à ausência de estudo dos gêneros, já que, na abordagem atual, esses conteúdos são aprendidos de melhor forma quando integrados ao processo de uso e reflexão sobre a língua, em vez de serem ensinados de forma isolada e mecânica. Porém, isso não elimina a necessidade de serem planejados e comporem a rotina da sala de aula.

Por meio das entrevistas, buscamos apreender como docentes alfabetizadoras estão se apropriando dos saberes provindos dos respectivos Programas, face aos encontros de formação continuada e aos usos dos materiais didáticos recomendados. Nesse caso, as docentes não tiveram participação ativa e colaborativa, nem do Estado de Goiás e nem do Distrito Federal, nos processos de constituição e desenvolvimento das ações de formação continuada, bem como na elaboração dos materiais didáticos. Suas narrativas revelaram uma tensão: ao mesmo tempo em que incorporam os saberes da formação continuada e dos materiais didáticos, apontam para a precarização do trabalho, acentuada pelas avaliações de fluência leitora e pela burocratização em plataformas digitais para inserção de dados referentes aos aprendizados das crianças. Percebemos uma ambivalência em que a validação da pertinência dos Programas convive com críticas à sua execução. Embora, diante da dicotomia entre concepção e execução das políticas curriculares, as narrativas indicam que as professoras promovem a ressignificação e a didatização dos saberes. Elas não abandonam seus próprios *saberes-fazeres*, pois as maneiras pelas quais *consomem os produtos* que lhes são dirigidos (Certeau, 2014) também se pautam no pertencimento de suas ações junto às crianças (Chartier, 2007).

Corroboramos que a expertise desses profissionais em resolverem problemas inerentes às práticas e à avaliação para as aprendizagens se constitui em recurso para redirecionar o planejamento e promover conhecimento, não se centrando apenas na elevação dos índices das avaliações externas, mas no avanço das crianças na apropriação da leitura e da escrita (Perfeito; Oliveira-Mendes, 2025), cerne do discurso assumido pelo CNCA e pelos respectivos Programas.

Portanto, a mitigação dessa situação requer um olhar atento aos agentes que desenvolvem o trabalho no cotidiano da escola. Enfatizamos que o intercâmbio de experiências constitui uma ação relevante. A pluralidade de saberes e de vivências profissionais e acadêmicas do corpo docente de uma rede de ensino enriquece a prática, configurando-se como recurso valioso nos encontros formativos. Por esse motivo, apresentar uma proposta de trabalho (formação continuada e materiais didáticos) sem discuti-las com os professores equivale a

suprimir a autonomia desses profissionais e a desconsiderar a diversidade de ideias e sugestões que podem ocasionar.

Após essas considerações, outros aspectos merecem ser investigados, a exemplo de como os Programas de alfabetização, implementados em decorrência da Política CNCA, estão repercutindo nas salas de aula, por meio de estudos de caso sobre: a apropriação dos(as) sujeitos que compõem os cotidianos escolares acerca dos Programas; diferenças das condições de trabalho, considerando docentes efetivos e temporários que atuam nos Programas face às imposições que ocasionam; formação continuada como espaço de *invenção do cotidiano;* transposição didática face ao trabalho com os materiais didáticos, recomendados pelos Programas, em sala de aula; como as *micro liberdades* (*resistências*) docentes reagem às avaliações padronizadas; e como as políticas (*estratégias*) são transformadas em *táticas* de sala de aula (Certeau, 2014).

Contudo, dado o estágio inicial de implementação do Programa Alfaletrando no Distrito Federal, e a experiência do Estado de Goiás com o Programa AlfaMais, os pontos expostos nesta pesquisa são passíveis de ajustes. Tal abertura reafirma a legitimidade da Política e/ou Programas, e valida o comprometimento com a priorização de um currículo que atenda ao pleno direito das crianças das classes populares à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise. Sistema apostilado de ensino. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD-ROM.

ALARCÃO Isabel. A escola reflexiva. *In:* ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 15-30.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane; ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. O contexto escolar de produção de textos. *In:* LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Org). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 99-118.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v 13. nº 38, p. 252-264, maio/agosto, 2008.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O pacto nacional pela alfabetização na idade certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade de Ataíde de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; AZEVÊDO, Ana Priscila de Lima Araújo. O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. **Laplage em Revista**. Sorocaba, vol.5, n.1, p.108-120, jan.- abr. 2019.

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva; MORAIS, Artur Gomes de. Um mapeamento de dificuldades na escrita de regularidades morfológico-gramaticais. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 89-111, jan./abr. 2022.

ALVES, Nilda. Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professoras na educação superior: o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. **Projeto incorporado ao prociência**, agosto de 2005.

ALVES, José Matias. (2023, janeiro 29). **Aprender a curar as feridas da injustiça**. Público. Disponível em: https://www.publico. pt/2023/01/29/opiniao/opiniao/aprender-curar-feridas-injustica-2036494. Acesso em: 03 jul. 2025.

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen Cézar. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, p. 531-541, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade:** noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

APPLE, Michael. Interesses humanos e paradigmas curriculares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 67(156): 351-66, maio/ago. 1986.

APPLE, Michael Whitman. A forma do currículo e a lógica do controle técnico: novamente a mercantilização. *In:* APPLE, Michael Whitman. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989. p. 151-180.

APPLE, Michael. **Educando à direita**. Mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ARAGÃO, Silvia de Sousa Azevedo; MORAIS, Artur Gomes de. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica? **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-37, junho, 2020.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2015. p. 18-26.

ARAUJO, Ulisses Ferreira *et al*. A formação de professores para inovar a educação brasileira. *In:* CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (Orgs.). **Inovações Radicais na Educação Brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 41-53.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul. / dez. 2001.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005a.

BALL, Stephen John. **Educação à venda**. Viseu (PT): Livraria Pretexto, 2005b.

BALL, Stephen John. **Educação Global S. A.**: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2021.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). **Avaliação na educação básica**: 1990-1998. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série Estado do conhecimento, n. 4).

BASTOS, Regiane Pradela da Silva; BRANDÃO, Claudia Leite. Práticas de leitura no contexto do PNAIC: cantinho de leitura e leitura deleite. **Linha Mestra**, n. 30, p.110-114, Set. Dez. 2016.

BASTOS, Rodolpho Alexandre Santos Melo; NOGUEIRA, Joanna Ribeiro. Estereótipos de gênero em contos de fada: uma abordagem histórico-pedagógica. **Revista Dimensões**, v. 36, jan.-jun. 2016, p. 12-30.

BAUER, Adriana. Currículo e avaliação: sistematizando o debate. **Anais...** XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2016, Recife. Currículo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Avaliação. Recife: Anpae, 2016. v. 2. p. 729-741.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação e Realidade** (Edição eletrônica), v. 44, 2019, p. 1-28.

BAUER, Adriana. “Novas” relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.36, 2020, p. 1-19.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Uma leitura acerca de vinculações entre o Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) e reformas político-educacionais desencadeadas no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 243-266, jan./abr. 2011 - Movimentos sociais processos de inclusão e educação.

BERTAGNA, Regina Helena. SORDI, Mara Regina Lemes de; ALMEIDA, Luana Costa; LARA, Rosangela de Souza Bittencourt. Avaliação da qualidade social da escola pública: delineamentos de uma proposta referenciada na formação humana. **Políticas Educativas**, Paraná, v. 3, n. 2, p. 63-86, 2020.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Záquia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONINA, Ana. [Entrevista concedida a] GOMES, Leandro. Fevereiro/2025. **Nomeação de aprovados combate a destruição da carreira e dialoga com campanha salarial**. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/. Acesso em: 08 mar. 2025.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 27-43.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. *In:* SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-76.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In:* LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (orgs). **Produção de textos na escola:** reflexões e prática no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 119-134.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (org.). **Ler e escrever na educação infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 13-32.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na educação infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 33-51.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. Apresentação. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021, p. 7-15.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Alfabetização e letramento na Educação infantil: "ou isto ou aquilo"? *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. São Paulo: Autêntica, 2021. p. 19-36.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: MEC/SEF, 1999.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Presidência da República;** Ministério da Educação, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007**c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf . Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita - PRALER**. Guia geral. SEB, 2007d.

BRASIL. **PRALER - Programa de apoio a leitura e escrita**. Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília/DF: MEC, n. 129, p. 22, 05 jul. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação. Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica, Brasília/DF: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília/DF: MEC, ano 1: unidade 1, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização, consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: MEC, ano 2: unidade 1, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013a, 482 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: documento básico. Brasília/DF: INEP, 2013b. 20 p.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 5. Brasília: DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica 2017a.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de fevereiro de 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, p. 15-15, 2019a.

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

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

BRASIL. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização**: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias. Secretaria de Alfabetização. Ministério da Educação (MEC): Brasília, 2021a.

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência**: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada [*et al*.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Estado de Goiás**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Distrito Federal**: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022b.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Presidência da República, 2023a.

BRASIL. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil**: Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ministério da Educação, 2023b.

BRASIL. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:** alfabetização um direito humano. Ministério da Educação, 2023c.

BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Ministério da Educação, 2023d.

BRASIL. **Censo Escolar 2023**: divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Ministério da Educação, Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira - Inep, fev./2023e.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. **Centro de Estudos da Consultoria do Senado Federal.** Brasília: Senado Federal, 2011.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ., 1999.

BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; MAGALHÃES, Tânia Guedes; STORTO, Letícia Jovelina. **Dimensões da oralidade em documentos oficiais da Educação no Brasil**. Palavras. Lisboa, Portugal, APP, Palavras, n.60-61, pp. 129-152, 2023.

CALIXTO, Suely de Oliveira. **Formação continuada**: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana - MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola**? Um olhar sociológico. Porto: Porto Editora, LDA, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51-68.

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

CARVALHO, Mark Clarck Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: Entre disputas, negações e resistências. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista – BA. v. 14, n. 30. p. 85 – 110, out./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br.index.php.praxis. Acesso em: 08 ago. 2021.

CASSIANO, Janair Cândida; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfaletrar na Rede Municipal de Lagoa Santa - MG: elementos centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 838-856, set./dez. 2018.

CASTEDO, Mirta; FERREIRO, Emília. Produção e revisão de epígrafes em situação didática com crianças de 7 e 9 anos. *In:* FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013, p. 385-422.

CASTRO, Elaine de; OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In:* POUPART, Jean *et al*. (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA - CEALE-FAE/UFMG. 90 anos de Magda Soares: experiências e histórias. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qodUuoAzHYc. Acesso em: 24 maio 2024.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas, *In:* SZMRECSANYI, Maria Irene de Queiroz Ferreira (org.), **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais. São Paulo: FAU/USP, 1985.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 22ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996. 166 p.

CHARTIER, Anne-Marie. L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique**: un enjeu por la recherche et la formation. INRP, n. 27, 1998, p. 67-82.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, culturas e saberes. *In:* XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Valeska; CUNHA, Jorge Luiz (Org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: FGV, 2005, p. 9-28.

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

CHARTIER, Anne-Marie. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. **Palestra apresentada na V Semana da Educação da Fundação Victor Civita.** São Paulo, 20 de outubro de 2010, p. 1-20.

CHARTIER, Anne-Marie. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 1, Passo Fundo, p. 221-229, jan./jun. 2016a.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. **Revista Brasileira história educação.** Maringá/PR, volume 16, nº 1 (40), janeiro/abril, 2016b (p. 275-29).

CHARTIER, Anne-Marie. Três lições que aprendi com Magda Soares. **Cartas para Magda** [recurso eletrônico] / organização Francisca Maciel, Delaine Cafiero, Egon de Oliveira Rangel. - 1ª ed. - São Paulo: Parábola, 2021, p. 245-248.

CHARTIER, Anne-Marie. Anne-Marie Chartier fala sobre alfabetização e letramento na França e no Brasil. [Entrevista concedida a] PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; PAIVA, Fernando Carneiro Gomes de. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 412-425, 2022.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**: Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica:** del saber sabio al saber enseñado**.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. Volume 3 nº 2, p. 1-14, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Tpack - Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Sobre docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização**: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. *In:* MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 47-69.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M. P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. *In:* BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento**. Brasília, 2012, p. 16-26.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, Claudio Rejane da Silva; MASSONI, Neusa Teresinha; SANTOS, Flávia Maria Teixeira. A avaliação no Ensino de Ciências Naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 440-482, abr./jun. 2017.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **Teachers' worlds and work**. **Understanding complexity, building quality**, Londres: Routledge, 2017.

DELFIOR, Sylvia. Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 32(1), p. 5-27, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Josiane do Carmo Santos da Silva. A formação continuada de professores alfabetizadores no PNAIC: um estudo de caso sobre concepções, saberes e identidade profissional em Abaetetuba. **Dissertação de Mestrado.** Universidade Federal do Pará, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Currículo em Movimento***:* Ensino Fundamental: Anos Iniciais. SEEDF, Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Edital (124601172) do Processo Seletivo Simplificado dos Articuladores Locais Itinerantes da Rede Distrital de Alfabetização (Redalfa)**. SEEDF, Brasília, DF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 45.495**, **de 19 de fevereiro de 2024**. Institui o Programa Alfaletrando no Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), Seção I. Ano LIII edição nº 34, p. 1-2, Brasília, DF, 2024a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Programa de alfabetização e letramento do Distrito Federal**: Alfaletrando. Caderno do professor. Brasília, DF: SEEDF, 2024b.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 46.032, de 17 de julho de 2024**. Institui o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), Seção I. Ano LIII, edição nº 136, p. 3-4, Brasília, DF, 2024c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Orientações pedagógicas para uso dos resultados**: avaliação contínua da aprendizagem - ciclo III, Brasília, DF, 2024d.

DISTRITO FEDERAL. **Prova DF 2024**. Avaliação somativa 2024e. Disponível em: https://avaliacaoemonitoramentodf.caeddigital.net/#!/sistema. Acesso em: 10 jun. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Proposta de curso**. Alfaletrando: Alfabetização e os diversos letramentos no contexto escolar. EAPE, Brasília, DF, 2024f.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Alfaletrando:** organização do trabalho pedagógico na Alfabetização - caderno do estudante, 1º ano, Brasília, DF: SEEDF, 2024g.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Alfaletrando:** organização do trabalho pedagógico na Alfabetização - caderno do estudante, 2º ano, Brasília, DF: SEEDF, 2024h.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **SIPAEDF - 2024**, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 4 (2024i), Juiz de Fora - anual.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 73**. Dispõe sobre a composição, atuação, atribuição e lotação da Rede Distrital de Alfabetização e Letramento (Redalfa) referente ao Programa Alfaletrando. Diário Oficial do Distrito Federal - DODF nº 16, de 23 de janeiro de 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, B; DOLZ, J.

Gêneros Orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, v.1, p. 139-154, mar., 2002.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**. Curitiba, Volume 7, nº 22. 2007, p. 115-128.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. Cortez, São Paulo, Série cultura, memória e currículo, 2002, p. 55-77.

EISNER, Will. **Narrativas gráficas**. São Paulo: Devir, v. 168, 2005.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-743, set./dez. 2012. https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300005

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In:* ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ª ed. Campinas, SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Currículo e avaliação. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; ARROYO, Miguel Gonzáles (Coords.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. A pesquisa nos/dos/com os cotidianos em educação. *In:* **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 89-103. https://doi.org/10.7476/9788575115176.0006.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. **Formação continuada de professores**. Organizado por Andrea Tereza Brito Ferreira, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. 1ª Edição. 2ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2012.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Oliveira; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. *In:* FIDALGO, Fernando;

OLIVEIRA, M. Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do Trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 135-160.
FLORES, Maria Assunção. Desenvolvimento profissional em contexto de supervisão: um processo em dois sentidos? **Indagatio Didactica**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 47-59, jun. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

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

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Tanto mar:** o que fiz com a leitura, a escrita e a escola e o que elas fizeram de mim. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v.36, p. 1-15, 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da. Um olhar sobre os processos e desafios históricos e contemporâneos da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, Edição Especial, p. 57-72, 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Ana Maria Paiva; MENEZES-FILHO, Naércio. Uma análise de rankings de escolas brasileiras com dados do Saeb. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 263-283, abr./jun. 2012.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 69-89, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In:* FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. 1ª ed., 2ª reimp.; Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-31.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FUMAGALLI, Laura. **El currículum como norma pública**. Diplomatura Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO. Buenos Aires, 2008.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, jan/abr, nº 8, p. 7-22, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5ª ed. Rev. Campinas SP: Autores associados, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, B Bernardete Angelina. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jun. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, v. XLII, nº Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, p. 1-17, maio, 2021.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 252p.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, ago./dez. 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 65-87.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1- 14.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.148-173.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A leitura e a escrita do nome próprio: uma análise de situações vivenciadas na educação infantil. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (19), p. 1-21, 2023. https://doi.org/10.47249/rba2023729

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa**: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, SP, v.26, n.2, 1995.

GOIÂNIA. Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-GO. **Programa AlfaMais Goiás:** Planejamento docente e de gestão no processo de alfabetização. Superintendência de

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Gerência de Cooperação Municipal. Centro de estudos, pesquisas e formação dos profissionais da educação. Goiânia, GO, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação - SEDUC; Conselho Nacional de Secretário de Educação - CONSED; União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, 2020.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei Estadual nº 21.071 de 09 de agosto de 2021**. Institui o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás. Goiânia, GO, 2021a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **SAEGO - 2021**. Conteúdo: Revista da Escola Língua Portuguesa - Alfabetização / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1, Juiz de Fora - Anual, 2021b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Livro do professor - 2º ano.** Leia: leitura, escrita e interpretação na alfabetização. BERNARDES, Carla Mendonça Lisboa; CAVALCANTE, Divina da Silveira; CUNHA, Flaviana Soares da. 1ª ed. Goiânia: Seduc, 2021c.

GOIÁS. Governo do Estado de Goiás. **Lei Complementar nº 177**, que destina 10% da arrecadação municipal do ICMS exclusivamente para a educação. Assembleia Legislativa de Goiás, em 24 de agosto de 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO ALFA - 2023 - **Revista da Escola Alfabetização** - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, Juiz de Fora - Anual, 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO ALFA - 2024 - **Revista da Escola** - **Alfabetização**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1, Juiz de Fora - Anual, 2024a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO - 2024 - **Revista da Rede**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3, Juiz de Fora – Anual, 2024b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Guia de orientações do(a) professor(a) - 1º ano**. Leitura, escrita e interpretação na alfabetização (Leia). Goiânia: Seduc, AlfaMais, Undime, 2024c.

GOIÁS. Secretaria de Educação de Educação. **Caderno do estudante - 1º ano**. Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) - vivências - Goiânia: Seduc, AlfaMais, Undime. 2024d.

GOIÁS. Secretaria de Educação de Educação. **Caderno do estudante - 2º ano**. Leitura, escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA) - vivências - Goiânia: Seduc, AlfaMais, Undime. 2024e.

GOIÁS. **Manuais Alfamais.** 2024f. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/manuais-alfamais/. Acesso em: 17 jul. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 31 | e20180110 |, p. 1-21, 2020.

GOODSON, Ivor Frederick. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 241-252.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo:** teoria e história. Tradução de Attílio Brunetta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo, narrativa pessoal e futuro** social. Tradutor: Henrique Carvalho Calado; revisão da tradução: Maria Inês Petrucci-Rosa e José Pereira de Queiroz. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. **Effective evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUERRA, João Henrique Lopes. **Proposta de um protocolo para estudo de caso em pesquisas qualitativas**. XXX Encontro Nacional de Engenharia da Produção. Maturidade e desafios da Engenharia de Produção: competitividade das empresas, condições de trabalho, meio ambiente. São Carlos, Brasil, 12 a 15 out. 2010.

GUSKEY, Thomas R. **Evaluating professional development**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Corwin, 2000.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *In:* ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999, p. 33-77.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. 28 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; BARROS, Paula Mangolin. Alfabetização, PNE e BNCC. In CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7ª Edição. São Paulo: Ática, 2003.

KENNEDY, Aileen. Modelos de desenvolvimento profissional contínuo: uma estrutura para análise. **Journal of In-Service Education**, 31, 235–250, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Educação**. 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 16ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KLUTH, Verilda Speridião; ALMOULOUD, Saddo Ag. Transposição didática em chevallard: conceitos e teorização primordiais para a teoria antropológica do didático. **Revista Eletrônica de Educação Matemática** - REVEMAT, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 01-22, 2020.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos dos textos. 3ª Edição. 10ª Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KRAMER, Sonia. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *et al*. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 111-133.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland Rosa (orgs). **Leitura e Produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65-82.

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.

LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; MELO, Juliana Lima. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? *In:* GOIS, Siane; LEAL, Telma, F. (Orgs). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 13-35.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. *In:* LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica; 2012, p. 13-35.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores. **Atos de Pesquisa em Educação** - PPGE/ME, v. 7, n. 3, p. 782-810, set./dez., 2012.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019.

LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, 26 (1), p. 26-51, 2022.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Paulo. **A avaliação da aprendizagem:** Novos contextos, novas práticas. Porto: Edições ASA, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução ERNANI, Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. Reimpressão 2007.

LIBÂNEO José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LINO, Cláudia de Souza. O Ciclo de Alfabetização no contexto do PNAIC: alguns desafios observados. Congresso Brasileiro de Alfabetização. **Anais do III CONBalf** - Congresso Brasileiro de Alfabetização, Belo Horizonte: FaE/ UFMG: Associação Brasileira de Alfabetização, 2017. Disponível em: http://abalf.org.br. Acesso em: 18 jun. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, nº 26, p. 109-118, Maio /Jun /Jul /Ago 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *In:* LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 27-47.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2003.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, Bauru, v. 2, p. 10, 2004.

MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007? *In:* COSTA VAL, Maria da Graça (org.) **Alfabetização e Língua portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 127-150.

MARCUSCHI, Beth; Escrevendo na escola para a vida. *In:* RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. **Coleção Explorando o Ensino**; Vol.19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. São Paulo. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. *In:* CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÙNIOR, J. Z. (Org.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação**: Língua Portuguesa.Vol.2. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 89-103.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **De fala para a escrita atividades de retextualização**. Cortez Editora, São Paulo, 2010.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. A avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 304-334, 2013.

MAUÉS, Olgaíses. Políticas de Formação Continuada e sua Relação com Avaliação de Professores. **Educação em Questão**, v. 20, nº 6, p. 74-93, maio/agosto 2004.

MAUÉS, Olgaíses. Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 44, p.473-492, set./dez. 2009.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em Revista**, 1, p. 141–160, 2010.

MELO, Barbara Olímpia Ramos de. O estudo do vocabulário em atividades do livro didático de alfabetização. **Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, Rio de Janeiro, n.16, ago. 2005. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ixcnlf/16/13.htm. Acesso em: 18 set. 2025.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023, e87031. http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87031.

MÉNDEZ, Álvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Pensar na avaliação como recurso de aprendizagem. *In:* JARAUTA, Beatriz; IMBÉRNON, Francisco. **Pensando no futuro da educação**: uma nova escola para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 140-160.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In:* BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MENEZES, Anna Paula de Avelar Brito. **Contrato didático e transposição didática**: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à Álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Recife, Brasil, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA, Karoline; SILVA, Santuza Amorim da. Formação continuada de rede de professores alfabetizadores: um estudo sobre o Projeto Alfaletrar. **Revista Brasileira de Alfabetização,** nº 20 (Edição Especial), p. 1-14, 2023.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MONTEIRO, Sara Mourão. A identificação de palavras na fase inicial da apropriação da língua escrita. **Revista Caderno Pedagógico** - Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.22, n.8, p. 01-17. 2025.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: o que temos descoberto sobre esse objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 31, p. 153-169, jun/2000.

MORAIS, Artur Gomes. Mostro à solta ou... "Análise Linguística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "Gramática". **Reunião Anual da ANPEd,** 25, Caxambu, 2002, p. 1-16.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 2009.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para asa crianças na Educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa-MG: coerência e inovação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, set./dez. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização**. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a.

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

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, Número Especial, Maceió, setembro 2020, p. 1-16.

MORAIS, Artur Gomes de; Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. (2022a). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 1–14, 2022 https://doi.org/10.47249/rba2022584

MORAIS, Artur Gomes de; Artur Gomes de Morais, grande pesquisador brasileiro, fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. [Entrevista concedida a] PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério. **Travessias Interativas**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 412-425, 2022b.

MORAIS, Artur. Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. *In:* LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 135-150.

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil:** discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 73-91.

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

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

MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, edição especial, p. 1-16, 2023.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e cultura(s):construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.23, p. 156-168, 2003.

MOREIRA, Luna Tapajós Santos; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. **Revista Sergipana de Educação Ambiental (REVISEA)**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v.10, p. 1-15, 2023.

MORICONI, Gabriela Miranda. *et al.* **Formação continuada de professores:** contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo: FCC, 2017.

MORICONI, Gabriela Miranda; PEREIRA, Rodnei. **Um debate em construção**: em busca de evidências para a melhoria da formação continuada de professores. Síntese de evidências. Dados para um debate democrático na educação. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2503_evidencias-formacao-continuada-professores.pdf . Acesso em: 09 jun. 2025.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o **Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006.

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

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de Sistemas Apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, Claudia Araujo Diogo do. Formação docente contínua: a busca da satisfação pessoal na construção de uma identidade profissional na sociedade do século XXI. **Revista Educação Pública - Cecierj**, p. 1-8, 2014. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/. Acesso em: 02 jul. 2025.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. **Sentidos e Contornos da inovação na educação**. Holos, ano 32, vol. 2, 2016, p. 357-372.

NOGUEIRA, Neide (org.). Institucionalização do desenvolvimento profissional. *In:* NOGUEIRA, Neide. **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 33-36.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. (2022). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 117-136. https://doi.org/10.47249/rba2022595

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester; LEAL, Leila Leane Lopes. Cultura do desempenho. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. *In:* CATANI, Denise Bárbara.; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Educação em revista:** imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-31.

NÓVOA, Antônio. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Entrevista realizada por Ana Luiza Basílio em 29/07/2016. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa. Acesso em: 5 de junho de 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, Lina; VILARINHO, Lúcia. Avaliação da Aprendizagem no ensino online. Em busca de novas práticas. *In:* SILVA; SANTOS. **Avaliação da Aprendizagem na educação online**, Silva e Santos (Eds), Edições Loyola, 2006, p. 109-122.

OLIVEIRA, P. S. T. de. A construção dos contos de fadas no processo de aprendizagem das crianças. **Trabalho de Conclusão de Curso** - UNEB, Salvador, 2010, 62 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos 'pensadospraticados' pelos 'praticantespensantes' dos cotidianos das escolas. *In:* FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Ed.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**,1ª ed. Petrópolis: DP&A, 2012, p. 47-70.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares no campo da alfabetização no Brasil: dos avanços teórico-epistemológico-didáticos ao apagão contemporâneo**.** Dossiê Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-15, 2024.

PAIS, Luiz Carlos. Transposição didática. *In:* MACHADO, Silvia Dias Alcântara (Org.). **Educação matemática:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999, p. 11-48.

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

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. A formação continuada de professores alfabetizadores na conjuntura das políticas públicas no Brasil. *In:* DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. **Profissão docente**: formação, saberes e práticas. Jundiaí: Paco Editorial, 2019, p. 99-120.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Desafios dos processos de alfabetização e letramento e dilemas

da formação continuada no Brasil. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 26, n.2, p. 1-22, jul.-dez./2024.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Projeto Alfaletrar: uma experiência inovadora de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em Lagoa Santa-MG. **Revista Diálogo Educacional**, v. 25, n. 87, p. 2406-2421, dez./ 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa Social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Edelbra, 2012.

PINKASZ, Daniel. Continuidades e rupturas na escola e no currículo da modernidade. *In:* FINOCCHIO, Silvia; ROMERO, Nancy. **Saberes y prácticas escolares**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2013, p. 16-38.

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA)**: uma análise político-pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, José Edmar. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-24, 2023.

QUIVY, Raimond; CAMPENHOUDT, Luc Van; MARQUET, Jacques. **Manuel de recherche en sciences sociale**s. 4ª ed. Paris: Dunod, 1995.

RAVITCH, Diane. **The Death and Life of the Great American School System**: How Testing and Choice Are Undermining Education. New York: Basic Books, 2010.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**: narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, 2016. Fortaleza, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 94-181, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In:* NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 63-92.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Educación en tiempos de neoliberalismo**. Madrid: Morata, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lainy Martinelli dos; SANTOS, Zaira Bomfante dos. O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 6, nov. p. 163-179, 2021.

SANTOS, Rosiane de Morais; ARAÚJO, Cei Maria Santana de; NASCIMENTO, Juçara Zanoni do. Análise linguística nos cadernos de formação continuada do PNAIC. **Primeira Escrita**, v. 8, n. 1, p. 103-114, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald Alan. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; MARTUCCELLI, Danilo. A escola: entre o reconhecimento, o mérito e a excelência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1385-1391, dez. 2015. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508148051.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e Ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In:* ROJO, Roxane e SALES, Glaís (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 21 nov. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 427-446.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In:* LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Alexsandro da. **Entre "ensino de gramática" e "análise linguística"**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO Delaine. Alfabetização e letramento de crianças de seis anos: as políticas para a implantação do ensino fundamental de nove anos. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.27-48, jul./dez. 2010.

SILVA, Angela Carrancho da; SANTOS, Sandra Maria dos. Avaliação da formação continuada no Estado do Rio de Janeiro: um estudo de caso. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 269-298, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Revista em Debate** (UFSC): Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2016.

SILVA, Magna do Carmo. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfaletrar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 894-927, set./dez. 2018.

SILVA, Milene Trajano da. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. Juazeirinho, PB, 2019.

SILVA, Eliane Damasceno da. **O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS**. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

SILVA, Maria Daniela da. **A Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e o Programa Tempo de Aprender**: concepções de produção de textos escritos e orientações relativas ao seu ensino nos anos iniciais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

SILVA, Daniele Cariolano da; MARTINS JÚNIOR, Francisco Ranulfo Freitas; SILVA, Tatiana Maria Ribeiro; NUNES, João Batista Carvalho. Características de pesquisas qualitativas: estudo em teses de um programa de pós-graduação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.38, e26895, p. 1-16, 2022.

SILVA, Daniele do Nascimento; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Base nacional comum curricular (BNCC): caminhos ou descaminhos para o campo da alfabetização? *In:* GUILHERME, Willian Douglas; MIRANDA, Naiola Paiva de; MELLO, Roger Goulart.

Diálogos em educação: núcleos formativos, processos de ensino-aprendizagem e demandas contemporâneas [livro eletrônico]: volume 1, Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022, p. 37-56.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Magda. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista por Eliane Badanachvili. **Jornal do Brasil**, 2000. Disponível em: https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar-. Acesso em: 06 jun. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In:* BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. V. 9, n. 52, jul/ago de 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, p. 6-9, jul./out. 2009.

SOARES, Magda. Aprendizagem lúdica. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. **Revista Educação**, São Paulo, 1 nov. 2011. Disponível em: http://www.revistaeducacao.com.br/aprendizagem-ludica. Acesso em: 29 set. 2022.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n. 2, p.146-173, dez. 2014.

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

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] MOREIRA, Poliana. Alfabetizar com método. Magda Soares fala ao Portal do Ceale sobre seu novo livro, em que propõe novo olhar sobre a questão dos métodos de alfabetização. **Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale)**, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2016b.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.143-164, jan./jun. 2016c.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018.

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

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020b.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] SEVERO, Driele Fernanda Nery; MATIAS, Joseane. Só se aprende a alfabetizar ao alfabetizar: uma entrevista com Magda Soares. Saberes em Foco. **Revista da SMED NH**, v.5 n.1, p. 383-391, out. 2022.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873-895, set. 2003.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. Tese de Doutorado. Fundação Universidade Federal do Piauí. 2020.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A leitura e a função da literatura no PNAIC: para além do deleite. **Educação em Revista**, Marília, v.17, p. 63-80, 2016, Edição Especial.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes. A alfabetização das crianças das classes populares, no Brasil, nos últimos anos: o que promoveram a BNCC e a PNA? Que herança deixam para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–21, 2024.

SOUZA, Julia Teixeira; PESSOA, Ana Claudia. As dimensões de ensino da oralidade nos materiais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2013. **Revista Trama**, v. 17, n. 42, p. 24-35, 2021.

STEINHOUSE, Lawrence. **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Morata, Buenos Aires, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, 317 p.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**. Edufu, [s. l], p. 1-393, 2017.

TREIMAN, Rebecca. Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In JOSHI, R. Malatesha; AARON, P. G. (Eds), **Handbook of orthography and literacy.** Erlbaum, 2006, p. 581-599.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca de qualidade. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Org.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus, 2018, p. 43-67.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 63, p.147-171, jun/2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CRONOGRAMA DE TRABALHO: PERÍODO SET/2022 - MAR/2026

PERÍODO / ATIVIDADES	25/10/2022 a 15/07/2024	16/07/2024 a 31/07/2024	01/08/2024 a 17/09/2024	18/09/2024	18/12/2024	19/12/2024 a 21/12/2025	22/12/2025 a 24/12/2025	25/12/2025	26/12/2025 a 26/01/2026	27/01/2026	28/01/2026	23/03/2026	15/05/2026
DISCIPLINAS													
LEVANTAMENTO DE LITERATURA/ DISCIPLINAS													
MONTAGEM DO PROJETO DE PESQUISA													
ENTREGA DO PROJETO PARA A QUALIFICAÇÃO													
QUALIFICAÇÃO													
ELABORAÇÃO DAS QUESTÕES DE PESQUISA													
PESQUISA DE CAMPO/ PRODUÇÃO DADOS													
TABULAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS													
ELABORAÇÃO DO TEXTO FINAL (TESE)													
ENTREGA DE RELATÓRIO PARCIAL AO CEP													
REVISÃO DA TESE													
ENTREGA DO TRABALHO FINAL													
DEFESA													
ENTREGA DO RELATÓRIO FINAL AO CEP													

APÊNDICE B

CATEGORIAS PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

Formação continuada e livros didáticos dos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF

1. Proposições didático-pedagógicas dos Programas de formação continuada (projeto de curso e/ou ementa; percursos formativos):

- ❖ Elaboração e implementação da formação continuada
- ❖ Diagnóstico das necessidades
- ❖ Planejamento das ações formativas
- ❖ Conteúdo programático desenvolvido
- ❖ Metodologias desenvolvidas
- ❖ Acompanhamento e avaliação
- ❖ Considerações das docentes acerca da formação continuada

2. Abordagens dos materiais didáticos recomendados pelos Programas para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

- ❖ Eixos de ensino da Língua Portuguesa:

Prática da oralidade

- Textos da tradição oral - parlendas, quadrinhas, trava-línguas, advinhas, provérbios, poemas, músicas etc.;
- Exploração de conhecimentos prévios;
- Recontagem oral e escrita de diferentes gêneros textuais.

Prática de Leitura e compreensão textuais

- Leitura pela professora para a turma;
- Leitura de textos com e sem auxílio;
- Leitura do aluno para a turma;
- Leitura silenciosa antes da leitura em voz alta;
- Trabalho prévio à leitura de textos (antecipações e previsões);
- Exploração de características e finalidades dos gêneros textuais;
- Compreensão oral de textos acerca de questões explícitas, implícitas/inferenciais e de opinião;
- Compreensão escrita de textos acerca de questões explícitas, implícitas/inferenciais e de opinião.

Prática de Produção de textos

- Planejamento da produção de textos;
- Articulação da atividade de produção de textos com outros eixos de ensino de língua;
- Produção de textos (individual, coletiva, duplas; pequenos grupos);
- Mediação durante a realização da produção textual (de que forma);
- Revisão/refacção, reescrita e edição final dos textos produzidos (de que forma).

Análise e reflexão sobre a língua (SEA; ortografia e gramática)

- Atividades de partição oral e escrita (de palavras em sílabas, de palavras em letras e de frases em palavras);
- Atividades de escrita de palavras;
- Escrita de letras, sílabas, palavras e frases com e sem auxílio do professor;
- Cópia de letras, sílabas, palavras e frases;
- Atividades de nomeação, identificação, contagem de letras, sílabas, palavras;
- Leitura de letras, sílabas, palavras ou frases com ou sem auxílio do professor;

- Atividades de identificação de letras e sílabas em palavras;
- Contagem de letras em sílabas, de letras e sílabas em palavras e de palavras em frases;
- Comparação de sílabas e palavras quanto ao número de letras; número de sílabas, presença de letras iguais / diferentes;
- Variações nas estruturas silábicas;
- Trabalho com palavras dentro de palavras;
- Conceito de palavras em frases, textos;
- Identificação de palavras;
- Consciência fonológica (atividades de identificação, exploração e produção de rimas e aliterações com e/ou correspondência escrita);
- Exploração de diferentes tipos de letra, ordem alfabética e as relações som/grafia;
- Reflexão coletiva de significado de palavras;
- Regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

❖ Considerações das docentes acerca dos materiais didáticos.

APÊNDICE C

ESTRUTURA PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PRIMEIRO BLOCO: Apresentação da pesquisa e das entrevistadas e experiência enquanto professoras alfabetizadoras

1. Apresentação da pesquisadora e explicação da intenção do estudo.
2. Apresentação das entrevistadas:
    - Formação: cursou magistério; formação superior; pós-graduação (ano de conclusão e Instituição);
    - Tempo atuação como professora na SEE (SEDUC; SEEDF);
    - Tempo de atuação como professora alfabetizadora (1º, 2º e 3º anos);
    - Tempo de atuação em outros anos/ciclos;
    - Atuação em outros cargos;
    - Participação em cursos de formação continuada na área de alfabetização;
    - Atuação em escola particular e tempo;
    - Atuação em outra área profissional.

SEGUNDO BLOCO: formação continuada

1. Houve levantamento da demanda para a formação continuada?
2. Qual sua opinião sobre o Programa/curso de formação?
3. Como ocorreu os encontros formativos?
4. Houve troca de experiências durante os encontros de formação?
5. O que você integrou à sua prática em sala de aula? (coisas que você passou a fazer).
6. Existiam atividades no curso de formação para serem aplicadas em sala de aula?
7. Qual sua opinião sobre as avaliações externas?

TERCEIRO BLOCO: materiais didáticos

1. Sua escola participou da elaboração dos livros didáticos?
2. Qual sua opinião sobre os livros didáticos? Você fez uso deles em sala de aula?

ANEXOS

ANEXO A

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

À SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Solicito a vossa senhoria autorização, por meio de termo de aceite institucional, para que a aluna de Doutorado e minha orientanda, *Márcia Vânia Silvério Perfeito, matrícula nº 222102002 - UnB*, que também é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal sob a Matrícula 35.494-5, possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa/tese com acesso aos materiais e ao curso de formação continuada que compõem o Programa "AlfaMais", bem como aos professores(as) da Rede Pública - SEDUC.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado *AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental*, desenvolvido no curso de Doutorado Acadêmico em Educação do PPGE/FE/UnB, sob minha orientação. Portanto, buscar-se-á analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, assumidas pelo Programa "AlfaMais", para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as apropriações das docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados no âmbito dessa Política. De tal modo, contribuir para a prática pedagógica dos(as) docentes e para a alfabetização e o letramento das crianças de seis e sete anos de idade.

Informo que a pesquisa *não trará ônus para o Governo do Estado de Goiás.* Será realizada no período de *abril de 2025 a dezembro de 2025*, conforme cronograma explicitado no Projeto de Pesquisa (Apêndice A) anexo a este documento. Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Professora Associada
PPGE/FE/UnB Mat. 106308-1

Brasília, 25 de fevereiro de 2025.

ANEXO B

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

À Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE/SEEDF,

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Doutorado e minha orientanda, *Márcia Vânia Silvério Perfeito*, matrícula nº *222102002 - UnB*, que também é professora da SEEDF sob a Matrícula *35.494-5* possa realizar o trabalho de campo relacionado à sua pesquisa/tese, nas Coordenações Regionais de Ensino e Instituições Escolares vinculadas às CREs - SEEDF.

Trata-se de uma parte importante do seu trabalho intitulado *AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental,* desenvolvido no curso de *Doutorado Acadêmico em Educação do PPGE/FE/UnB*, sob minha orientação. Portanto, buscar-se-á analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, assumidas pelo Programa "AlfaMais", para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como as apropriações das docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados no âmbito dessa Política. De tal modo, contribuir para a prática pedagógica dos(as) docentes e para a alfabetização e o letramento das crianças de seis e sete anos de idade.

Informo que a pesquisa *não trará ônus para o Governo do Distrito Federal (GDF)*. Será realizada no período de *abril de 2025 a dezembro de 2025*, conforme cronograma explicitado no projeto de pesquisa (Apêndice A) anexado a este documento. Desde já agradeço a compreensão e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Professora Associada PPGE/FE/UnB
Mat. 106308-1

Brasília, 26 de fevereiro de 2025.

ANEXO C

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

A) Informações Pessoais

Nome: Márcia Vânia Silvério Perfeito
Endereço: Av. Parque Águas Claras, 3305, Ap. 1502, bloco A; Águas Claras Norte - Brasília/DF
Telefone(s): (61) 99316-0809 E-mail: mvsperfeito@gmail.com

B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)

Matrícula: 35494-5 Cargo/Função: Professora
Órgão de Lotação/Exercício: CRE Recanto das Emas

C) Outras Informações

Coordenação Regional de Ensino em que será realizada a Pesquisa: em todas as CREs/Instituições escolares vinculadas

Área da Pesquisa: ( ) Graduação (TCC; PIBIC; PIBID ou GP) ( ) Especialização ( ) Mestrado (x) Doutorado ou pós-doutorado

Área de Conhecimento do estudo: Alfabetização e letramento; Currículo; Formação docente

Título da Pesquisa: AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Instituição Interessada: Universidade de Brasília - UnB

Objetivo da Pesquisa: Analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF), para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a apropriação dos(as) docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados.

Tramitou em Comitê de Ética? ( ) Sim ( ) Não (x) Em andamento

Declaro que estou ciente que os dados por mim coletados serão estritamente para a finalidade de realização de estudos e pesquisas e, em nenhuma hipótese, serão revelados dados pessoais, conforme a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados - LGPD).

Data: 26/02/2025

Assinatura:

Documentos necessários:

- Projeto ou pré-projeto de pesquisa;
- Carta oficial da instituição, assinada pelo(a) orientador(a), apresentando o(a) pesquisador(a) e justificando a necessidade da pesquisa na SEEDF.

Encaminhar esta solicitação, acompanhada dos documentos exigidos, para a Coordenação de Pesquisa e Publicações da EAPE, via e-mail: eape.pesquisa@se.df.gov.br. A previsão de retorno é de 10 (dez) dias úteis.

ANEXO D

Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação (DPP)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Faculdade de Educação (FE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental*", de responsabilidade de *Márcia Vânia Silvério Perfeito*, estudante de *doutorado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é *analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais de Goiás e Alfaletrando do Distrito Federal, para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a apropriação dos(as) docentes acerca dos saberes provindos da formação continuada e dos materiais didáticos recomendados*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas, gravação, ficarão sob a guarda do(da) pesquisador(a) responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas semiestruturadas.* É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: ausência de esclarecimentos sobre a pesquisa; desrespeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos; desconsideração pelos hábitos e costumes dos participantes; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a entrevista e gravações; estresse; medo de não saber responder a todas as questões; quebra de sigilo ou quebra de anonimato. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa (justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos); respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos; consideração aos hábitos e costumes de cada participante; recusa de todas as formas de preconceito; respeito à diversidade; escolha de local reservado para a entrevista; liberdade para responderem ou não as questões, especificamente as que não se sentirem à vontade; assegurar o bem-

estar; permitir desistências a qualquer momento de participação, sem prejuízos; confidencialidade e privacidade à identidade dos participantes e de suas informações, inclusive do uso de voz; consentir acesso aos resultados utilizados exclusivamente para a finalidade prevista; empenho na ampliação e consolidação da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, até mesmo em formato acessível aos(as) participantes; responsabilização para com a publicização e a disseminação dos resultados.

Espera-se com esta pesquisa favorecer as ações de formação continuada dos(as) docentes alfabetizadores(as), com vistas a atender suas demandas contínuas e pontuais, uma vez que ao contemplar os conhecimentos necessários à área de atuação, a formação constitui importante alicerce para as práticas pedagógicas, favorecendo a alfabetização e o letramento de todas as crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (*61) 99316-0809* ou pelo e-mail *mvsperfeito@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros formativos e ou relatórios em conformidade com a disponibilidade dos(as) docentes, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Brasília, 26 de fevereiro de 2025.

ANEXO E

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, *[nome do participante da pesquisa]*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *AlfaMais(GO) e Alfaletrando(DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental,* sob responsabilidade de *Márcia Vânia Silvério Perfeito* vinculado/a ao*: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília*.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para conversão em escrita para fins de análise das informações pela pesquisadora responsável.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, 26 de fevereiro de 2025.

ANEXO F

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO USO DE INFORMAÇÕES E CÓPIAS DE DOCUMENTOS PARA FINS DE PESQUISA

Márcia Vânia Silvério Perfeito, portador/a do documento de identificação nº *5.224.728/PC-MG* e do CPF nº 954.692.906-97 domiciliado/a à Avenida Parque Águas Claras, 3305, apartamento 1502, CEP: 71.906-500

DECLARA estar ciente:

a) De que os documentos aos quais solicitou acesso e/ou cópias são custodiados pelo/a *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;*

b) Da obrigatoriedade de, por ocasião da divulgação, se autorizada, das referidas reproduções, mencionar sempre que os respectivos documentos em suas versões originais pertencem ao acervo do/da *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*;

c) De que as cópias dos documentos objetos deste termo não podem ser repassadas a terceiros;

d) Das restrições a que se referem os art. 4° e 6° da Lei n° 8.159, de 08.01.1991 (Lei de Arquivos); da Lei nº 9.610, de 19.02.1998 (Lei de Direitos Autorais); dos art. 138 a 145 do Código Penal, que preveem os crimes de calúnia, difamação e injúria; bem como da proibição, decorrente do art. 5º, inciso X, da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, de difundir as informações obtidas que, embora associadas a interesses particulares, digam respeito à honra e à imagem de terceiros;

e) De que a pessoa física ou jurídica, responsável pela utilização dos documentos, terá inteira e exclusiva responsabilidade, no âmbito civil e penal, a qualquer tempo, sobre danos materiais ou morais que possam advir da divulgação das informações contidas nos documentos bem como do uso das cópias fornecidas, eximindo, consequentemente, de qualquer responsabilidade, *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*;

DECLARA igualmente que as informações e as cópias fornecidas serão utilizadas exclusivamente por *Márcia Vânia Silvério Perfeito* para fins de pesquisa no âmbito do projeto de pesquisa em Doutorado Acadêmico, intitulado "AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental" vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 26 de fevereiro de 2025.

Assinatura do/da pesquisador/a

cep_chs_modelo_termo_de_responsabilidade_pelo_uso_de_documento

ANEXO G

ACEITE INSTITUCIONAL

Secretaria de Estado da Educação

ESTADO DE GOIÁS
ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Carta nº 288/2025 - SEDUC

Goiânia, 12 de março de 2025.

Carta de Anuência

Assunto: Solicitação de pesquisa.

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), declara ter realizado análise dos documentos constantes nos presentes autos, referentes à solicitação de autorização de pesquisa intitulada "AlfaMais (GO) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental", da doutoranda, Márcia Vânia Silvério Perfeito, do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UnB, sob orientação da professora Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes.

A referida pesquisa tem por objetivo geral analisar as proposições curriculares para o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, assumidas pelos Programas AlfaMais-GO e Alfaletrando-DF, para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a apropriação das docentes acerca dos saberes provindos dos encontros de formação continuada e dos materiais didáticos neles recomendados.

A pesquisa será desenvolvida com professores que atuam no Programa AlfaMais-GO, por meio de entrevista semiestruturada, com objetivo de compreender como os diferentes sujeitos estão se apropriando e/ou ressignificando os conteúdos provindos dos encontros de formação e dos livros e materiais complementares que compõem os Programas AlfaMais-GO. Será utilizado também o método de análise documental como documentos institucionais a fim de analisar as proposições curriculares que integram o ensino e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Programa de formação continuada, direcionados aos(as) docentes que atuam nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, bem como análise de materiais didáticos como livros complementares.

Isso posto, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), por meio da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular (SUPADEC), no uso de suas atribuições legais se manifesta favorável à supracitada solicitação considerando que, conforme mencionado no projeto, a pesquisa contribuirá com a prática pedagógica dos(as) docentes e para a alfabetização e o letramento das crianças de seis e sete anos de idade.

Assim, esta Superintendência se coloca à disposição para quaisquer iniciativas que preconizem a construção do conhecimento científico como responsabilidade social da ciência da informação.

NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO
Superintendente de Apoio ao Desenvolvimento Curricular

APARECIDA DE FÁTIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA
Secretária de Estado da Educação

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **NAYRA CLAUDINNE GUEDES MENEZES COLOMBO**, **Superintendente**, em 13/03/2025, às 11:07, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

sei! assinatura eletrônica

Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA DE FATIMA GAVIOLI SOARES PEREIRA**, **Secretário (a) de Estado**, em 13/03/2025, às 15:48, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site **http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1** informando o código verificador **71785970** e o código CRC **15E97A47**.

ANEXO H

ACEITE INSTITUCIONAL

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa
Núcleo de Pesquisa e Publicação

Despacho − SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE/NP. Brasília, 25 de março de 2025.

À Unidade-Escola de Formação dos Profissionais da Educação, com vistas à Subsecretaria de Educação Básica (Subeb)

Assunto: Autorização Final para Pesquisa Científica - Márcia Vânia Silvério Perfeito [redacted]

1. Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminha-se a pequisadora **Márcia Vânia Silvério Perfeito** para a realização de pesquisa[1] de **doutorado,** intitulada "***Alfamais (Go) e Alfaletrando (DF): das prescrições oficiais às didáticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do ensino fundamental***"", em elaboração no âmbito da Universidade de Brasília Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, a ser realizada na [redacted].

2. Salienta-se que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do responsável pelo setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

3. Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem- estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

[1] Esta autorização tem validade de doze meses, a contar desta data de expedição.

Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA CRUZ DIAS - Matr.0212145-X**, **Gerente de Avaliação, Planejamento e Pesquisa**, em 01/04/2025, às 12:04, conforme art. 6º do Decreto n° 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **LEDA FERREIRA BARROS - Matr.0181383-8**, **Diretor(a) de Formação e Pesquisa substituto(a)**, em 02/04/2025, às 13:42, conforme art. 6º do Decreto n° 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site: http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 verificador= **166539040** código CRC= **FEE95B5A**.