



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JULIANA SOUZA DE ABREU

OS LIVROS DO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ: UMA ANÁLISE DAS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA OS 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Erechim
2025

JULIANA SOUZA DE ABREU

**OS LIVROS DO PROGRAMA *ALFABETIZA TCHÊ*: UMA ANÁLISE DAS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA OS 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Erechim
2025

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Abreu, Juliana Souza de

OS LIVROS DO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ: UMA ANÁLISE
DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA OS 1º E 2º ANOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL / Juliana Souza de Abreu. -- 2025.
242 f.

Orientadora: Doutora em Educação Zoraia Aguiar
Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim, RS, 2025.

1. Programa Alfabetiza Tchê; Alfabetização; Escrita;
Livros Trilhas da Leitura e da Escrita; Material
Didático. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JULIANA SOUZA DE ABREU

**OS LIVROS DO PROGRAMA *ALFABETIZA TCHÊ*: UMA ANÁLISE DAS
PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA PARA OS 1º E 2º ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em
Educação da Universidade Federal da
Fronteira Sul – Campus Erechim como
requisito para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Zoraia Aguiar
Bittencourt

Linha de Pesquisa: Processos
Pedagógicos, Políticas e Gestão
Educacional

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 27/08/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT**
Data: 06/10/2025 21:13:14-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **JERONIMO SARTORI**
Data: 07/10/2025 19:25:17-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Avaliador

Documento assinado digitalmente
 **PATRICIA DOS SANTOS MOURA**
Data: 07/10/2025 07:56:08-0300
Verifique em <https://validar.itb.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Patrícia dos Santos Moura – UNIPAMPA
Avaliadora

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*), que nunca mediram esforços para que os filhos estudassem, sempre incentivando e instigando a busca por formação acadêmica. Esta conquista é para vocês, meu pai e minha mãe.

AGRADECIMENTOS

“Quando se nasce pobre, estudar é o um ato de rebeldia” (Autor desconhecido). Ao longo da minha trajetória, essa rebeldia se transformou em força e persistência, e conquistar o sonhado Mestrado foi resultado de muita luta e superação. Hoje, celebro essa conquista, agradecendo a todos que estiveram ao meu lado nessa jornada e contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade.

Em primeiro lugar, à minha família, por compreenderem minhas ausências, especialmente ao meu marido Vanderlei, que preparou nossa janta enquanto eu estudava durante todo esse período de pesquisa. Aos meus filhos João e Antonio, à minha nora Evelyn e ao meu neto Gael. Foram muitos momentos em que abri mão de passeios e de convivências, mas cada renúncia foi compreendida com amor, e por isso sou imensamente grata.

Aos meus pais, que, mesmo não estando mais neste plano, sempre valorizaram o estudo como um bem precioso e foram grandes incentivadores para que todos os filhos seguissem esse caminho. Essa conquista também é deles.

À professora Zoraia, minha orientadora, cuja paixão pela educação me inspira desde a graduação e cuja escuta generosa sempre esteve presente em diferentes momentos da minha trajetória. Já formada e atuando como professora alfabetizadora, atravessei um período de grande angústia, tomada por sentimentos de tristeza, de frustração e de impotência diante de práticas escolares que exigiam das crianças atividades mecânicas e sem sentido e, mais uma vez, a professora Zoraia esteve disponível e disposta a escutar e me ajudar, como sempre fez. Durante a escrita da Dissertação, suas palavras acolhedoras e seus comentários afetuosos, muitas vezes acompanhados de coraçõezinhos, foram um alento. Obrigada por acreditar em mim e me acolher como orientanda. Sua presença fez toda a diferença na minha trajetória de vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, pelos debates em sala, pela partilha generosa de saberes e pelas contribuições que enriqueceram minha formação ao longo desta caminhada.

À Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Erechim, por ter me concedido o título de graduada em Pedagogia e, agora, de Mestre em Educação. A presença da UFFS na região do Alto Uruguai trouxe inúmeras oportunidades de formação superior para as pessoas da região, e eu sou uma das felizes contempladas com essa política pública que transforma vidas

por meio da educação.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora. Ao professor Jerônimo, a quem eu tenho profunda admiração desde a época da graduação. Sua generosidade ao compartilhar seus conhecimentos e sua forma inspiradora de ensinar tocam a todos que têm o privilégio de conviver e aprender com você. Sua presença na banca foi motivo de grande alegria e de honra para mim. À professora Patrícia, mesmo sem ter tido a oportunidade de conhecê-la pessoalmente, agradeço imensamente pela generosidade em dedicar seu tempo à leitura atenta da minha dissertação e pelas contribuições tão valiosas, que ajudaram a aprimorar ainda mais este trabalho. Espero, um dia, ter a oportunidade de conhecê-la pessoalmente. Por ora, receba meus sinceros agradecimentos.

Ao Município de Erechim, pelo apoio concedido durante o período do Mestrado, especialmente pela liberação de parte da minha carga horária de trabalho, permitindo que eu pudesse frequentar as aulas e desenvolver esta pesquisa, o que foi fundamental para a concretização deste percurso formativo.

À diretora da EMEI Vera Sass, professora Greici, pela organização cuidadosa dos horários, conduzida com atenção, empatia e compreensão quanto à relevância deste momento na vida de uma professora que atua em tempo integral e ainda cursa Mestrado. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse conciliar os compromissos escolares com as exigências da formação acadêmica.

À minha colega e amiga Aline Kravos, obrigada por ter sido o empurrão necessário, aquela amiga que incentiva com firmeza e carinho. Foi por tua motivação que me inscrevi no Mestrado.

Às minhas colegas de trabalho da EMEI Monteiro Lobato e da EMEI Vera Sass, agradeço pela disponibilidade em me ouvirem ao longo deste percurso. Mesmo sem estarem envolvidas no universo da pesquisa, vocês foram um apoio fundamental durante esses dois anos de caminhada.

Às minhas duas gatas, Berenice e Mima, que se aninhavam ao meu lado durante as longas horas de escrita. A presença silenciosa de vocês me trouxe companhia em tantos momentos solitários.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao maior responsável pela realização deste tão sonhado Mestrado, o Senhor Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que, por meio da Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, criou a Universidade Federal da Fronteira

Sul. Graças a essa política pública de Ensino Superior, o proletariado, o povo pobre, excluído e tantas vezes silenciado, pôde não apenas se graduar, mas alcançar também a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O estudo empodera pessoas e transforma realidades, e esta conquista é prova disso. Gratidão, Presidente, por olhar com sensibilidade e com compromisso para o teu povo, um povo que insiste, resiste e acredita no poder da educação.

Gratidão!

“O bonito da verdadeira educação é ser um caleidoscópio: a diferença a todo instante é seu charme e beleza; cada momento revela algo novo e surpreendente. A educação deve formar pessoas diferentes, não clones, réplicas intelectuais” (Cagliari, 1998, p. 109).

RESUMO

A presente Dissertação, intitulada “Os livros do Programa *Alfabetiza Tchê*: uma análise das propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”, objetivou analisar os livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, buscando problematizar as atividades de produção escrita deste material didático. A pesquisa concentrou-se na seguinte questão: “Como se apresenta o trabalho com a escrita na coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, utilizados pelos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul?” Este estudo, de natureza qualitativa, adotou como abordagens metodológicas a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa Documental e a Pesquisa de Estado do Conhecimento, sendo a análise dos dados orientada pela técnica da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977). Dentro da Pesquisa Bibliográfica, foram mobilizados autores como Cagliari (1998), Mortatti (2006) e Frade (2007) para debater a alfabetização no Brasil, entremeada pelos métodos de alfabetização. O referencial teórico sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) baseou-se em Moraes (2005), Leal e Moraes (2010), Ferreira (2017) e Soares (2023). A Psicogênese da Língua Escrita foi abordada a partir de Ferreira e Teberosky (1999) e o conceito de Letramento, com base em Soares (2004, 2009), Kleiman (2005) e Gadotti (2005). Sobre a escrita e a produção de textos nos anos iniciais, destacaram-se as contribuições de Antunes (2003), Costa Val (2006), Dutra (2011) e Moraes (2009). A Pesquisa Documental analisou documentos orientadores da educação nacional, com ênfase nas políticas mais recentes de alfabetização, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o eixo da Escrita nos dois primeiros anos de escolarização, apontando avanços e tecendo críticas às orientações estabelecidas pelos documentos, além de programas voltados para a alfabetização, como o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Programa *Alfabetiza Tchê*, no qual são apresentados os aspectos centrais dessa nova política educacional, que se consolidou como política territorial CNCA no Estado do Rio Grande do Sul. A Pesquisa de Estado do Conhecimento permitiu mapear a produção acadêmica recente sobre o programa, demonstrando em que medida a presente pesquisa se aproxima, se distancia e avança em relação ao que já existe de produções sobre o Programa *Alfabetiza Tchê*. Por fim, após análise documental dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê* em relação

às propostas de escrita para o 1º e o 2º anos do Ensino Fundamental, emergiram duas categorias temáticas. Na primeira categoria, fazem parte as atividades de escrita orientadas por uma abordagem tradicional de ensino e, na segunda, aquelas que colocam a aprendizagem como elemento central no processo de construção da língua escrita, identificadas, respectivamente como: i) A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, cópia e repetição; e ii) A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa. Diante do exposto e tendo organizado o material a partir desses dois eixos, com base na forma como as propostas abordam a escrita, constatou-se que as atividades que ainda se apoiam em uma concepção tradicional de aprendizagem são caracterizadas por exercícios mecânicos e repetitivos, que privilegiam o preenchimento de lacunas sem estímulo à reflexão sobre o exercício, com cópia de palavras e frases, com memorização de letras e sílabas e com realização de tarefas descontextualizadas, que, muitas vezes, não evidenciam uma função comunicativa clara para a escrita. Observou-se que essas propostas não favorecem a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, tampouco valorizam as hipóteses que as crianças formulam ao longo do processo de alfabetização. Essa característica contrasta com propostas mais significativas e contextualizadas, também presentes no material analisado. Entre os dados mais significativos da segunda categoria, destacam-se o uso do nome próprio, de listas, de escrita espontânea e dos jogos. Embora o material ainda contenha exercícios tradicionais, há uma clara valorização de atividades que promovem a interação social e dão um sentido para a escrita. Nesse contexto, a pesquisa reafirma a importância do professor assumir uma postura crítica diante do material didático, repensando práticas escolares que ainda reproduzem modelos ultrapassados de ensino da escrita, muitas vezes, desconectados da realidade dos estudantes. Conclui-se, portanto, que, apesar das limitações observadas, o material apresenta potencial para contribuir com o processo de alfabetização, desde que mediado de forma reflexiva e intencional pelo professor. Com base nos resultados obtidos, os achados da pesquisa serão socializados por meio de um *flipbook* digital, que será entregue à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Erechim, de modo a fornecer subsídios para a reflexão de docentes alfabetizadores da rede estadual que fazem uso dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*.

Palavras-chave: Programa Alfabetiza Tchê; Alfabetização; Escrita; Livros Trilhas da Leitura e da Escrita; Material Didático.

ABSTRACT

This dissertation, entitled “The books of the *Alfabetiza Tchê* Program: an analysis of the written production proposals for the 1st and 2nd years of Elementary School”, aimed to analyze the books *Reading and Writing Trails* of the *Alfabetiza Tchê* Program, seeking to problematize the written production activities of this teaching material. The research focused on the following question: “How is the work with writing presented in the collection of books *Reading and Writing Trails* of the *Alfabetiza Tchê* Program, used by literacy teachers of the 1st and 2nd years of Elementary School in the State of Rio Grande do Sul?” This study, of a qualitative nature, adopted as methodological approaches Bibliographic Research, Documentary Research, and State of Knowledge Research, with data analysis guided by the Content Analysis technique, as proposed by Bardin (1977). Within the Bibliographic Research, authors such as Cagliari (1998), Mortatti (2006) and Frade (2007) were mobilized to discuss literacy in Brazil, interspersed with literacy methods. The theoretical framework on the Alphabetic Writing System (SEA) was based on Morais (2005), Leal and Morais (2010), Ferreiro (2017) and Soares (2023). The Psychogenesis of Written Language was addressed from Ferreiro and Teberosky (1999) and the concept of Literacy, based on Soares (2004, 2009), Kleiman (2005) and Gadotti (2005). Regarding writing and text production in the early years, the contributions of Antunes (2003), Costa Val (2006), Dutra (2011) and Moraes (2009) stood out. The Documentary Research analyzed guiding documents for national education, with an emphasis on the most recent literacy policies, such as the National Curricular Parameters (PCN), the National Education Plan (PNE), the National Common Curricular Base (BNCC) and the Gaucho Curricular Reference (RCG) for the Writing axis in the first two years of schooling, pointing out advances and criticizing the guidelines established by the documents, in addition to programs aimed at literacy, such as the current National Commitment to Literate Children (CNCA) and the *Alfabetiza Tchê* Program, in which the central aspects of this new educational policy are presented, which was consolidated as the CNCA territorial policy in the State of Rio Grande do Sul. The State of Knowledge Survey allowed us to map recent academic literature on the program, demonstrating the extent to which this research approaches, diverges from, and advances existing literature on the *Alfabetiza Tchê* Program. Finally, after document analysis of the books *Reading and Writing Trails* from the *Alfabetiza Tchê* Program regarding writing proposals for the 1st and 2nd grades of elementary school, two thematic categories emerged.

The first category includes writing activities guided by a traditional teaching approach, and the second includes those that place learning as a central element in the process of constructing written language, identified, respectively, as: i) Writing from a traditional teaching perspective: activities focused on filling in gaps, copying and repetition; and ii) Writing under construction: activities aimed at meaningful learning. Given the above and having organized the material based on these two axes, based on the way the proposals approach writing, it was found that the activities that still rely on a traditional conception of learning are characterized by mechanical and repetitive exercises, which prioritize filling in gaps without encouraging reflection on the exercise, with copying words and phrases, with memorizing letters and syllables and with carrying out decontextualized tasks, which often do not demonstrate a clear communicative function for writing. It was observed that these proposals do not encourage reflection on the functioning of the alphabetic system, nor do they value the hypotheses that children formulate throughout the literacy process. This characteristic contrasts with more meaningful and contextualized proposals, also present in the analyzed material. Among the most significant findings in the second category, the use of proper names, lists, spontaneous writing, and games stand out. Although the material still contains traditional exercises, there is a clear emphasis on activities that promote social interaction and give meaning to writing. In this context, the research reaffirms the importance of teachers adopting a critical stance toward the teaching material, rethinking school practices that still reproduce outdated models of writing instruction, often disconnected from students realities. Therefore, it is concluded that, despite the observed limitations, the material has the potential to contribute to the literacy process, provided it is mediated reflectively and intentionally by the teacher. Based on the results obtained, the findings of the research will be shared through a digital *flipbook*, which will be delivered to the 15th Regional Department of Education (CRE) of the municipality of Erechim, in order to provide support for the reflection of literacy teachers in the state network who use the books *Reading and Writing Trails* of the *Alfabetiza Tchê* Program.

Keywords: Alfabetiza Tchê Program; Literacy; Writing; Reading and Writing Trails Books; Teaching Material.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema metodológico da Pesquisa	31
Figura 2 - Eixos de atuação do PNAIC	65
Figura 3 - Eixos de atuação do Programa Tempo de Aprender.....	76
Figura 4 - Eixos estruturantes do Programa CNCA	80
Figura 5 - Eixo Gestão e Governança.....	81
Figura 6 - Eixo Formação de profissionais da educação	82
Figura 7 - Eixo Infraestrutura física e pedagógica	83
Figura 8 - Eixo Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas.....	84
Figura 9 - Eixo Sistemas de avaliação.....	85
Figura 10 - Captura de tela com carga horária anual do programa	88
Figura 11 - Captura de tela da apresentação dos parceiros financiadores do <i>Alfabetiza Tchê</i>	96
Figura 12 - Captura de tela das etapas e estratégias do <i>Alfabetiza Tchê</i>	97
Figura 13 - Captura de tela dos livros distribuídos pelo Programa <i>Alfabetiza Tchê</i>	98
Figura 14 - Captura da tela de <i>login</i> do Programa <i>Alfabetiza Tchê</i>	103
Figura 15 - Distribuição por tipo de publicação	107
Figura 16 - Distribuição das publicações por ano	108
Figura 17 - Diferenças entre Alfabetização Tradicional e Letramento	130
Figura 18 - Páginas de organização dos livros	152
Figura 19 - Preenchimento de letras	170
Figura 20 - Preenchimento de lacunas com letras	171
Figura 21 - Preenchimento de palavras	174
Figura 22 - Preenchimento de sílabas.....	175
Figura 23 - Preenchimento de sílabas.....	176
Figura 24 - Preenchimento de letras	177
Figura 25 - Preenchimento e separação de sílabas	179
Figura 26 - Atividade de cópia	180
Figura 27 - Atividade de cópia	181
Figura 28 - Atividade com uso do nome próprio.....	184
Figura 29 - Atividade com uso do nome próprio.....	185

Figura 30 - Atividade com uso do nome próprio.....	186
Figura 31 - Lista de melhorias na escola	188
Figura 32 - Lista de palavras intrusas	189
Figura 33 - Bingo dos nomes.....	190
Figura 34 - Jogo Stop	191
Figura 35 - Reflexão sobre a escrita alfabética.....	192
Figura 36 - Reflexão sobre a escrita alfabética.....	194
Figura 37 - Reflexão sobre a escrita alfabética.....	195
Figura 38 - Planejamento da escrita	196
Figura 39 - Revisão da escrita	197
Figura 40 - Reescrita.....	198

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Bases teóricas da pesquisa	33
Quadro 2 - Documentos legais utilizados na pesquisa	36
Quadro 3 - Capas dos livros do Programa <i>Alfabetiza Tchê</i>	37
Quadro 4 - Programas de Bolsas do <i>Alfabetiza Tchê</i>	100
Quadro 5 - Atribuições para seleção de bolsistas do Programa de Bolsas do <i>Alfabetiza Tchê</i>	101
Quadro 6 - Bibliografia Anotada	106
Quadro 7 - Bibliografia Sistematizada	106
Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos selecionados para análise.....	109
Quadro 9 - Bibliografia Categorizada	109
Quadro 10 - Bibliografia Propositiva	112
Quadro 11 - <i>Corpus</i> de análise	151
Quadro 12 - Classificação dos Tipos de Atividades de Escrita.....	154
Quadro 13 - Classificação das atividades de escrita por cores distintas.....	157
Quadro 14 - Habilidades de Escrita e Produção Textual – 1º e 2º Anos (BNCC e RCG)	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
FAMURS	Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
GEAME	Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDC	Material Didático Complementar
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPE	Mestrado Profissional em Educação
ONG	Organização Não Governamental
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
Renalfa	Rede Nacional de Gestão, Formação e Mobilização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEDUC	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CONVERSA.....	20
2 TECENDO O PROCESSO: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	29
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	32
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO	34
2.3 PESQUISA DOCUMENTAL	35
2.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	38
2.5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	40
3 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	42
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO E DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	42
3.2 A ALFABETIZAÇÃO NO HORIZONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	50
3.2.1 A responsabilização dos professores alfabetizadores enquanto sujeitos centrais das Políticas de Alfabetização	58
3.2.2 Programas de Alfabetização da última década	62
3.2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	64
3.2.2.2 Programa Mais Alfabetização (PMAlfa)	69
3.2.2.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Programa Tempo de Aprender ...	72
3.2.2.4 Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)	78
3.2.2.5 Programa <i>Alfabetiza Tchê</i> : por onde anda a alfabetização no Rio Grande do Sul?	93
3.2.2.5.1 <i>O que as pesquisas dizem sobre o Programa Alfabetiza Tchê?: uma Pesquisa de Estado do Conhecimento</i>	105
4 A ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	115
4.1 DO DESENHO À PALAVRA: A ORIGEM E A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA	115
4.2 PARA ALÉM DE FONEMAS E DE GRAFEMAS: COMPREENDENDO A ESCRITA ALFABÉTICA.....	118
4.3 A COMPREENSÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E DO LETRAMENTO	125

4.4 DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	132
4.5 A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO (RCG)	138
5 ESCRITA EM FOCO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ	149
5.1 COLETANDO OS DADOS DA PESQUISA: A ESCOLHA DAS AMOSTRAS E A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DOS LIVROS <i>TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA</i> DO PROGRAMA <i>ALFABETIZA TCHÊ</i>	149
5.2 NAS TRILHAS DA ESCRITA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS LIVROS DO PROGRAMA <i>ALFABETIZA TCHÊ</i>	153
5.3 DUAS ABORDAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA COM FOCO NO ENSINO E OUTRA COM FOCO NA APRENDIZAGEM	166
5.3.1 A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição	168
5.3.2 A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa	182
6 FINALIZANDO A CONVERSA	201
REFERÊNCIAS	206
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	220

1 INICIANDO A CONVERSA

“[...] Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez [...]”
(Gabriel, o Pensador)

Mesmo que os debates sobre alfabetização estejam permanentemente em pauta no Brasil, estudos atuais, publicados em 2024, revelam que 7% das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 11,4 milhões de pessoas, foram consideradas analfabetas no país. Os dados são do *site* do IBGEeduca¹ e indicam que, mesmo ocorrendo uma queda nesse número entre os anos de 2019 e 2022, ainda estamos longe de cumprir as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE)², de 2014, que preveem, respectivamente, alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo no decênio 2014-2024.

Percebe-se que, ao longo da história da educação no país, houve muitos debates e mudanças na tentativa de resolver o problema da incapacidade da escola em lidar com o fracasso escolar, especialmente na etapa da alfabetização. Ao longo dos anos, surgiram cartilhas, métodos e diferentes teorias na tentativa de solucionar esse problema. Pode-se considerar como um exemplo de tentativa o recente Programa *Alfabetiza Tchê* implantado no Estado do Rio Grande do Sul, foco desta Dissertação, intitulada *Os livros do Programa Alfabetiza Tchê: uma análise das propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*. Diante dessa temática, buscou-se discutir sobre um assunto recorrente no contexto da educação brasileira: o material pedagógico direcionado aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Este estudo está alinhado com a proposta curricular do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, centrada no fortalecimento da formação de docentes-pesquisadores que “produzem pesquisas a partir de suas realidades profissionais” (Sartori; Pereira, 2019, p. 29). Neste

¹ Os dados foram retirados do *site* IBGEeduca, que é um portal do IBGE voltado para a educação. As informações apuradas são do 2º trimestre de 2022, publicadas recentemente, em 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 26 maio 2024.

² O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, consiste em um conjunto de ações elaboradas pelo Governo Federal, voltadas ao atendimento de demandas educacionais, realizadas por meio de diretrizes, metas e estratégias. O Plano referido tem vigência de dez anos (PNE 2014-2024).

contexto, aproxima-se das temáticas de interesse da linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, uma vez que “[...] se configura pela investigação, planejamento e execução dos processos pedagógicos no espaço escolar e dos processos de formação de professores para a Educação Básica [...]” (Sartori; Pereira, 2019, p. 23). Partindo desse enfoque, entende-se que o planejamento pedagógico, articulado ao uso crítico de materiais didáticos, constitui um aspecto fundamental da prática docente, o que demanda uma formação que capacite os professores a refletirem sobre os recursos que utilizam, como os livros didáticos, bem como sobre as implicações desse uso nos processos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, buscou-se problematizar as atividades de produção escrita dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê* utilizados por professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul.

Para justificar a escolha da temática, volto-me para minha trajetória escolar, associando minha caminhada ao trecho da música “*Estudo Errado*”, de autoria do músico e compositor Gabriel, o Pensador, usada como epígrafe deste capítulo. Na canção, o artista faz uma profunda crítica ao sistema educacional brasileiro e, em versos como “*Decorei toda lição. Não errei nenhuma questão. Não aprendi nada de bom. Mas tirei dez*”, Pensador evidencia a realidade vivenciada por muitos estudantes brasileiros, que passam pela escola sem, de fato, aprender, pois foram submetidos, ao longo de sua escolarização, a práticas pedagógicas centradas na cópia, na repetição e na memorização, práticas desprovidas de significado e desconectadas da realidade dos estudantes. A canção é um convite à reflexão sobre o verdadeiro sentido da educação e sobre a necessidade de transformar práticas de ensino há tanto tempo cristalizadas em nosso sistema educacional em propostas que priorizem o pensamento crítico, a compreensão e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

Tomando a alfabetização como uma temática que sempre me inquietou, associo a música do Pensador com minhas vivências escolares, pois, na escola, sempre fui considerada como uma estudante que causava incômodo durante as aulas. As reclamações direcionadas à minha mãe, nas reuniões e entrega de boletins, eram sempre associadas ao fato de que eu fazia as atividades muito rápido e conversava demais, atrapalhando a aula. Recordo-me de que, quando ingressei na antiga 1ª série do Ensino Fundamental, eu já sabia ler e escrever e, em casa, costumava registrar, no caderno de anotações de minha mãe, que era costureira, as medidas de suas clientes. Neste caderno, eu registrava os nomes, a medidas de busto, de cintura, de comprimento, de largura, entre outras informações importantes para a confecção das peças de

roupa. Outra lembrança marcante são as listas de compras que eu elaborava a pedido da minha mãe ou de meu pai, bem como as idas aos mercadinhos do bairro para realizar pequenas compras.

Na contramão das experiências com leitura e com escrita vivenciadas em meu contexto familiar, minha escolarização inicial foi marcada por práticas desprovidas de sentido, pois, apesar de ler e de escrever, eu me recordo de realizar na escola atividades que se resumiam a preencher páginas inteiras com treinos de letras “A”, depois de letras “B”, e assim sucessivamente até completar o alfabeto. Também me recordo das leituras e das cópias de pseudofrases sem significado, como “*O dado é de Dadá*” ou “*O dedo é de Dedé*”. Considerando essas experiências exaustivas vividas durante minha escolarização inicial, mesmo passados mais de 30 anos desde a composição da música “*Estudo Errado*”, de Gabriel, o Pensador, lançada em 1995, sua crítica permanece atual, pois os mesmos problemas educacionais, especialmente na etapa da alfabetização, persistem ao longo das décadas.

Anos mais tarde, iniciei a graduação no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. No início, fui tomada por muitas dúvidas, mas, ao longo do tempo, me apaixonei a ponto de deixar meu emprego para vivenciar mais intensamente as diferentes possibilidades que os espaços acadêmicos tinham a oferecer. Durante essa caminhada, percebi que minha formação inicial não seria suficiente para responder a todas as perguntas e as inquietações, pois, para cada resposta que eu obtinha, uma nova pergunta surgia. No entanto, hoje entendo que nunca terei todas as respostas para as minhas dúvidas. Sendo um ser “inconcluso, inacabado e consciente do inacabamento” (Freire, 1996, p. 57), acredito que estaremos sempre em busca de novas perguntas e de diferentes respostas. Foi nesse movimento de inquietude que passei a participar, como bolsista, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³ e do Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME)⁴. Minha participação em programas, em grupos de estudos e em espaços

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Informação disponível em: portal.mec.gov.br.

⁴ O Grupo de Estudos em Alfabetização do Município de Erechim (GEAME) é um grupo de estudos em alfabetização, vinculado à Universidade Federal da Fronteira Sul/*Campus Erechim* e coordenado pela Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt. O grupo tem como público-alvo professoras do ciclo de alfabetização e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia e objetiva promover debates teóricos, discussões e reflexões sobre alfabetização, de modo a contribuir na formação inicial de acadêmicos e oportunizar um espaço para relatos de práticas e estudos voltados a (re)pensar os saberes e os fazeres da professora alfabetizadora, numa perspectiva de formação continuada (Radomski, 2017).

acadêmicos enriqueceu a minha formação e proporcionou o conhecimento necessário para compreender questões que, antes, me pareciam bastante abstratas.

No entanto, após a conclusão da graduação, meu vínculo com o PIBID chegou ao fim e, devido a compromissos profissionais e a conflitos de horários, acabei me desligando do GEAME. Passados dois anos, após ter sido aprovada em concurso público, iniciei minha atuação como professora alfabetizadora de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental no município de Paulo Bento/RS. Nesse processo de me constituir como professora alfabetizadora, fui novamente tomada por muita angústia, por inquietações, e novas dúvidas começaram a surgir: Como devo alfabetizar? Por onde devo começar? Serei capaz de alfabetizar minhas crianças? Como forma de responder a esses questionamentos, procurei novamente a universidade para participar de cursos, de seminários e de formações.

Neste contexto, estabeleço um breve diálogo com Freire (1996), quando destaca que a curiosidade humana é uma manifestação vital. Na perspectiva da prática educativa progressista, é necessário o desenvolvimento de uma “curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (Freire, 1996, p. 32). Foi essa curiosidade insatisfeita e indócil que me levou a retornar ao GEAME. Quando participei do grupo de estudos como acadêmica, conheci ainda mais das teorias necessárias para, no futuro, realizar um trabalho docente significativo. Ao retornar ao grupo de estudos como professora, busquei compreender os aspectos práticos que envolvem o ato de alfabetizar.

Foram muitas trocas e aprendizados ao longo dos anos de estudos em grupo. O período em que participei do GEAME me impulsionou a buscar o que eu precisava para me constituir como professora alfabetizadora: uma professora que respeita a infância e acredita que todas as crianças têm o direito e a capacidade de aprender, desde que encontrem sentido no processo de aprendizado.

Foi por meio das interações e das trocas vivenciadas no grupo de estudos que comecei a perceber os comentários e as preocupações das professoras em relação ao uso exclusivo de livros didáticos e de apostilas para a alfabetização dos estudantes. Além disso, outra razão que despertou meu interesse pelo tema de pesquisa foram as lembranças de conversas acaloradas durante minha graduação em Pedagogia, quando discutíamos a forma como a maioria dos acadêmicos ali presentes havia sido alfabetizada. Curiosamente, todas as histórias eram muito semelhantes, e os relatos mais comuns estavam relacionados ao uso de cartilhas e de técnicas de cópia, de reprodução e de memorização.

Muitas mudanças ocorreram desde que fui alfabetizada. As cartilhas, que, por muito tempo, foram consideradas protagonistas no ensino da leitura e da escrita, foram substituídas por “[...] materiais padronizados para fins didáticos nas redes públicas de ensino” (Gozzi; Evangelista; Chaves, 2023, p. 5), os quais passaram a ocupar um espaço cada vez maior nas escolas, na tentativa de resolver os problemas na etapa da alfabetização. Nesse cenário, surgiram os materiais apostilados, que vêm se expandindo rapidamente para a rede básica de educação, com adesão inicial por instituições privadas e, gradualmente, conquistando espaço crescente nas escolas da rede pública (Adrião *et al.*, 2009), além dos livros didáticos, cujo acesso foi ampliado devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵. Além desses materiais didáticos, diversos programas foram criados, tais como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶, Programa Mais Alfabetização (PMAIa)⁷, Programa Tempo de Aprender⁸ e Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)⁹, os quais serão melhor explicados em capítulo posterior desta Dissertação.

Nesse contexto, surge, ainda o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - *Alfabetiza Tchê*, cujo objetivo é garantir a alfabetização de estudantes da Rede Pública até o 2º ano do Ensino Fundamental, com a cooperação entre Estado e municípios. As ações do programa são realizadas através da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), composta pela Associação Bem Comum, pela Fundação Lemann e pelo Instituto Natura. Além disso, o *Alfabetiza Tchê* conta com o apoio da Federação das Associações de Municípios do

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: portal.mec.gov.br.

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 e ficou em vigência até 2017. O programa, que preconizava a formação docente em parceria com as Universidades Federais, destinou as ações formativas para os professores do ciclo de alfabetização, contemplando os três primeiros anos do Ensino Fundamental (Oliveira, 2018).

⁷ O Programa Mais Alfabetização (PMAIa), criado em 2018, tinha como objetivo principal o fortalecimento e o apoio às unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes do 1º ano e do 2º ano do Ensino Fundamental, prevendo como estratégia principal o auxílio de um assistente de alfabetização ao professor regente (Oliveira, 2018).

⁸ O Programa Tempo de Aprender, que ficou em vigência de 2020 a 2023, tinha como finalidade a melhoria da qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil com ações baseadas em evidências científicas (Brasil, 2020), que preconizavam a utilização do método fônico na alfabetização.

⁹ O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, em vigência desde 2023 no país, foi criado com o intuito de implementar políticas, programas e ações que garantam a alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. O programa visa promover medidas para a recomposição das aprendizagens, concentrando-se na alfabetização e na ampliação e aprofundamento das habilidades de leitura e escrita das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Rio Grande do Sul (FAMURS), entidade que congrega os municípios do Estado do Rio Grande do Sul, com o apoio da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS), entidade que reúne os Secretários Municipais de Educação (Rio Grande do Sul, 2023).

Dentre as ações para viabilizar a execução do Programa *Alfabetiza Tchê*, o Governo do Estado ficou responsável pela elaboração e pela distribuição do Material Didático Complementar (MDC) para estudantes e para professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, o governo criou uma coleção de livros, intitulados *Trilhas da Leitura e da Escrita*¹⁰, que foram distribuídos nas redes públicas estadual e municipais de ensino, a qual será objeto de análise desta pesquisa. Com base no exposto, o tema da pesquisa foi se configurando, pois percebi que a temática escolhida é de relevância acadêmica, visto que, considerando que o programa está em fase de implementação no Estado, ainda há poucas pesquisas contemplando a temática deste estudo.

A presente Dissertação, de natureza qualitativa, utiliza a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental como instrumentos metodológicos essenciais para conduzir a investigação. Estas abordagens metodológicas foram adotadas com o objetivo de obter base teórica sobre o tema de estudo, em busca de responder a pergunta deste estudo, que se centrou no seguinte problema de pesquisa: “Como se apresenta o trabalho com a escrita na coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, utilizados pelos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul?”. O estudo tem como objetivo geral analisar os livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, do ano de 2024, direcionados aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental distribuídos nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul/RS, buscando problematizar as atividades de produção escrita do material.

Para melhor delinear os rumos desse estudo, buscou-se estabelecer os seguintes objetivos específicos:

I) Realizar um estudo bibliográfico acerca do Programa *Alfabetiza Tchê*, bem como da história da alfabetização no Brasil, dos métodos de alfabetização, das políticas e dos programas nacionais de alfabetização;

¹⁰ A coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, utilizada no processo de alfabetização de estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da rede estadual, é elaborada e distribuída fisicamente nas escolas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, estando também disponível em formato digital, com acesso aberto para *download* em PDF no site GOVRS da Secretaria de Educação. A análise aqui apresentada se baseia exclusivamente nas versões digitais de livre acesso, disponibilizadas *online*. Material disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche>. Acesso em: 26 abr. 2025.

II) Investigar os principais aspectos relacionados à construção da linguagem escrita, incluindo estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, o Letramento, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as contribuições de autores que abordam o aprendizado da produção escrita/textual na etapa inicial de escolarização;

III) Realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre o Programa *Alfabetiza Tchê*, por meio do mapeamento de artigos, de dissertações e de teses nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do SciELO e do *Google Acadêmico*, com o intuito de compreender como a temática tem sido abordada nas produções acadêmicas;

IV) Socializar, por meio de um *flipbook*¹¹ digital, que será entregue à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Erechim, os resultados da pesquisa de modo a fornecer subsídios para a reflexão de docentes alfabetizadores da rede estadual que fazem uso dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*.

Para traçar tal diálogo, a escrita deste trabalho está organizada da seguinte maneira: no capítulo introdutório, são apresentados a proposição da pesquisa, bem como os objetivos e as justificativas social, pessoal e acadêmica da investigação.

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado de forma detalhada no segundo capítulo, começando com uma breve definição de pesquisa e de suas principais finalidades. Em seguida, são descritos os procedimentos adotados, incluindo as técnicas e os instrumentos utilizados para a produção e a análise dos dados. Como abordagens metodológicas, foram escolhidas a Pesquisa Bibliográfica, a Pesquisa de Estado do Conhecimento e a Pesquisa Documental, que se dará pelo viés da Análise de Conteúdo¹² (Bardin, 1977).

No capítulo seguinte, foi traçado um breve histórico da alfabetização, entremeado pela história dos métodos de alfabetização no Brasil, no qual foram mobilizados autores como Cagliari (1998), Mortatti (2006) e Frade (2007). Na sequência, o capítulo traz um estudo dos documentos orientadores da educação nacional, especificamente em relação às políticas mais recentes sobre alfabetização, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ e programas

¹¹ *Flipbook* é um livreto com imagens que mudam gradualmente de uma página para outra ao longo do livro, com a intenção de parecer animado ao virar as páginas rapidamente. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/flipbook>.

¹² Análise de Conteúdo é entendida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38).

¹³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto

voltados para a alfabetização, como o atual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)¹⁴ e o Programa *Alfabetiza Tchê*, no qual são apresentados os aspectos centrais dessa nova política educacional, que se consolidou como política territorial do CNCA no Estado do Rio Grande do Sul. Por fim, dentro deste capítulo, será apresentada uma Pesquisa de Estado do Conhecimento com o objetivo de delinear um panorama de pesquisas recentes sobre a temática em investigação, demonstrando em que medida a presente pesquisa se aproxima, se distancia e avança em relação ao que já existe de produções sobre o Programa *Alfabetiza Tchê*.

No capítulo quatro, encontra-se um estudo sobre a construção da linguagem escrita por crianças em fase inicial de escolarização. Para isso, foram abordadas questões relacionadas ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com base em Moraes (2005), Leal e Moraes (2010), Ferreira (2017) e Soares (2023), além dos principais aspectos da Psicogênese da língua escrita¹⁵ relacionados à alfabetização, com base nos estudos de Ferreira e Teberosky (1999), assim como uma breve explanação sobre Letramento¹⁶, com base em Soares (2004, 2009), Kleiman (2005) e Gadotti (2005). Por fim, o capítulo é concluído com um estudo teórico sobre a escrita e a produção de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições das autoras Antunes (2003), Costa Val (2006), Dutra (2011) e Moraes (2009), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG)¹⁷ para o eixo da Escrita nos dois primeiros anos de escolarização, apontando avanços e tecendo críticas às orientações estabelecidas pelos documentos.

No quinto capítulo, é apresentada a análise dos dados coletados, sob o enfoque da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), na qual foram analisados os livros da coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita* utilizados nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no ano de 2024 para o

orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br

¹⁴ O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do País. O objetivo central é assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Disponível em: portal.mec.gov.br

¹⁵ A Psicogênese da língua escrita, teoria descrita pelas psicolinguistas argentinas Emília Ferreira e Ana Teberosky em 1974 e divulgada no Brasil em 1986, parte da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento (Mendonça; Mendonça, 2011).

¹⁶ “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2009, p.72).

¹⁷ O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) é um documento orientador para a elaboração e estruturação dos currículos nas escolas do Rio Grande do Sul. O RCG está estruturado em seis cadernos pedagógicos, o primeiro contempla concepções, tempos e espaços da Educação Infantil, enquanto os demais cadernos são organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Rio Grande do Sul, 2018).

ensino de estudantes em fase de alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul/RS. Por fim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, resultantes da realização da pesquisa.

2 TECENDO O PROCESSO: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo busca detalhar os caminhos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, que se intitula *Os livros do Programa Alfabetiza Tchê: uma análise das propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental*.

Considerando a importância de partir de um problema que desperte o interesse do pesquisador (Ludke; André, 1986), esta investigação centrou-se em uma pergunta de interesse para a pesquisadora: “Como se apresenta o trabalho com a escrita na coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, utilizados pelos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental no Estado do Rio Grande do Sul?”.

Diante de tal problemática, definiu-se como objetivo geral da pesquisa “Analisar os livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*, do ano de 2024, direcionados aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e distribuídos nas escolas do Estado do Rio Grande do Sul/RS, buscando problematizar as atividades de produção escrita do material”. Para delinear com maior clareza os rumos desta pesquisa, foram estabelecidos como objetivos específicos:

I) Realizar um estudo bibliográfico acerca do Programa *Alfabetiza Tchê*, bem como da história da alfabetização no Brasil, dos métodos de alfabetização, das políticas e dos programas nacionais de alfabetização;

II) Investigar os principais aspectos relacionados à construção da linguagem escrita, incluindo estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, o Letramento, o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e as contribuições de autores que abordam o aprendizado da produção escrita/textual na etapa inicial de escolarização;

III) Realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre o Programa *Alfabetiza Tchê*, por meio do mapeamento de artigos, de dissertações e de teses nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do SciELO e do *Google Acadêmico*, com o intuito de compreender como a temática tem sido abordada nas produções acadêmicas;

IV) Socializar, por meio de um *flipbook* digital, que será entregue à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Erechim, os resultados da pesquisa de modo a fornecer subsídios para a reflexão de docentes alfabetizadores da rede estadual que fazem uso dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*.

Como já mencionado, neste capítulo, são apresentados os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, assim como as técnicas e os instrumentos que foram utilizados para a produção e a análise dos dados. No entanto, antes de abordar esses aspectos, é importante apresentar uma breve definição de pesquisa e algumas de suas finalidades.

Para iniciar, esta investigação adota o conceito de pesquisa proposto por Demo (1995). O autor diz que alguns entendem que pesquisa pode ser definida pela coleta e pela sistematização de dados, para, depois desses passos, fazer a descrição da realidade, enquanto outros se prendem no patamar teórico e entendem por pesquisa o ato de estudar e de produzir quadros teóricos de referência, que estariam relacionados à explicação da realidade. Para Ludke e André (1986, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]”.

Dando sequência ao entendimento e à definição do que é pesquisa, ao descrevê-la, Zago (2011, p. 307) diz que,

Pesquisar é isso. É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podermos deixar de colocar em xeque ‘nossas verdades’ diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, o diferente, com outras lentes e perspectivas.

A autora finaliza pontuando que não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos, pois, como pesquisadores, também somos atores sociais do processo de elaboração.

Gil (2002, p.17) define pesquisa

[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

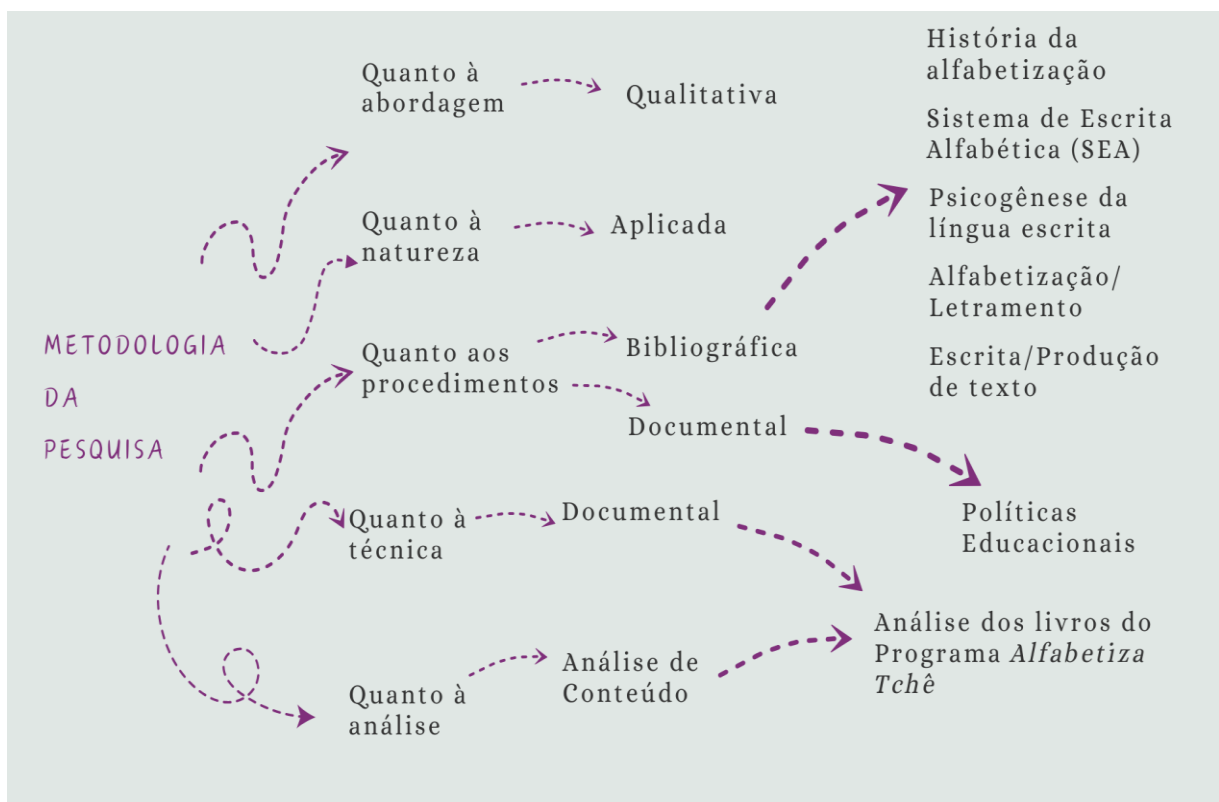
Em relação às razões para a realização de uma pesquisa, Gil (2002) classifica em dois grupos, as razões de ordem intelectual e as razões de ordem prática. As de ordem intelectual surgem da vontade de conhecer pela própria satisfação do pesquisador e as de ordem prática são ocasionadas pela vontade de conhecer determinado assunto de maneira mais eficiente e eficaz. No entanto, não basta apenas o desejo de realizar uma pesquisa, é preciso ter

conhecimento do assunto que se pretende pesquisar, além de recursos que contemplem sua realização.

Com base no exposto, pode-se considerar que a pesquisa é fundamental para o avanço do conhecimento, permitindo a exploração aprofundada de questões relevantes, a construção de novas perspectivas e a proposição de soluções para os desafios que surgem na atualidade em diversas áreas, especialmente na área da educação, conforme assunto abordado nesta Dissertação. Além disso, ela contribui significativamente para a formação do pesquisador, proporcionando-lhe a oportunidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema de seu interesse.

Diante disso, estando esta pesquisa preocupada com questões de ensino e de aprendizagem, relacionada aos fenômenos educacionais e situada “entre as ciências humanas e sociais” (Ludke; André, 1986, p. 3), configura-se como pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental, conforme esquematizado na figura abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Esquema metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, o caminho metodológico escolhido para conduzir esta investigação será apresentado. Inicialmente, detalhar-se-á a constituição da Pesquisa Bibliográfica e o aporte teórico selecionado para o estudo, seguidos da explicação da Pesquisa de Estado do Conhecimento, da Pesquisa Documental, da Análise de Dados e, por fim, do Produto Educacional proposto neste estudo.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica se configurou como atividade essencial para o encaminhamento desta Dissertação, pois entende-se que, para uma melhor compreensão dos rumos da pesquisa, é necessário um aprofundamento teórico na temática escolhida. Sendo esta a primeira etapa de uma pesquisa científica, ela estabelece as bases e orienta as demais fases do estudo, permitindo uma análise crítica e fundamentada do objeto de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 52), existem diferentes maneiras de utilizar a palavra teoria e, entre os investigadores qualitativos em educação, por vezes, “é limitado a um conjunto de asserções sistemáticas e testáveis sobre o mundo empírico”.

Os autores, ao se referirem à orientação teórica ou à perspectiva teórica, ressaltam que estão falando

[...] de um modo de entendimento do mundo, das asserções que as pessoas têm sobre o que é importante e o que é que faz o mundo funcionar. Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos (Bogdan; Biklen, 1994, p. 52).

Gil (2002, p. 44) assevera que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos” e destaca que “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p.45).

Para realização da Pesquisa Bibliográfica foram elencados, no quadro abaixo (Quadro 1), os assuntos que serviram de base teórica e os autores escolhidos para representar os debates colocados em cena.

Quadro 1 - Bases teóricas da pesquisa

Assunto	Autor(a)/Ano
História da alfabetização e métodos	Cagliari (1998)
	Mortatti (2006)
	Frade (2007)
Sistema de Escrita Alfabética (SEA)	Moraes (2005)
	Leal e Moraes (2010)
	Ferreiro (2017)
	Soares (2020, 2023)
Psicogênese da língua escrita	Ferreiro e Teberosky (1999)
Letramento	Soares (2004, 2009)
	Kleiman (2005)
	Gadotti (2005)
Produção escrita/textual	Antunes (2003)
	Costa Val (2006)
	Moraes (2009)
	Dutra (2011)

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme elencado no quadro acima, para realizar o estudo bibliográfico, primeiramente foi traçado um breve histórico da alfabetização, entremeado pela história dos métodos de alfabetização no Brasil, com base em autores como Cagliari (1998), Mortatti (2006) e Frade (2007). No capítulo seguinte, foi conduzido um estudo sobre a construção da linguagem escrita por crianças em fase inicial de escolarização. Para isso, foram abordadas questões relacionadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), com base em Moraes (2005), Leal e Moraes (2010), Ferreiro (2017) e Soares (2020, 2023). Na sequência, foram apresentados os fundamentos e pressupostos teóricos sobre a aprendizagem da língua escrita, sob a perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), assim como uma breve explanação sobre Letramento, fundamentada em Soares (2004, 2009), Kleiman (2005) e Gadotti (2005). Para encerrar, o capítulo apresenta um estudo teórico acerca da produção textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando as contribuições das autoras Antunes (2003), Costa Val (2006), Dutra (2011) e Moraes (2009).

Além do aporte teórico dos autores citados no quadro acima, foi realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento, com o objetivo de investigar as produções acadêmicas recentes sobre a temática a ser pesquisada, a qual será detalhada na próxima seção.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Além da pesquisa bibliográfica, também foi realizada uma Pesquisa de Estado do Conhecimento, que se configura como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155). As autoras destacam que “o Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Para realizar este Estado do Conhecimento, iniciou-se uma investigação sobre o tema desta pesquisa: as propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nos livros do Programa *Alfabetiza Tchê*, com o objetivo de mapear artigos, dissertações e teses no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁸, do SciELO¹⁹ e do *Google Acadêmico*²⁰.

Após definir os bancos de dados de produções científicas a serem consultados, realizou-se um levantamento de produções que tratam acerca da temática desta pesquisa, propondo, assim, um levantamento das publicações dos anos de 2023, 2024 e 2025. Tal recorte foi definido em razão da recente implementação do programa. Como critérios de busca, foram utilizados o idioma português e a busca avançada, combinados ao descritor “*Alfabetiza Tchê*”, presentes em todos os campos de busca das plataformas. No entanto, visto que o Programa *Alfabetiza Tchê* ainda está em fase de implementação no Estado do Rio Grande do Sul, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no *site* do SciELO não foram encontradas publicações com a temática deste estudo, sendo encontrados oito estudos no *Google Acadêmico*, que passaram por análise realizada através da leitura flutuante²¹ dos resumos.

¹⁸ Repositório que dá acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Disponível no endereço: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

¹⁹ O SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico. Disponível no endereço: <https://www.scielo.br/>.

²⁰ O *Google Acadêmico* é uma forma simples de pesquisar literatura acadêmica, permitindo a pesquisa em uma variedade de disciplinas e fontes: artigos, teses, livros. Disponível no endereço: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

²¹ Conforme Bardin (1977, p. 96), a leitura flutuante é “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após a fase de levantamento dos estudos para a construção da Pesquisa de Estado do Conhecimento, deu-se início às etapas do processo metodológico proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

Na primeira etapa, denominada Bibliografia Anotada, realizou-se a distribuição dos resumos dos trabalhos em um quadro organizado com ano, autor, título, palavras-chave e resumo das pesquisas selecionadas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

Na sequência, realizou-se a segunda etapa, denominada Bibliografia Sistematizada. Nesta etapa, foi realizada a leitura flutuante dos resumos das pesquisas anotadas. Essa leitura resultou na elaboração de um quadro com os dados sugeridos pelas autoras a partir de itens como número de identificação, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), que permite obter um panorama das produções que envolvem a mesma temática desta Dissertação.

Na terceira etapa da Pesquisa de Estado do Conhecimento, foi elaborada a Bibliografia Categorizada, caracterizada pelo agrupamento das publicações selecionadas em blocos ou por aproximações temáticas (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Na quarta e última etapa da pesquisa, foi elaborada a Bibliografia Propositiva, que, conforme explicam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), tem como objetivo ir além do conhecimento já estabelecido sobre a temática investigada. Nessa etapa, espera-se que o pesquisador esteja apto a realizar inferências propositivas em relação aos temas analisados. Sendo assim, após as leituras e as releituras dos resumos das pesquisas, todas foram agrupadas em uma única categoria de análise, em razão da proximidade temática identificada entre elas.

Ao concluir as etapas da Pesquisa de Estado do Conhecimento, é perceptível que esta proporciona ao pesquisador uma visão abrangente das pesquisas relacionadas ao seu tema de estudo, possibilitando identificar a relevância da sua temática dentro do contexto acadêmico.

Dando sequência, para que os objetivos desta pesquisa fossem atingidos, recorreu-se, também, à Pesquisa Documental, explicada na próxima seção.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

Além de se ancorar em estudos bibliográficos, esta pesquisa também se constituiu pela técnica documental, visto que esta abordagem pode contribuir para o processo de investigação. Ludke e André (1986) destacam que, entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode

assumir, encontra-se a técnica de análise documental, que será primordialmente utilizada neste estudo. A Pesquisa Documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ludke; André, 1986, p. 38).

Na técnica documental, Phillips (1974 *apud* Ludke; André, 1986, p. 38) assevera que “são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Neste rol de documentos, podem estar incluídos “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ludke; André, 1986, p. 38). Além disso, a Pesquisa Documental oferece incontáveis vantagens, como fácil acesso e baixo custo, pois, de maneira geral, vai exigir apenas dedicação e tempo do pesquisador, além de complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas (Ludke; André, 1986).

Esta Dissertação teve a Pesquisa Documental constituída em dois momentos. No primeiro, com o intuito de compreender as mudanças que influenciaram a etapa da alfabetização no país, foram abordados os documentos oficiais de leis, de políticas atuais e de programas nacionais de alfabetização, como o programa do Governo Federal Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o eixo da Escrita e da Produção textual no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, dentre outros documentos elencados no quadro abaixo (Quadro 2).

Quadro 2 - Documentos legais utilizados na pesquisa

Documentos	Ano
Constituição Federal do Brasil (CF)	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	1997
Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10172	2001
Lei do Ensino Fundamental de nove anos, Lei nº 11.274	2006
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução CNE nº 7	2010
Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005	2014
Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CP nº 2	2017
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012
Programa Mais Alfabetização (PMAIa), Portaria nº 142	2018
Referencial Curricular Gaúcho (RCG)	2018

Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9765	2019
Programa Tempo de Aprender, Portaria nº 280	2020
Programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , Decreto nº 56.674	2022
Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Decreto nº 11.556	2023
Programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , Lei nº 16.048	2023
Programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , Decreto nº 57.519	2024

Fonte: Elaborado pela autora

O segundo momento desta Pesquisa Documental consiste na análise e na problematização das atividades de produção escrita do Material Didático Complementar (MDC) do Programa *Alfabetiza Tchê*. No quadro abaixo (Quadro 3), são apresentadas as capturas de tela das capas dos livros que fazem parte do *corpus*²² de análise.

Quadro 3 - Capas dos livros do Programa *Alfabetiza Tchê*²³

Coleções de livros do Programa <i>Alfabetiza Tchê</i>		
Ano	1º ano do Ensino Fundamental	2º ano do Ensino Fundamental
2024	 	 

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site GOVRS da Secretaria de Educação (2024)

Os documentos analisados na Pesquisa Documental, além de desempenharem um papel fundamental na trajetória desta pesquisa, contribuíram para os encaminhamentos que levaram à posterior análise dos dados. Dessa forma, a Pesquisa Documental, além de permitir uma

²²O termo *corpus* vem do latim, significando simplesmente corpo. Se refere a uma coleção de textos e pode ser definido “[...] como ‘um corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura sobre algum assunto...vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados’ (Oxford English Dictionary, 1989)” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 44).

²³ Em 2023, primeiro ano de funcionamento do Programa *Alfabetiza Tchê*, a coleção de livros destinada ao 2º ano do Ensino Fundamental era intitulada *Veredas da Leitura e da Escrita*, passando a se chamar *Trilhas da Leitura e da Escrita* em 2024.

compreensão mais aprofundada das informações estudadas, também enriquece o processo investigativo ao oferecer uma fonte diversificada de informações.

Na próxima seção, será descrito o processo de Análise dos Dados, que foi realizado com base nos dados gerados ao longo deste estudo, constituindo a etapa final da pesquisa.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de análise dos dados ocorreu após a coleta das informações pertinentes à pesquisa. Nesta seção, são descritas as fases de coleta, de interpretação e de análise desses dados, que foram precedidas pelos estudos bibliográfico e documental acerca das temáticas que fundamentam esta Dissertação.

Após a etapa de produção dos dados, estes foram tratados com base na Análise de Conteúdo, método definido por Bardin (1977, p. 38) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a manipulação tanto do conteúdo quanto da forma de expressão das mensagens, uma vez que, como destaca a própria autora, ela permite que os documentos selecionados sejam submetidos à “[...] manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) [...]” (Bardin, 1977, p. 46).

As diferentes fases da Análise de Conteúdo organizam-se em torno de três momentos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977).

A autora explica que a pré-análise se constitui na organização dos dados e, além de corresponder a um período de intuições, tem o objetivo de tornar operacionais e de sistematizar as ideias iniciais, com o intuito de levar a um “esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 1977, p. 95).

Sobre a exploração do material, a autora destaca que, se a pré-análise for realizada de maneira adequada, a fase de análise se constitui na administração sistemática das decisões tomadas, e o decorrer do programa se completa de maneira mecânica.

Bardin (1977) finaliza a explicação sobre as diferentes fases da Análise de Conteúdo esclarecendo que os resultados brutos são tratados de forma a serem significativos e válidos. Para tanto, são utilizadas operações estatísticas simples ou complexas, que permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, que condensam as informações pela análise, sendo estes resultados submetidos a provas estatísticas e a testes de

validação. Tendo à disposição os resultados significativos, o pesquisador pode então propor inferências e adiantar interpretações dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1977). Pelo viés da Análise de Conteúdo, as atividades de produção escrita do Material Didático Complementar (MDC) do Programa *Alfabetiza Tchê* foram submetidas a análise e investigação criteriosas.

O MDC é composto por uma coleção de livros identificados como *Trilhas da Leitura e da Escrita*, que são utilizados para a alfabetização de estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipais de ensino. Este material didático é elaborado e distribuído nas escolas pelo Governo do Estado e está disponível digitalmente em acesso aberto para *download* em PDF no *site* GOVRS da Secretaria de Educação²⁴ do Estado do Rio Grande do Sul. A análise aqui apresentada se baseia exclusivamente nas versões digitais de livre acesso, disponibilizadas on-line, e não nas versões impressas que são enviadas às escolas.

Levando em consideração que os dados foram analisados conforme as fases propostas por Bardin (1977), a seguir será apresentada a descrição detalhada de cada etapa.

Na primeira etapa, chamada por Bardin (1977) de pré-análise, foi realizada a leitura exploratória dos livros previamente selecionados. A escolha dos materiais considerou o total de exemplares disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente, foram escolhidos os livros dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental dos anos de 2023 e 2024, uma vez que o Programa foi implementado em 2023, e, portanto, apenas as coleções desses dois anos referenciados estão disponíveis no *site* do Governo do Estado. No entanto, após a leitura exploratória do material, verificou-se que os livros dos anos de 2023 e 2024 são iguais. Sendo assim, optou-se por continuar a análise apenas com os livros do ano de 2024. No total, foram analisados quatro livros digitais: dois destinados ao 1º ano e dois ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Na segunda etapa, chamada exploração dos dados, conforme definido por Bardin (1977), com o *corpus* de análise já estabelecido, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (Bardin, 1977, p. 101). Para que isso fosse possível, a análise dos livros foi realizada de forma detalhada, lançando um olhar atento para a organização das unidades e dos capítulos, com foco na estrutura das atividades de escrita, buscando identificar se as atividades dos livros estão alinhadas com as habilidades previstas

²⁴ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche>. Acesso em: 20 jun. 2024.

pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG).

Além disso, as atividades de produção escrita foram analisadas tomando como base as perguntas norteadoras de Vieira e Costa Val (2005, p. 8): “Para que estou escrevendo? Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? Quando estiver lendo, qual será a situação do meu futuro leitor (onde ele estará? com que apoios poderá contar?)? Será que ele vai entender o meu texto?”, que dão sentido ao processo de escrita.

Na terceira etapa, designada por Bardin (1977) como tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados coletados foram tratados de forma a se tornarem significativos, passando por um processo de organização e de interpretação criteriosa e atenta das categorias previamente estabelecidas. Nesse processo, para problematizar as propostas de escrita presentes nos livros, o referencial teórico foi mobilizado para auxiliar na interpretação dos dados.

A partir dos resultados do estudo, com o intuito de contribuir com o processo educacional, em especial da fase inicial de escolarização, elaborou-se a proposta de produto educacional, o qual consiste num *flipbook* digital contendo os resultados da pesquisa, descrito a seguir.

2.5 PRODUTO EDUCACIONAL

Sartori e Pereira (2019) apontam que, no caso do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*, que se caracteriza como um Mestrado Profissional, há a exigência de apresentação, ao final da pesquisa, de uma proposta de produto educacional. Nessa perspectiva, entende-se que “o produto do MPE não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado” (Sartori; Pereira, 2019, p. 28).

Os autores destacam que, especialmente na área da educação, o Mestrado Profissional tem permitido novos arranjos institucionais, incluindo docentes da Educação Básica, com relevante presença de “professores-mestrandos” (Sartori; Pereira, 2019, p. 29), que produzem pesquisas a partir de suas realidades profissionais, assumindo uma característica de proximidade com o mundo do trabalho e dos dilemas sociais e naturais cotidianos.

Considerando que, no caso do Mestrado Profissional em Educação, “[...] o foco está na pesquisa aplicada, esta entendida como a investigação que se orienta com base na epistemologia

teórico-prática com aplicabilidade imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares” (Sartori; Pereira, 2019, p. 26), a aplicabilidade do produto educacional resultante desta pesquisa ocorrerá através da elaboração de um *flipbook* digital detalhado, a ser encaminhado à 15ª Coordenadoria Regional de Educação do município de Erechim. O objetivo desse *flipbook* digital é contribuir para a reflexão sobre a adequação e a efetividade do material didático na promoção da aprendizagem da escrita dos livros do Programa *Alfabetiza Tchê*, favorecendo a melhoria do processo de alfabetização na região do Alto Uruguai gaúcho, da qual fazem parte o município de Erechim, a UFFS e o PPGPE.

O produto, que reúne apontamentos resultantes da análise das atividades voltadas para a produção escrita dos livros da coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita*, focou em aspectos específicos que exigem maior atenção no processo de alfabetização de crianças em fase inicial de escolarização. A intenção do documento é destacar os aspectos das atividades que ajudam na construção da escrita, identificando os pontos que os educadores devem observar para garantir uma aprendizagem significativa na fase inicial da alfabetização. Além disso, buscou-se evidenciar as atividades que, por não contribuírem para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, merecem um olhar reflexivo e uma análise crítica.

O produto educacional desenvolvido neste estudo buscou contribuir com novas perspectivas sobre o *Alfabetiza Tchê* ao problematizar as propostas de produção escrita do material didático do programa. O estudo propõe um olhar crítico sobre as atividades de escrita dos livros, procurando compreender quais concepções de alfabetização os fundamentam. Para sustentar a pesquisa, buscou-se, inicialmente, situar historicamente os debates que envolvem a alfabetização no Brasil. Assim, o capítulo seguinte apresenta um panorama da história da alfabetização no país, os métodos adotados ao longo dessa trajetória, bem como os documentos oficiais e as políticas públicas que orientam essa etapa da Educação Básica.

3 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

“[...] Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi [...]”
(Gabriel, o Pensador)

No Brasil, a Alfabetização é um assunto em permanente discussão, se configurando como uma temática que não se esgota ao longo dos anos. Devido ao fracasso escolar, intensificado pelo grande número de estudantes que não conseguem avançar nas aprendizagens previstas para essa etapa da educação, muito se fala sobre práticas, programas nacionais de alfabetização e formações que visam capacitar professores para atuarem nessa etapa da educação. Esses desafios, contudo, não são recentes e compreender sua origem exige um olhar atento à trajetória histórica da alfabetização no país.

De maneira sucinta e breve, neste capítulo, busco contextualizar a história da alfabetização, bem como a história dos métodos de alfabetização, que frequentemente se entrelaçam e se confundem com a própria história da alfabetização no Brasil. Além disso, foram examinados alguns documentos orientadores da educação nacional e políticas públicas educacionais na área da alfabetização, além de programas voltados para a fase inicial de escolarização.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO E DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Partindo do pressuposto de que o ser humano possui uma grande necessidade de se comunicar, o homem encontrou, por meio da utilização de símbolos, uma maneira de se comunicar para além da oralidade, criando, assim, a escrita.

A escrita, conforme aponta Cagliari (1998), é fato social, uma convenção que precisa contemplar um grande número de pessoas para que possa sobreviver ao passar dos tempos. O autor destaca que a alfabetização é tão antiga quanto a escrita e que quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, pois são as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito.

Ser alfabetizado no período primitivo, conforme o autor, se resumia em saber ler o significado dos símbolos e saber escrevê-los de forma mais ou menos padronizada. Porém, com a expansão do sistema de escrita, ocorreu um aumento da quantidade de informações necessárias para que alguém pudesse ler e escrever, obrigando as pessoas a abandonarem o

sistema de símbolos e utilizarem mais símbolos para representar os sons da fala. Já na Antiguidade, o autor destaca que a alfabetização consistia em aprender a ler algo já escrito e, posteriormente, copiar esses textos. Os alfabetizandos começavam a ler palavras e passavam a ler textos famosos, que seguiam sendo estudados exaustivamente, ou seja, a leitura e a cópia eram o segredo da alfabetização.

Com o avanço do sistema de escrita, surge o princípio acrofônico, no qual “[...] o som inicial do nome da letra é o som que a letra representa” (Cagliari, 1998, p. 16), sendo considerado como uma das melhores ideias que surgiram nos sistemas de escrita, pois contribuiu para a simplificação do número de letras e das práticas de leitura e de escrita. Com algumas adaptações e assimilações no princípio acrofônico, surgiram alfabetos que foram registrados em tábuas, em pequenas pedras ou em chapas de metal onde se encontravam essas letras, que serviam de guia para as pessoas aprenderem a ler e a escrever, sendo tais documentos considerados como “[...] as mais antigas ‘cartilhas’ da humanidade: uma cartilha que continha apenas o inventário das letras do alfabeto” (Cagliari, 1998, p. 18).

Avançando um pouco mais na História, na Idade Média, aprender a ler e a escrever não era visto como uma atividade escolar e pouco ocorria dentro da escola, uma vez que grande parte acontecia fora dela, onde quem sabia ler ensinava quem não sabia. Durante esse período e se estendendo até o século XVI, as crianças eram educadas em casa, geralmente por um familiar ou alguém contratado para realização da tarefa (Cagliari, 1998).

De acordo com Cagliari (1998), no período Renascentista, entre os séculos XV e XVI, devido ao uso da imprensa, aumentou a preocupação com os leitores, pois agora os livros eram destinados para uso individual e, por isso, a alfabetização tornou-se uma grande preocupação. Nessa perspectiva, surgem as primeiras cartilhas e as primeiras gramáticas de línguas neolatinas, o que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização, pois era necessário estabelecer uma ortografia para ensinar o povo.

As primeiras cartilhas destinadas à alfabetização surgiram entre os séculos XV e XVIII e propunham basicamente conteúdo de cunho religioso, como frases, orações e mandamentos religiosos. A aprendizagem se baseava na cópia de cartas-modelos e de documentos comerciais, e a leitura era vista como algo distante da escrita, uma vez que a leitura era dirigida para questões religiosas enquanto a escrita era para o trabalho na sociedade (Cagliari, 1998).

Após a Revolução Francesa, devido ao número elevado de alunos por classe, o ensino deixa de ser individual e passa a ser coletivo, surgindo, assim, as escolas infantis, jardins de

infância ou escolas maternais, destinadas principalmente para os filhos de operários da indústria têxtil. Logo, essas escolas se espalharam e passaram a cuidar da alfabetização das crianças. Nesse período, a responsabilidade pela educação das crianças passa a ser atribuição da escola, sendo a alfabetização introduzida como matéria escolar. As cartilhas sofreram grande modificação: o estudo foi dividido em lições, e o ensino silábico se sobressaiu ao alfabético, surgindo, então, “o método do bá-bé-bi-bó-bu [...]” de alfabetização (Cagliari, 1998, p. 21).

Com base no exposto, falar sobre a alfabetização no Brasil e não abordar a questão dos métodos, segundo Mortatti (2006), é algo praticamente impossível, pois a alfabetização brasileira apresentou, ao longo dos anos, diversas mudanças em busca do melhor método para alfabetizar os estudantes. Além de destacar que “a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos”, também chama atenção para o fato de que, desde o final do século XIX, aconteceram tensas disputas sobre “[...] a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e escrever, especialmente na escola pública” (Mortatti, 2006, p. 1). Sendo assim, a fim de enfrentar o problema do analfabetismo, as disputas em torno dos métodos de alfabetização geraram diversas “[...] tematizações, normatizações e concretizações [...] e pesquisas” (Mortatti, 2006, p. 1).

Com a Proclamação da República no Brasil, a educação ganhou destaque, e a escola “[...] consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do estado Republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social” (Mortatti, 2006, p. 2).

Ainda explorando a ideia da autora, a universalização da escola assumiu importante instrumento de modernização e de progresso e serviu como propulsora para que todos aprendessem a ler e a escrever, pois, até então, a leitura e a escrita eram práticas culturais restritas a uma pequena minoria da sociedade. Mesmo passados mais de cem anos desde a implantação do modelo republicano de escola, o problema do fracasso escolar na alfabetização prevalecia, demandando soluções urgentes de administradores públicos, legisladores, intelectuais e profissionais da educação (Mortatti, 2006).

Mortatti (2006) dividiu em quatro momentos cruciais a questão dos métodos para o ensino inicial da leitura e da escrita: 1º) *A metodização do ensino da leitura*; 2º) *A institucionalização do método analítico*; 3º) *A alfabetização sob medida* e 4º) *Alfabetização: Construtivismo e desmetodização*.

O primeiro momento que Mortatti (2006) apresenta, *A metodização do ensino da leitura*, se caracterizou até o final do Império brasileiro. Nesse período, o ensino necessitava de organização, pois funcionava de maneira informal, em casa, ou de maneira adaptada, nas poucas escolas do Império, com alunos de todas as séries na mesma sala, sendo denominadas como aulas régias. Assim como a infraestrutura, o material que se dispunha para o ensino da leitura também era precário: mesmo que na segunda metade do século XIX houvesse material impresso, o ensino da leitura iniciava com as cartas de ABC²⁵, seguida da leitura e da cópia de documentos manuscritos.

As primeiras cartilhas brasileiras baseavam-se nos métodos de marcha sintética. Os métodos sintéticos, conforme destaca Frade (2007, p. 22), “[...] seguem a marcha que vai das partes para o todo” e podem ser divididos em três tipos: alfabético ou soletração, fônico e silábico. Podemos assim compreendê-los: “[...] método alfabético que toma como unidade a letra; o método fônico que toma como unidade o fonema e o método silábico que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba” (Frade, 2007, p. 22).

O método alfabético ou de soletração inicia com a aprendizagem das letras na ordem alfabética, já que “[...] constata-se em sua aplicação uma sequência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo o alfabeto e, finalmente, de letras isoladas” (Frade, 2007, p. 22). Na sequência, modificando as vogais dessas combinações, decorava-se e memorizava-se as possíveis combinações silábicas. Mesmo sendo o método mais utilizado no Brasil, sobretudo no século XIX, devido às fortes críticas sobre sua falta de sentido para a aprendizagem dos estudantes, nasce, como reação ao método da soletração, o método fônico (Frade, 2007).

O método fônico é aquele em que o ensino iniciava com a forma e o som das vogais e depois se acrescentava as consoantes. Neste método, “cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que, junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras” (Frade, 2007, p. 23). Conforme as relações entre as consoantes e as vogais iam se intensificando, ficavam mais complexas, conforme destaca Frade (2007, p. 23): “para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos”.

²⁵ As Cartas de ABC, de Antonio Maria Barker, também caracterizadas por alguns autores como abecedário ou silabário, reuniam o alfabeto, sílabas, palavras e frases morais. Como um livreto para o ensino inicial da leitura e da escrita, ele é organizado em oito Cartas, que, progressivamente, inseriam o aprendiz iniciante na arte da leitura e da escrita, observando a gradação das letras às palavras (Peres, 2020).

O método silábico, o último a ser apresentado dos métodos sintéticos, é aquele no qual “[...] a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba” (Frade, 2007, p. 24). No método silábico, conforme explica Mendonça (2011), primeiramente se ensinava o nome das vogais, depois o nome das consoantes e, na sequência, as famílias silábicas compostas por essas combinações. No funcionamento deste método, a sílaba é apresentada pronta, sem explicação de como acontece a articulação das consoantes com as vogais, diferente da maneira como acontecia no método fônico.

De acordo com Mortatti (2006), este primeiro momento envolvendo a questão dos métodos vai até o início da década de 1890, quando se inicia o segundo momento para a alfabetização, marcado por uma disputa entre os defensores do método João de Deus e os defensores dos métodos sintéticos. A autora aponta o ano de 1876, com a publicação da *Cartilha Maternal*, como marco crucial da história das cartilhas, pois, a partir dessa publicação, o método João de Deus passou a ser divulgado. O método proposto por João de Deus, também conhecido como método da palavração, baseava-se em iniciar o ensino da leitura pela palavra, com posterior análise dos valores fonéticos das letras. Cagliari (1998) destaca que a cartilha de João de Deus, também chamada de *Arte da Leitura*, ficou bastante famosa no Brasil. O autor destaca que a *Cartilha Maternal* dava ênfase à escrita em detrimento da leitura e serviu como modelo para as cartilhas que surgiram depois. Mortatti (2006) chama atenção para uma nova tradição que se forma com a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores do método da palavração, na qual “[...] o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método [...]” (Mortatti, 2006, p. 6).

Com o início do segundo momento para a alfabetização, denominado por Mortatti (2006) como *A institucionalização do método analítico*, implementou-se uma Reforma nas escolas públicas de São Paulo, que foi posteriormente expandida para os demais estados brasileiros. Como base para a Reforma, encontrava-se o “[...] novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura [...]” (Mortatti, 2006, p. 6).

Frade (2007) destaca que o método analítico, também chamado de método global, procurou romper com o princípio da decifração, buscando atuar na compreensão. Nessa perspectiva de alfabetização, “[...] o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo ‘todo’, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Mortatti, 2006, p. 7). Algumas diferenças foram identificadas na aplicação do método analítico, pois esse “todo” ou “as unidades de análise”, dependendo de seus defensores, poderiam se constituir de uma palavra,

de uma frase ou de uma historieta (Mortatti, 2006). Corroborando com essa ideia, Frade (2007, p. 26) destaca que:

Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que, baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que, dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração), vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

No método de marcha analítica da palavração, as palavras são apresentadas em agrupamentos, e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização. Para tal, são utilizados cartões com palavras de um lado e gravuras do outro para a fixação.

Na sentencição, que também se caracteriza como um método analítico, no qual se alfabetiza do todo para as partes, a unidade é a sentença ou frase, que, depois de compreendida, é decomposta em palavras e, posteriormente, em sílabas. Por fim, o último dos métodos analíticos é o método global de contos ou historietas, que tem o texto como ponto de partida para alfabetizar as crianças, que é memorizado para o reconhecimento das sentenças, seguido do reconhecimento das palavras e das sílabas (Frade, 2007).

As cartilhas produzidas no contexto desse segundo momento dos métodos de alfabetização utilizaram-se do método analítico, ou seja, dos processos de palavração, de sentencição ou das historietas, iniciando uma disputa entre os defensores do método analítico e os que defendiam os métodos de marcha sintética, em especial o da silabação. Este segundo momento da história dos métodos se estende até os anos 1920, com a continuidade da discussão sobre o ensino inicial da leitura, pois o ensino da escrita se resumia à caligrafia e ao tipo de letra a ser utilizada, com grande demanda para os treinos e os exercícios de cópia e de ditado (Mortatti, 2006).

O terceiro momento, *A alfabetização sob medida*, inicia em meados de 1920 com a resistência dos professores quanto à utilização do método analítico. Na busca por uma solução para os problemas de ensino e de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, buscou-se conciliar os dois tipos básicos dos métodos de alfabetização e passou-se a utilizar métodos mistos ou ecléticos, que se configuravam na união dos dois métodos, analítico e sintético (Mortatti, 2006).

A disputa pelo método ideal para alfabetizar os estudantes foi diminuindo à medida que a importância por um método em especial foi sendo relativizada e, nesse contexto, o método global dos contos aparecia como o preferido em alguns estados brasileiros (Mortatti, 2006). A

autora aponta que o motivo da relativização e da secundarização do método de alfabetização aconteceu devido à institucionalização de novas bases psicológicas de alfabetização, contidas no livro *Teste ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*. O livro, de autoria de M. B. Lourenço Filho, apresentava resultados de uma pesquisa com alunos em fase inicial de alfabetização, cujo objetivo era buscar soluções para as dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita por meio de oito provas, que compunham os testes ABC. Os testes serviam para classificar e organizar os estudantes em classes homogêneas com vistas ao desenvolvimento de uma alfabetização racional e eficaz, sem considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos nesse processo.

As cartilhas, nessa época, até cerca de 1950, baseavam-se, predominantemente, em métodos mistos e davam ênfase à leitura, que era feita por meio de exercícios de decifração e de identificação de palavras. Acreditava-se, ainda, que o segredo para a aprendizagem era a grande quantidade de cópias e o ensino do abecedário (Cagliari, 1998).

Nesse período também se disseminou a prática do período preparatório²⁶. De acordo com Mortatti (2006, p. 10),

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de ‘medida’, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um ‘período preparatório’.

O quarto momento importante para a alfabetização em nosso país, intitulado *Alfabetização: Construtivismo e desmetodização*, iniciou na década de 1980, com a constante busca por uma solução para o fracasso da escola na alfabetização dos estudantes. Visto que a disputa pelo método ideal para o ensino inicial da leitura e da escrita não estava apresentando bons resultados, “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a Psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora Emilia Ferreiro e seus colaboradores” (Mortatti, 2006, p. 10). Com essa mudança, a discussão, que antes centrava-se nos métodos de alfabetização e no processo de ensino praticado pelos professores, se deslocou para o processo de aprendizagem da criança.

²⁶ Período que consistia na realização de “exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (Mortatti, 2004, p. 10).

Mortatti (2006, p. 10) lembra que “[...] o Construtivismo²⁷ se apresenta não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”.

Depois disso, houve um movimento por parte de pesquisadores na divulgação de uma numerosa gama de materiais, como artigos acadêmicos, livros, cartilhas e formações, na intenção de institucionalizar o Construtivismo. Começa, nesse período, uma nova disputa entre os defensores do Construtivismo e aqueles, descritos por Mortatti (2006, p. 10), como “[...] quase nunca ‘confessos’, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo, o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade [...]”.

Nas últimas décadas do século XX, os problemas da alfabetização passaram a ser “[...] pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizada, de acordo com a Psicogênese da língua escrita” (Mortatti, 2006, p. 4). Esse quarto e último momento da história dos métodos de alfabetização descritos por Mortatti (2006) apresenta a institucionalização do Construtivismo, com base nos pressupostos metodológicos da Psicogênese da língua escrita, para alfabetizar os estudantes.

De acordo com Frade (2007), como dito, o Construtivismo fez uma grande revolução no campo da alfabetização, uma vez que o foco não é mais o método utilizado para alfabetizar, mas a forma como a criança aprende. Até este momento, os esforços para superação do problema do fracasso escolar na alfabetização no país se concentraram basicamente na questão dos métodos, conforme enfatizam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 21): “tradicionalmente, conforme uma perspectiva pedagógica, o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos”.

Diante dessa situação de incapacidade da escola em apresentar bons resultados e reverter os problemas e as dificuldades da alfabetização, pois as práticas de repetição e de memorização presentes nos métodos tradicionais, aparentemente distantes, não haviam ficado no passado e

²⁷ Uma das teorias mais importantes para a educação do século XX contou com a contribuição do “[...] biólogo, filósofo e epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), o qual, observando crianças desde o seu nascimento até a adolescência [...] percebeu que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio em que ele vive” (Santos; Oliveira; Junqueira, 2015, p. 9). Emilia Ferreiro, orientanda de Piaget, baseou-se nos ideais piagetianos sobre o Construtivismo para mapear “[...] a psicogênese do aprendizado do sistema de escrita [...]” (Frade, 2007, p.31), culminando, em conjunto com Ana Teberosky, na obra *Psicogênese da língua escrita*.

ainda faziam parte dos processos educativos, os métodos utilizados nas cartilhas passaram por uma série de questionamentos, resultando na produção de cartilhas na perspectiva do Construtivismo, que passaram a conviver com as cartilhas já existentes e, posteriormente, com os livros didáticos de alfabetização.

Com base no estudo teórico apresentado nesta seção, compreende-se a longa trajetória da alfabetização no Brasil, a qual foi fortemente influenciada pelos métodos adotados para o ensino da leitura e da escrita. Esse percurso contribuiu para o surgimento de movimentos que modificaram a maneira de alfabetizar as crianças em nosso país. Ao longo dessa trajetória, surgiram políticas públicas que passaram a orientar legalmente essa fase de escolarização. Como se entende ser indispensável abordar esse assunto para a composição deste estudo, na sequência deste capítulo elencamos algumas dessas políticas públicas nacionais voltadas à alfabetização, nas quais também ficam evidentes tais disputas teóricas, conceituais, metodológicas sobre como alfabetizar as crianças.

3.2 A ALFABETIZAÇÃO NO HORIZONTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais, com base em Jesus e Farenzena (2013, p. 88), “[...] se caracterizam como a ação do Estado com vistas à ordenação de um sistema de educação ou formação e se realizam por meio da prestação de serviços educacionais, tendo as escolas como o meio principal”. A criação dessas políticas surge como forma de garantir o direito à educação escolar, considerado por Cury (2002, p. 246) como “uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

Assim como a saúde, a moradia, a segurança, o trabalho, entre outros, a educação é um direito básico do cidadão brasileiro, previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 e integrante do “[...] conjunto dos direitos sociais” (Ferraro, 2008, p. 275). Nessa perspectiva, a educação, conforme o Art. 205 da CF de 1988, é um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (Brasil, 1988). Höfling (2001) reforça essa visão ao destacar a educação como parte das políticas sociais, associando-se à saúde, à previdência, à habitação e ao saneamento.

Sendo um direito social, a educação conta com uma série de políticas públicas, as quais são responsáveis por regulamentar o sistema educacional, organizando e sistematizando ações

e práticas que o compõem, tendo como objetivo propor soluções para problemas de todos os níveis que constituem o sistema educacional (Espinoza, 2009).

Sabe-se que a educação é organizada em diferentes níveis, no entanto, neste estudo, são abordadas as políticas públicas educacionais voltadas para a fase de alfabetização. Rabelo (2014) destaca que, diante da grande necessidade de melhorar os resultados das avaliações e de reparar a carência da formação dos docentes alfabetizadores, o Governo Federal articulou uma série de ações voltadas à resolução dos problemas e às dificuldades relacionadas aos conhecimentos de leitura e de escrita dos estudantes brasileiros.

A explanação inicia-se com um marco importante para a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída em 20 de dezembro de 1996. A LDB foi um marco de extrema importância para a educação brasileira, uma vez que unificou em um único documento toda a legislação referente ao ensino no país, estabelecendo no Art. 32, inciso I, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

Logo em seguida, a reforma curricular instituída pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, se constituiu como outro marco importante para a educação nacional. Apesar dos Parâmetros terem sido implementados em um contexto político, social e econômico centrado em ideais neoliberais e terem sido recebidos pelo campo educacional com algumas críticas, especialmente por terem surgido em um contexto influenciado por ideias voltadas para o mercado de trabalho, em vez de focar no desenvolvimento integral dos estudantes (Guillen; Miguel, 2020), é evidente que os PCN trazem uma transformação na direção do modo de alfabetizar os estudantes, visto que estes se norteiam pelas proposições da psicogenética da linguagem escrita, na qual “[...] aprender a ler e a escrever envolve a solução de problemas conceituais e não compreende apenas memorização de letras, sons ou sílabas” (Gontijo, 2022, p. 41).

Os PCN consistem em um compilado de documentos que servem para orientar o trabalho do professor e elevar a qualidade da educação no Brasil, além de servir como um guia para a reestruturação curricular da educação escolar no país (Brasil, 1997). Guillen e Miguel (2020) assinalam que, para melhorar a qualidade da educação e tentar resolver o problema do fracasso escolar, que está centrado na dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever, as discussões acerca da Língua Portuguesa são ponto central dos PCN. Ao serem instituídos, os

Parâmetros já indicavam que as dificuldades no ensino da leitura e da escrita se manifestam de forma clara ao final dos dois primeiros anos e do quinto ano do Ensino Fundamental: “no primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série” (Brasil, 1997, p. 19).

Diante disso, visando a erradicação desses problemas, que têm origem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na tentativa de modificar a realidade de tantos outros desafios que impactam a educação no Brasil, houve, em 2006, a implantação da Lei nº 11.274, que ampliou o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos e antecipou a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental para seis anos de idade (Brasil, 2014).

Sobre o acesso das crianças aos seis anos de idade ao Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013, afirmam que essa mudança permite que as crianças tenham a possibilidade de usufruir de seu direito à educação, sendo beneficiadas com um contexto educativo mais direcionado à alfabetização e ao letramento, além da “[...] aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização” (Brasil, 2013, p. 109).

As DCN preveem que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, devem ser assegurados:

a) a alfabetização e o letramento; b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia; c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (Brasil, 2013, p. 122).

Considerando as transformações na alfabetização durante esse período, especialmente com a iniciativa de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental destinados para a alfabetização, fica evidente que outra política se alinha a essa decisão, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. A seguir, então, será apresentada uma breve síntese sobre o PNE, com o intuito de melhor compreender sua história, sua finalidade e as metas relacionadas à alfabetização escolar.

O PNE é um conjunto de medidas elaboradas pelo Governo Federal para atender às demandas educacionais, através de diretrizes, de metas e de estratégias. O primeiro PNE criado após a redemocratização do Brasil data do ano 2001, com término de vigência em 2010. Essa versão do PNE foi criada para atender ao Art. 9º, inciso I, da LDB, que determina que cabe à União “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996, p. 4).

No período de vigência do primeiro PNE, houve uma preocupação evidente com os conhecimentos de leitura e de escrita na fase inicial de escolarização dos estudantes, destacando-se a formação de professores alfabetizadores, como observado por Rabelo (2014). Além disso, essa versão inicial do Plano promoveu uma mudança na responsabilidade pela formação continuada desses professores, uma vez que, devido às estratégias de descentralização e municipalização das políticas educacionais, esta formação passou a ser elaborada em âmbito federal e implementada pelas secretarias estaduais, com participação dos municípios no plano local (Rabelo, 2014).

Finalizada a vigência do primeiro Plano, o Governo Federal criou o novo PNE (2014-2024). Para Azevedo (2014, p. 273), “herdeiro de todos os limites e avanços que historicamente têm marcado a educação nacional e o seu planejamento, o segundo PNE exprime, em certa medida, o amadurecimento da sociedade brasileira no ato de pensar o seu futuro [...]”.

No novo PNE, a alfabetização aparece novamente como grande preocupação, além da formação de professores alfabetizadores aparecer de forma mais expressiva. No entanto, na nova versão, a responsabilidade pela alfabetização e a formação dos professores alfabetizadores aparecem como um desafio nacional, e não somente dos municípios e estados, ampliando o entendimento de sua condição de problema da educação brasileira, além de propor uma política de Estado voltada para este tema e a atuação colaborativa entre os entes federados (Rabelo, 2014).

O segundo PNE, ainda em vigência no país²⁸, é estruturado por um conjunto de 20 metas, cada uma com uma série de estratégias para o seu cumprimento. Duas dessas metas contemplam a alfabetização, metas 5 e 9, que fazem parte do bloco das “[...] metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à

²⁸ O segundo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 2014, tinha vigência prevista para dez anos, ou seja, de 2014 a 2024. Contudo, em 25 de julho de 2024, a Lei nº 14.934 prorrogou sua vigência até 31 de dezembro de 2025.

universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (Brasil, 2014, p. 9).

A meta 5 visa “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 10), e a meta 9 propõe “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Brasil, 2014, p. 35).

Constata-se novamente a preocupação com a formação do professor alfabetizador, apontada como estratégia 5.6 da meta 5, que visa promover a formação inicial e continuada dos docentes que atuam na fase da alfabetização, com o incentivo à apropriação de novas tecnologias educacionais, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e à articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e iniciativas de formação continuada voltadas aos professores que atuam na etapa da alfabetização (Brasil, 2014).

Com a finalidade de atingir tais metas, o Governo Federal criou diferentes políticas e programas, no entanto, antes de abordarmos os diferentes programas direcionados para a fase de alfabetização, é necessário discutir sobre outro marco importante para a educação brasileira, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Considerada como uma agenda do Plano Nacional de Educação (PNE) e uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o documento estabelece que os currículos da Educação Básica devem ter uma base nacional comum (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019).

A BNCC trata-se de um documento normativo, integrante da Política Nacional da Educação Básica, que deve servir de referência para “[...] a formulação dos currículos escolares dos sistemas e redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (Brasil, 2017a, p. 8).

Como documento orientador curricular, sua finalidade é definir o conjunto de aprendizagens e de conhecimentos essenciais, que se darão por meio de um conjunto de competências e de habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (Brasil, 2017a). Sobre esse assunto, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 790) dizem que, ao priorizar competências e habilidades em detrimento do desenvolvimento das funções psíquicas que acontecem por meio da aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, a educação é reduzida a um enfoque cujo destaque está “[...] no mínimo necessário para que os cidadãos concluam seus estudos dotados de informações, instruções e habilidades

[...]”. Desse modo, “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41).

Em relação à alfabetização, a BNCC destaca que, “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (Brasil, 2017a, p. 89), visto que a alfabetização, nessa etapa da educação escolar, necessita ser o foco da ação pedagógica.

O documento aponta como pode acontecer o processo de alfabetização, conforme destacamos no trecho a seguir:

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

Complementando essa ideia, o documento da BNCC ainda aponta que,

Dito de outro modo, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (Brasil, 2017a, p. 90).

Como evidenciado, embora a BNCC proponha a ideia de um documento que busca a formação integral dos indivíduos e enfatize brevemente em sua introdução a alfabetização na perspectiva do letramento, há uma contradição ao limitar a alfabetização à aprendizagem da técnica da escrita e ao desenvolvimento da consciência fonológica²⁹.

Além disso, a BNCC introduz uma importante mudança ao preconizar que o processo de alfabetização seja o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino

²⁹ Moraes (2010, p. 52) conceitua consciência fonológica como “[...] um conjunto de habilidades de refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes”.

Fundamental, reservando o 3º ano para o aprofundamento da ortografização. O documento estabelece uma separação entre esses dois processos, visto que, na perspectiva da BNCC, a alfabetização envolve, sobretudo, desenvolver a consciência fonológica, destinando apenas “[...] os dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a sistematização da alfabetização” (Guillen; Miguel, 2020, p. 569).

Corroborando com o exposto, Silva e Oliveira-Mendes (2024) também destacam a ortografização como aspecto que evidencia a divisão no ciclo de alfabetização, uma vez que, na organização dos conteúdos, conforme estrutura curricular da BNCC, a ortografia acaba sendo introduzida somente no terceiro ano, após a consolidação da alfabetização. As autoras reforçam que a ruptura com a organização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental voltados para a alfabetização, prerrogativa priorizada em documentos que precederam a Base, rompe com o objetivo de efetivação da alfabetização ao final desse ciclo.

Ao considerarmos as contribuições de Guillen e Miguel (2020) sobre a perspectiva de alfabetização abordada na BNCC e nos PCN, foi evidenciado que, mesmo que a Base afirme estar alinhada aos Parâmetros, os dois documentos se distanciam consideravelmente, pois os PCN trazem a escrita como “[...] prática de análise e reflexão sobre a língua e [...] uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem [...]” (Brasil, 1997, p. 53), enquanto a BNCC aposta no reconhecimento do alfabeto, no conhecimento da mecânica da escrita e da leitura, no desenvolvimento da consciência fonológica, “em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/como sendo capacidades de (de)codificação [...]” (Brasil, 2017a, p. 93).

Os PCN tecem críticas à forma tradicional de condução da alfabetização nas escolas, especialmente quanto à adoção de uma lógica aditiva de ensino, abordagem que se assemelha à perspectiva de alfabetização proposta pela BNCC. Nesse modelo, parte-se da combinação de sílabas ou de letras para formar palavras, avançando para a junção de palavras em frases e, posteriormente, em textos (Brasil, 1997). Essa abordagem resultou em práticas pedagógicas que privilegiam textos artificiais, criados exclusivamente para o ensino da leitura, os quais “[...] não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (Brasil, 1997, p. 29). Ao analisar a BNCC, percebe-se que esta aponta para o caminho oposto aos PCN. No entanto, mesmo com muitos distanciamentos, ambos os documentos se aproximam ao reconhecer o texto como unidade de ensino a ser utilizado na fase inicial de escolarização, uma vez que tanto

os PCN quanto a BNCC reconhecem a centralidade do trabalho com os diferentes textos que circulam na esfera social. Mesmo a BNCC apostando no reconhecimento do alfabeto, no conhecimento da mecânica da escrita e da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica, definindo as capacidades e as habilidades envolvidas na alfabetização como capacidades de (de)codificação, ela mantém o texto no centro do processo de construção da escrita. Além disso, a BNCC propõe mudanças significativas ao incluir uma ampla diversidade de gêneros textuais, em continuidade ao que já havia sido previsto pelos PCN.

Dourado e Oliveira (2018, p. 41) explicam que a BNCC se apresenta como:

[...] aliada na efetivação de propostas e dinâmicas curriculares que contribuem para a padronização e reducionismo curricular, com forte ênfase em Língua Portuguesa e Matemática, profundamente articulada à avaliação standardizada, desconsiderando a realidade nacional, as diretrizes curriculares nacionais dos níveis da Educação Básica e as singularidades das etapas e modalidades educativas.

Os autores supracitados destacam que a BNCC não se apresenta como a proposta pedagógica nacional para concretizar os direitos e os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme previsto na CF e no PNE. Este enfoque amplo da educação deveria se materializar através de um esforço federativo na construção de currículos que considerassem tanto a unidade quanto a diversidade. Para que isso se concretizasse, seria necessária a cooperação entre os entes federativos, a colaboração entre os sistemas de ensino, a participação das instituições educativas, de seus profissionais, de estudantes e suas famílias, tudo em prol da garantia do direito à educação previsto na CF de 1988. No entanto, o contrário aconteceu, pois a visão político-pedagógica estruturante da BNCC não garante a identidade nacional sob o alicerce do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além de não valorizar e não respeitar a diversidade e a inclusão, o conhecimento e a cultura, bem como não considera os valores culturais e artísticos nacionais e regionais (Dourado; Oliveira, 2018).

Com base nos autores, a BNCC foi instituída em um contexto de perda de direitos, de uma ideologia política conservadora, gerencialista e privatista, na qual a educação é tratada como mercadoria, naturalizando a competição interna, a individualização, a diferenciação e a premiação por resultados, além da “[...] subordinação formal e concreta do campo da educação aos interesses econômicos em contraposição à perspectiva da educação como direito social e humano” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Diante do exposto até aqui, compreende-se que, se de um lado todas essas iniciativas são importantes para assegurar o direito à alfabetização das crianças brasileiras, de outro lado

servem para atender a ações governamentais, com vistas a melhorar os índices referentes às avaliações de larga escala, apenas medindo os níveis de alfabetização dos estudantes sem haver preocupação real com a qualidade da educação no país, além de atender com prontidão à lógica do sistema capitalista “[...] no contexto de Estado neoliberal em que a escola é pensada [...]” (Santos; Simões; Lins, 2021, p. 2).

No campo da alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que foi estabelecida após a implementação da BNCC e está alinhada com suas diretrizes para a alfabetização, será abordada na seção dedicada aos programas voltados para essa etapa da educação escolar, sendo incluída junto à discussão do Programa Tempo de Aprender. As duas políticas juntas, BNCC e PNA, são as principais responsáveis pelo ressurgimento recente dos debates e das práticas em torno do método fônico na alfabetização. Conforme Silva e Oliveira-Mendes (2024, p. 220), tanto a BNCC quanto a PNA “[...] optaram por um recorte bastante específico acerca das questões didático-epistemológicas do campo da alfabetização”. Esse enfoque privilegia uma perspectiva voltada para alfabetização com foco na correspondência grafofônica e na mecânica de aprender a ler a partir da ênfase na aprendizagem dos fonemas, ignorando todo o percurso histórico da alfabetização no Brasil, bem como a diversidade de conhecimentos e de práticas consolidadas na área, visto que, ao se concentrarem no componente fonema no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, esses documentos deixam de considerar aspectos essenciais para a alfabetização no país, como as contribuições do Letramento e da Psicogênese da língua escrita (Silva; Oliveira-Mendes, 2024).

Após esse breve panorama sobre a alfabetização no horizonte das políticas públicas, será apresentado um debate sobre programas voltados à alfabetização implementados nos países na última década. No entanto, antes de adentrar nessa temática, será apresentada, na próxima seção, uma discussão sobre a responsabilização dos professores alfabetizadores em relação à implementação e ao sucesso desses programas e políticas de alfabetização.

3.2.1 A responsabilização dos professores alfabetizadores enquanto sujeitos centrais das Políticas de Alfabetização

Antes de iniciar nossa análise sobre os programas de alfabetização implementados na última década, será destacada a responsabilização dos professores alfabetizadores frente ao desenvolvimento desses programas e políticas educacionais.

Leite (2005) diz que o ofício de professor está cada vez mais exigente, necessitando de

formação inicial e continuada de qualidade. A autora também aponta que, em virtude do reconhecimento da complexidade que as situações sociais acarretam, há uma demanda por professores profissionalmente competentes e bem-preparados.

Essas exigências impulsionam a necessidade de uma formação docente que se oriente pela necessidade de desenvolver uma educação de qualidade, que venha a resolver os problemas persistentes, principalmente na fase de escolarização inicial das crianças. Favorável ao exposto, Mugine, Leite e Mahalambe (2019, p. 182) destacam que “[...] a formação de professores passou a ser organizada em função do discurso expresso nas políticas educacionais públicas”.

Vindo ao encontro desse posicionamento, Silva, Carvalho e Silva (2016, p. 1) dizem que, ao estabelecer “[...] um olhar mais atento sobre as políticas de escolarização colocadas em ação nas últimas duas décadas, em nosso país, precisamos reconhecer a existência de um conjunto de novos investimentos na figura do professor”.

No entanto, embora o professor seja considerado sujeito central no processo de aprendizagem dos estudantes, percebe-se que, principalmente na fase inicial de escolarização, existem professores que lecionam com formação inicial limitada e aligeirada. Arce (2001) tece algumas críticas a esse respeito ao destacar que, segundo essa lógica, longos programas de formação não seriam necessários, pois aprender na prática, durante o exercício profissional, seria considerado suficiente.

Diante dessa problemática, é imprescindível que a formação docente seja assegurada por meio de políticas públicas educacionais que contemplem uma formação inicial de qualidade, não aligeirada e complementada pela formação continuada, que, por sua vez, deve ser garantida em serviço, visto que “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira [...]” (Day, 2001, p. 16). No entanto, o autor destaca que “[...] as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas” (Day, 2001, p. 16).

Oliveira (2018, p. 196) diz que, “[...] longe de ser solução paliativa, superando fragilidades da formação inicial ou atualizando os conhecimentos nela obtidos, a formação continuada de professores se torna sinônimo de profissionalidade e exigência [...]”. Partindo de metodologias ativas, de novas concepções educacionais e da relação entre cultura e conhecimento escolar, a formação continuada modifica as bases da participação do professor na tomada de decisões e na organização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, Esquinsani (2016) destaca que há um grande número de programas governamentais voltados para a formação de professores, muitos deles específicos para professores alfabetizadores. A autora ressalta que o alcance desses programas depende, em grande parte, “[...] da capacidade de mobilização do mesmo em torno de objetivos concretamente articulados com o cotidiano escolar, além dos critérios e condições de pactuação do programa em relação aos possíveis parceiros [...]” (Esquinsani, 2016, p. 2467).

Esquinsani (2016, p. 2466) utiliza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁰ como exemplo, destacando o programa como um “[...] mobilizador de ações pedagógicas em torno da alfabetização, através de estratégias de formação docente continuada [...]”. A autora complementa dizendo que o programa assumia uma dupla função, pois, além de fornecer subsídios formativos para o professor, também o colocava como sujeito central da responsabilidade dos resultados dos processos, materializando a responsabilização como estratégia desta política educacional.

Sobre o papel dos professores frente às diferentes políticas instituídas, Leite e Fernandes (2010) apontam que tem lhes sido atribuído um papel importante na promoção da mudança educacional e curricular. Essas atribuições se aplicam tanto quando se trata de inovações planejadas pelo poder central, quanto quando se trata de propostas mais descentralizadas ou que surgem de interesse locais, como das escolas e de seus contextos.

As autoras destacam que a reestruturação educativa e curricular aponta para dois lados: de um lado, estão os que defendem as reformas curriculares do tipo *top-down* (de cima para baixo), na qual cabe ao professor cumprir o que é prescrito pelo Ministério da Educação, e, de outro lado, estão os que defendem como solução uma maior capacitação das escolas e dos professores. No entanto, em ambas as situações, o professor aparece como sujeito central e agente responsável pela mudança na educação (Leite; Fernandes, 2010).

Esquinsani (2016) tece reflexões pertinentes ao abordar a responsabilização dos professores frente a políticas e a programas direcionados à alfabetização. Ao citar o PNAIC, na perspectiva de uma política pública e programa de formação continuada, a autora aponta que o Pacto se apresentou como uma proposta significativa na melhoria dos processos de ensino e de

³⁰ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que será detalhado na seção seguinte deste capítulo, foi um programa do Governo Federal que visava à formação docente em parceria com as Universidades Federais. Criado em 2012, o Pacto ficou em vigor até 2017 e direcionou suas ações formativas para os professores do ciclo de alfabetização, abrangendo os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O programa tinha como proposta a alfabetização na perspectiva do letramento.

aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, visto que os professores alfabetizadores não participavam diretamente das formações que ocorriam nas universidades, o programa empoderava os orientadores de estudos³¹ na esfera local, enquanto deslegitimava a concepção do professor como intelectual, subordinando-o a outro sujeito.

A autora complementa sua ideia destacando que o professor, que não tinha oportunidade de discutir academicamente a formação que recebia dos coordenadores locais, que eram os profissionais que tinham acesso às formações nas universidades, é o mesmo professor que era responsabilizado pelos resultados do trabalho em relação ao processo de alfabetização das crianças (Esquinsani, 2016). Sobre essa responsabilização dos professores, a autora ainda destaca que o programa apresentava “[...] mecanismos que emparelham a formação docente continuada como estratégia de repasse do *accountability*³², colocando o professor como coadjuvante do processo de formação, mas como protagonista da responsabilização e cobrança de resultados” (Esquinsani, 2016, p. 2478).

Oliveira (2018) também chama atenção para esse assunto, uma vez que, se por um lado é dado destaque ao professor e sua formação, com o objetivo de assegurar a qualidade desejada da educação, por outro lado, observa-se a precarização e o esvaziamento dos conteúdos de trabalho e da formação docente. Além disso, essa valorização do professor é frequentemente acompanhada pela culpabilização pelos insucessos observados.

Ante o exposto, é fundamental que os professores se entendam como agentes centrais da mudança necessária para avançarmos para uma educação de qualidade, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, visto que “[...] existe um certo consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança” (Leite; Fernandes, 2010, p. 198).

Conforme destaca Day (2001, p. 20-21),

O desenvolvimento profissional docente envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes da mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem o conhecimento, a destrezas, e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes,

³¹ Os orientadores de estudos, no âmbito do PNAIC, participavam de encontros presenciais de formação nas Universidades e, posteriormente, repassavam ações e atividades aos professores das escolas, promovendo a aplicação de atividades, a socialização e a troca de experiências entre os pares, bem como estudos individuais a distância (Barbosa; Cabral; Goulart, 2022).

³² Conforme Pinho e Sacramento (2009), a palavra *accountability* tem sido traduzida como responsabilização.

em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Sendo assim, além de se compreenderem como agentes centrais da mudança, é igualmente importante que os professores tenham a possibilidade de debater e de refletir sobre o seu papel e as suas responsabilidades, uma vez que “não são apenas recipientes da mudança política iniciada fora das escolas e das salas de aula, eles próprios são também iniciadores da mudança” (Day, 2001, p. 37).

Para avançarmos em relação à temática e melhor compreendermos a intencionalidade das diversas ações governamentais em relação à alfabetização dos estudantes ao longo da última década, bem como o lugar que os professores ocupam nestas formações, na próxima seção serão apresentados alguns desses programas direcionados para essa etapa da educação escolar, visto que muitos deles também estão voltados para a formação dos professores alfabetizadores, compreendendo-os como sujeitos centrais no sucesso da concretização das políticas e dos programas educacionais nas escolas e nas salas de aulas.

3.2.2 Programas de Alfabetização da última década

Considerando que os programas direcionados à alfabetização configuram-se como desdobramentos de políticas públicas educacionais pensadas e implementadas na tentativa de resolver os problemas persistentes no aprendizado inicial da leitura e da escrita, nesta seção serão apresentados programas direcionados à alfabetização da última década, sobretudo para a formação de professores alfabetizadores, visto que estes são considerados como agentes centrais do processo educacional desta etapa da Educação Básica.

Parafraseando Oliveira (2018), na década de 1990, surgiram intensos debates sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores, desafiando a visão predominante até então, que considerava a formação continuada apenas como uma atualização ou complementação da formação inicial. A partir disso, Oliveira (2018) destaca que ficou evidente a necessidade de uma formação específica para os professores que atuam na alfabetização, levando o Governo Federal a criar uma série de ações voltadas para essa etapa da escolarização.

Desta maneira, foram criados programas mais sistematizados de formação continuada de professores alfabetizadores, dentre os quais a autora cita: o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), que objetivava a formação dos professores alfabetizadores, criado

em 2000 e implantado no ano 2001; o Programa Pró-Letramento, criado em 2005, que tinha como objetivo a formação continuada dos professores para atingir melhor qualidade no ensino da leitura e da escrita, bem como da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabelecido em 2012, que preconizava a formação docente em parceria com as Universidades Federais. No segundo semestre de 2018, em substituição ao PNAIC, foi criado o Programa Mais Alfabetização (PMAlfa), que previa como estratégia principal o auxílio de um assistente de alfabetização ao professor regente (Oliveira, 2018). No ano de 2020, foi criado o Programa Tempo de Aprender, cujas práticas deveriam ter base em evidências científicas, centrando-se na adoção do método fônico para a alfabetização escolar e, recentemente, em 2023, o Governo lançou o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), voltado para a concretização da alfabetização até final do 2º ano do Ensino Fundamental e para promoção de medidas para a recomposição das aprendizagens dos estudantes que estão nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e que não se alfabetizaram na idade certa.

Assim, nas seções a seguir, serão apresentados os programas de alfabetização criados na última década no país, apresentando seus principais avanços, desafios e retrocessos, além de trazer como esses programas abordam a formação do professor alfabetizador. Para tanto, o estudo está organizado conforme ordem cronológica³³, iniciando pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), seguido do Programa Mais Alfabetização (PMAlfa), pelo Programa Tempo de Aprender, juntamente com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, por último, o atual Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)

³³ Devido à distância temporal, optou-se em não abordar os programas PROFA e Pró-Letramento, focando nos programas mais recentes. No entanto, faz-se necessário explicar sucintamente esses dois programas, que foram importantes para a formação continuada de professores alfabetizadores no país. O Programa de Formação de Professores (PROFA) oferecia técnicas de alfabetização aos professores das redes públicas de ensino, fundamentadas no Letramento e na Psicogênese da língua escrita. Metodologicamente, o Programa utilizava materiais impressos e vídeos, além de promover o planejamento e a aplicação de atividades em sala de aula, seguidos da avaliação da efetividade dessas práticas com o grupo de estudos. O Programa apresentava propostas a partir de diferentes gêneros textuais. O Pró-Letramento contemplava a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de aprimorar o trabalho docente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática. O Programa utilizava materiais impressos e vídeos para formação de tutores e de professores, que acontecia de forma semipresencial. Além disso, o Programa enfatizava as dimensões práticas do ensino e o reconhecimento dos saberes profissionais. As atividades destinadas aos estudantes abordavam diferentes gêneros textuais e incluíam um fascículo específico para prepará-los para a Prova Brasil. (Arcenio; Azevedo, 2023)

acompanhado de seu desdobramento estadual no Rio Grande do Sul, o Programa *Alfabetiza Tchê*.

3.2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Partindo do pressuposto de que é necessário garantir às crianças brasileiras, em fase inicial de escolarização, o direito à alfabetização, nesta seção será apresentada uma breve explanação dos principais aspectos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Autores como Pires e Schneckenberg (2019) assinalam que diferentes argumentos têm impulsionado a implementação de políticas de formação continuada para professores alfabetizadores, destacando-se o desempenho insatisfatório das crianças nos ciclos de alfabetização, conforme evidenciado pelos sistemas nacionais de avaliação, além da percepção de que a formação continuada pode ajudar a diminuir ou resolver os desafios relacionados ao baixo desempenho das crianças, visando a melhoria da qualidade.

É nesse contexto que o Pacto foi estabelecido em 04 de julho de 2012, por meio da Portaria nº 867, sendo concebido como um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, Distrital, Estaduais e Municipais para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2015). O Pacto foi considerado como uma continuidade do Programa Pró-Letramento, apresentando a ideia de alfabetização ligada à perspectiva do letramento. Assim, ao longo das suas ações, foram levados em conta tanto o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto o seu uso em práticas sociais (Barbosa; Cabral; Goulart, 2022).

Embora possuísse finalidade semelhante a programas anteriormente desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), o Pacto apresentou-se como um programa diferenciado por priorizar suas ações com base em quatro eixos de atuação, conforme figura representativa a seguir, que traz esses quatro eixos de atuação do PNAIC.

Figura 2 - Eixos de atuação do PNAIC

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação:

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

Fonte: Brasil (2015, p. 10)

As ações acima descritas apresentavam como objetivos, conforme Portaria instituinte do programa:

- 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 do 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, 2012, p.2).

Para tanto, o programa assumiu o compromisso de abranger em suas ações: a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; a realização de avaliações anuais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental; e o apoio gerencial dos estados aos municípios que aderiram ao Pacto (Brasil, 2015)

O PNAIC trazia como destaque a formação continuada de professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública. Nesse sentido, para que os objetivos acima descritos fossem alcançados, os professores participavam de formações que eram realizadas em parceria com as universidades públicas federais (Brasil, 2015), visto que a formação continuada

é entendida como “[...] componente essencial da profissionalização e da valorização docente [...]” (Brasil, 2017b, p. 4).

Barbosa, Cabral e Goulart (2022, p. 64) destacam que o PNAIC “contemplou o trabalho interdisciplinar e o estabelecimento de direitos de aprendizagem para os anos de escolaridades que foram tomados como referência para a organização da BNCC/2017”. Seguindo a mesma metodologia do Pró-Letramento, o Pacto ofereceu encontros presenciais de formação para tutores/orientadores e repasse das ações e das atividades aos professores que atuavam nas escolas. Também incluiu o desenvolvimento de atividades, a socialização e a troca de experiências entre os participantes, bem como estudos individuais a distância.

Com base em Lucca e Osti (2019), o PNAIC estabeleceu parcerias com as universidades, que ficaram encarregadas de desenvolver os programas de formação para os profissionais da Educação Básica, enquanto as secretarias estaduais e municipais de educação eram responsáveis pela gestão dessas formações nas redes de ensino. As formações dos profissionais de alfabetização que aconteceram no período de 2013 a 2016 ficavam sob a responsabilidade dos denominados Orientadores de Estudo, que eram formados pelos profissionais das Instituições de Ensino Superior. Estes Orientadores de Estudo precisavam ter sido tutores na formação Pró-Letramento, além da necessidade de serem efetivos da rede de ensino, serem formados em Pedagogia ou Licenciatura e atuarem pelo menos há três anos no Ensino Fundamental ou terem experiência na formação de professores.

Em relação à participação dos professores nas formações, Lucca e Osti (2019) destacam que estes participavam de encontros presenciais que ocorriam no próprio município do professor alfabetizador. A carga horária do curso era distribuída em 80 horas de encontros presenciais, 8 horas de Seminário Final no município e 32 horas de atividades extrassala, totalizando 120 horas de formação. As autoras destacam como ponto importante do PNAIC o recebimento de bolsas mensais, cujo valor variava conforme a função que o profissional exercia dentro do programa. O processo de formação de 2013 incluiu a entrega de 24 cadernos de estudo, divididos em três partes. Cada parte consistia em oito unidades, com abordagem adaptada para diferentes anos do ciclo de alfabetização, mas todas abordando o mesmo tema. Esses cadernos de formação, que eram utilizados durante os encontros com os professores alfabetizadores, continham os princípios fundamentais que orientavam os objetivos do programa.

Sobre o material de suporte para as formações dos professores alfabetizadores, Leal

(2015, p. 24) explica que

[...] foram distribuídos 4 conjuntos de cadernos, contendo textos de reflexão sobre os temas, relatos de professores, sugestões de uso de materiais didáticos, sugestões de leitura e de estratégias formativas para os encontros de estudo dos docentes. Cada conjunto de cadernos era formado por um caderno de apresentação, um caderno sobre formação de professores, um caderno sobre Educação Especial, 8 cadernos destinados ao estudo dos temas da formação. Os oito cadernos de cada conjunto foram propostos para estudo em dez encontros coordenados por orientadores de estudo (profissionais vinculados às secretarias de educação), que participavam de uma formação ministrada por 38 universidades públicas brasileiras.

A autora destaca que os cadernos de formação apresentavam como princípio pedagógico a alfabetização na perspectiva do Letramento, no qual as crianças aprendiam como funcionava o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), articulando-o com os usos sociais da escrita e da oralidade. Outra dimensão importante do material é a ideia de que a alfabetização envolve a capacidade das crianças lerem, escreverem, falarem e escutarem, permitindo-lhes apropriar-se de conhecimentos relevantes para a vida por meio dessas práticas (Leal, 2015).

D'Andrea e Antunes (2016) explicam que, para garantir a compreensão adequada dos materiais e promover a inovação pedagógica nas salas de aula, é que foram realizadas as formações do PNAIC, que eram compostas por

[...] uma Coordenação Geral de Linguagem e outra de Matemática; uma Equipe Técnica, responsável pela gestão do Programa; os Formadores, incumbidos dos estudos de todo o Programa; os Orientadores de Estudos, professores envolvidos com a alfabetização em seus municípios, responsáveis por multiplicar a formação que recebem nos encontros; e os professores alfabetizadores, que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em seus municípios (D'Andrea; Antunes, 2016, p. 28).

As autoras reforçam que um dos principais avanços do PNAIC foi a introdução de um novo paradigma na concepção de alfabetização, com a adoção do ciclo alfabetizador nas instituições públicas de Ensino Fundamental. Somando-se a isso, o Governo Federal organizou materiais teóricos para estudo dos professores e forneceu às escolas excelentes recursos, como literatura infantil, jogos e livros paradidáticos (D'Andrea; Antunes, 2016).

Loose (2020) considera que o PNAIC reconhece o papel da escola como corresponsável por promover uma educação de qualidade e por garantir o acesso das crianças à cultura da leitura e da escrita como prática social, tendo na leitura uma atividade interativa fundamentada em práticas associadas aos conceitos de letramento, enfatizando o contato com gêneros textuais e os usos sociais da leitura.

Ante o exposto, observa-se que o Pacto, apesar das críticas frequentes em relação à valorização da prática em detrimento da teoria (Oliveira, 2018), buscou ressignificar os modos de pensar e de agir em relação à alfabetização no país. O programa buscou proporcionar uma formação que oportunizasse trocas de experiências, protagonismo e atividade reflexiva docente, capacitando professores alfabetizadores com recursos para desenvolverem estratégias transformadoras em seus espaços de atuação, modificando seus modos de alfabetizar e desenvolvendo propostas significativas em sala de aula.

O PNAIC ficou em vigor durante cinco anos, desde 2012, e, mesmo tendo passado por reestruturação no ano de 2017, alguns fatores influenciaram em sua descontinuidade, sendo apontados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)³⁴ do ano anterior como principal fator para sua descontinuidade. No entanto, Alferes e Mainardes (2018, p. 438) elencam uma série de fatores, dentre estes estão:

- a) as constantes mudanças de ministros da educação (seis, ao todo, no período de 2012 a 2016);
- b) o atraso no repasse de recursos financeiros do MEC para as universidades participantes do Programa;
- c) o atraso e/ou a não entrega do material para estudo (Cadernos de Formação), fazendo com que muitos municípios imprimissem o material para orientadores de estudo e professores alfabetizadores, como ocorreu no município de Ponta Grossa;
- d) os índices do Ideb, que não alcançaram as metas que o MEC desejava e os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (2014), o que levou o ex-ministro Mercadante propor a reorganização do PNAIC por meio de um Programa que não foi executado, pois ocorreu nova mudança de ministro em 2016. O ministro Mendonça Filho apresentou uma proposta para a continuidade do PNAIC que não foi realizada.

Além do elencado como motivos para a descontinuidade do PNAIC, a interrupção precoce do Pacto reflete a forma como as políticas públicas são tratadas no Brasil, com frequentes e repentinas descontinuidades. Corroborando com essa ideia, Barbosa, Cabral e Goulart (2022, p. 69) apontam que “foi possível perceber as rupturas e descontinuidades das ações propostas pelo Governo Federal, em parceria com Estados e Municípios, sobretudo no momento das disputas eleitorais e trocas dos governos locais”. Ou seja, de modo muito frequente no país, não se aguarda o tempo necessário para que essas iniciativas apresentem resultados, sendo interrompidas com as mudanças governamentais. Assim, após mudança do

³⁴ A ANA é uma ferramenta que avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização nas redes públicas. Todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados em escolas públicas são avaliados anualmente no período de aplicação da avaliação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 14 ago. 2024.

governo federal, o PNAIC cedeu lugar ao Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), no ano de 2018, que será apresentado na seção a seguir.

3.2.2.2 Programa Mais Alfabetização (PMAIfa)

O Programa Mais Alfabetização (PMAIfa), estabelecido pela Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, tinha como objetivo principal o fortalecimento e o apoio às unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, de escrita e de matemática, dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Diferentemente do PNAIC, que previa a consolidação da alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme preconizado pelo PNE, o PMAIfa antecipou esse processo para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, alinhando-se às orientações da BNCC, que estabelece que, [...] nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (Brasil, 2018, p. 2). Essa mudança representou um grande retrocesso para a alfabetização dos estudantes, pois um ciclo mais longo de alfabetização oferece melhores condições para as crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de se alfabetizarem de forma significativa, visto que “a aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, não é simples nem rápida” (Silva; Silva; Sambugari, 2021, p. 734)

O PMAIfa foi instituído pelo Governo Federal em busca de enfrentamentos para as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita na fase inicial de escolarização, apontadas pela ANA, realizada em 2016, cujo resultado apontou para uma quantidade significativa de crianças com níveis insuficientes de alfabetização³⁵. No entanto, Silva e Oliveira-Mendes (2024) enfatizam que esses índices foram obtidos nas duas únicas edições da ANA, realizadas em 2014 e 2016, para os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo descontinuada em 2018, antes mesmo da terceira edição, destacando-se a falta de uma análise longitudinal desta avaliação de larga escala.

Como finalidades, o programa trazia a necessidade de contribuir para:

³⁵ Os resultados da ANA, em 2016, revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos estavam em níveis insuficientes de leitura, encontrando-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados revelaram que 66,15% dos estudantes estavam nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estavam nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em: 07 jul. 2024.

I - A alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico;

II - A prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização (Brasil, 2018, p. 3).

A participação no programa era de caráter voluntário, realizada mediante assinatura de um termo de compromisso pelo governador e secretário de estado de educação, no caso de rede estadual e pelo prefeito e secretário municipal de educação, no caso de rede municipal (Brasil, 2018).

Em relação à execução do PMAI, o apoio técnico se dava “[...] por meio de processos formativos, do auxílio do assistente de alfabetização às atividades estabelecidas e planejadas pelo professor alfabetizador, do monitoramento pedagógico e do sistema de gestão para redes prioritárias” (Brasil, 2018, p. 4). O apoio financeiro ao programa se dava via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)³⁶, devendo ser empregado na aquisição de materiais de consumo, na contratação de serviços e no ressarcimento de despesas com transporte e com alimentação dos assistentes de alfabetização (Brasil, 2018).

Era de competência das unidades escolares realizar avaliações diagnósticas e formativas, com vistas a possibilitar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do programa. Para tanto, no período definido pelo MEC, as avaliações diagnósticas e formativas eram aplicadas a todos os estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental e inseridos seus resultados no sistema de monitoramento do programa (Brasil, 2018).

Para a efetivação das ações de fortalecimento e de apoio às unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes, o PMAI preconizou como uma de suas principais ações o apoio adicional realizado por um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador. O assistente de alfabetização participava das aulas por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis ou de dez horas semanais para as unidades escolares

³⁶ O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa do Governo Federal que visa fornecer recursos financeiros suplementares para atender às necessidades prioritárias das escolas, melhorar a infraestrutura física e pedagógica, além de promover a autogestão escolar e a participação da comunidade. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/aceso-a-informacao/comunicabr/lista-de-acoes-e-programas/programa-dinheiro-direto-na-escola-pdde#:~:text=O%20PDDE%20tem%20como%20objetivo,escolar%20e%20a%20participa%C3%A7%C3%A3o%20comunit%C3%A1ria>. Acesso em: 14 ago. 2024.

vulneráveis, considerando os critérios de vulnerabilidade definidos com base em critérios socioeconômicos (Brasil, 2018).

O assistente de alfabetização, conforme o Decreto que instituiu o programa, desempenhava atividades de natureza voluntária. Em relação ao voluntariado, que é proposto como principal estratégia do PMAIfa para auxílio aos professores alfabetizadores, Moraes (2019, p. 123) assinala que

[...] a contratação do Assistente de Alfabetização é voluntária numa função que deveria ser efetivada pelo Estado, em concurso, com professor habilitado para tal função e detentor de saber específico, com remuneração e direitos compatíveis. Porém, totalmente na contramão da legislação que permite tal exploração, ocorre a expropriação do trabalho docente, sem garantir-lhe o mínimo previsto na constituição e nas leis trabalhistas, mostrando total desserviço ao conjunto da classe trabalhadora. Sobretudo em meio à crise do desemprego estrutural, aponta-se como saída para recém-formados, desempregados e pessoas sujeitas a essa expropriação de conhecimento e trabalho.

Indo ao encontro do assinalado por Moraes (2019), Gozzi, Evangelista e Chaves (2023) dizem que um dos núcleos centrais do PMAIfa era a materialização, por meio do trabalho voluntário do assistente de alfabetização, da precarização e da degradação docente. Nesse sentido, a escolha do governo em empregar voluntários sem formação adequada para auxiliar os professores alfabetizadores reflete o modelo de educação pretendido na época, o qual tendia a desvalorizar, a desqualificar e a precarizar ainda mais a profissão docente, além de acarretar prejuízo para a escola, para os estudantes e para os próprios professores.

É pertinente dizer que Queiroz (2023) afirma não ter encontrado uma fundamentação teórica consistente que justifique colocar um assistente de alfabetização para auxiliar o professor regente em sala de aula. Esse modelo é mencionado por um levantamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que supostamente teria mostrado resultados positivos na aprendizagem com base nessa sistemática.

Silva, Silva e Sambugari (2021) dizem que a inclusão dos assistentes voluntários sem formação específica para auxiliar os professores alfabetizadores, juntamente à oferta de formação on-line, em substituição às parcerias com as Universidades Federais para formação dos professores, é destacada como um grande obstáculo para a efetivação da qualidade da Educação Pública no país.

Corroborando com o exposto, Moraes (2019) tece algumas reflexões sobre o programa, problematizando, acima de tudo, a tendência política neoliberal expressa pelo PMAIfa, bem

como suas implicações na formação docente e na concepção de alfabetização, que resultam na precarização do trabalho docente na fase de alfabetização das crianças.

A autora diz que, com as mudanças nos modos de produção no modelo capitalista, da produção rural para urbana e da agrícola para industrial, a educação ganha um novo papel na integração social através do conhecimento. Nessa perspectiva, o capitalismo e a nova conjuntura social trazem um novo tempo na educação escolar, que também intensifica as desigualdades sociais, sejam entre as forças dominantes e os meios de produção, sejam entre as forças dominantes e os dominados (Moraes, 2019).

Em relação à educação pública, Moraes (2019, p. 110) destaca que

[...] está inserida num cenário de conflito, visto que a história é dialética e a educação faz parte dela. Nesse conflito, a classe trabalhadora acena para acesso à democratização do conhecimento produzido pela humanidade e a outra classe da burguesia instrui a escola e seus atores sociais como meros reprodutores técnicos de conhecimento fragmentado, negligenciando acesso ao saber integral.

A autora complementa a ideia assinalando que é neste contexto de reprodução e de fragmentação do conhecimento, reflexo de uma concepção burguesa, que se expressa a política neoliberal do PMAIfa, por meio de “[...] formações aligeiradas, trabalhando com itens secundários ao saber escolar e principalmente com a desvalorização do saber clássico, científico, a precarização do trabalho docente torna-se ponto alto dessa política” (Moraes, 2019, p. 111).

O PMAIfa ficou em vigor pelo período de um ano, sendo substituído pelo Tempo de Aprender, no início de 2020. A fim de compreender o que foi proposto pelo programa, na sequência trarei uma breve apresentação e problematização dessa iniciativa governamental, juntamente com a PNA, política educacional responsável pela criação do Tempo de Aprender.

3.2.2.3 Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender, criado em 18 de fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 280/2020, se constituiu como uma ação da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para melhor entendimento, antes de falarmos sobre o Programa Tempo de Aprender, trarei os principais aspectos da PNA, que foi instituída em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto nº 9765. Tal política foi uma das primeiras ações idealizadas pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), criada em janeiro do mesmo ano, com a responsabilidade de planejar, de

orientar, de coordenar e de implementar políticas para alfabetizar crianças, jovens e adultos do país (Souza, 2023).

A PNA centrava-se na responsabilização da União, em cooperação com os estados, o Distrito Federal e os municípios, em desenvolver ações e programas direcionados à alfabetização, fundamentados em evidências científicas. A finalidade da política era melhorar a qualidade de alfabetização em todo o país e enfrentar o analfabetismo absoluto e funcional em diferentes etapas da Educação Básica e educação não formal (Brasil, 2019).

Com base nos princípios norteadores da PNA, que incluíam o respeito aos entes federativos e adesão voluntária; literacia e numeracia; centralidade do papel da família na alfabetização; fundamentação nas ciências cognitivas e alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social (Brasil, 2019), na sequência trarei algumas reflexões acerca destes princípios elencados.

Entre as justificativas para a criação da PNA, estão os índices da ANA de 2016 e os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁷. De fato, os números apresentados são preocupantes e revelam uma realidade educacional que precisa ser mudada com urgência. No entanto, esses dados foram utilizados como justificativa da PNA para a defesa enfática de um método único para alfabetizar as crianças, o método fônico (Silva; Oliveira-Mendes, 2024).

Souza (2023) alerta que o uso de *rankings* e estatísticas para justificar as ações da PNA revelam como a estatística e a métrica são utilizadas como ferramentas de poder, conferindo “[...] caráter de cientificidade observável, visível, tangível à sua formulação” (Souza, 2023, p. 100). A autora enfatiza que essas métricas não devem ser empregadas como instrumentos de manobra do governo para gerenciar suas políticas educacionais, pois, acima de tudo, elas impactam a formação humana das pessoas e não precisam estar alinhadas com cenários internacionais ou estatísticos.

Ainda nesse sentido, Souza (2023) traz que a PNA caminhava com propósitos no sentido de fomentar e de expandir ações com base em racionalidade técnica, através de cursos que determinavam de forma imediatista o que ensinar, que visavam proporcionar um aprendizado rápido e eficaz, gerando resultados e produtos e premiando aqueles que atingissem as metas.

A PNA apontava como seu pressuposto fundante a alfabetização baseada em evidências

³⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) se trata de um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Silva; Oliveira-Mendes, 2024).

científicas, mais precisamente nas ciências cognitivas. No entanto, esses pressupostos científicos são problematizados, visto que ignoram as contribuições do Construtivismo, da Psicogênese da língua escrita, da perspectiva freireiana de alfabetização e do Letramento, centrando-se apenas na adoção do método fônico “[...] com o argumento de que seria o único a gozar de evidências científicas” (Leal, 2019, p. 77). A autora ainda destaca que, ao indicar um método para alfabetizar crianças de todo o país, o Ministério da Educação fere o princípio de autonomia dos professores e das secretarias de educação, sejam estaduais ou municipais.

Corroborando com a crítica de Leal (2019) sobre a indicação do método fônico preconizado na PNA, Morais (2019, p. 68) declara que

[...] os atuais especialistas que ajudaram a redigir a autoritária proposta do MEC tendem a ver a compreensão de leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da ‘decodificação’ e da ‘leitura fluente’ de palavras soltas. Desconsideram toda a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura, que demonstram o quanto a escuta de textos lidos pelo professor - com posterior conversa sobre tais textos - desde o final da Educação Infantil, ajuda as crianças a desenvolverem estratégias de compreensão leitora antes de terem autonomia na leitura de palavras.

Em pesquisa realizada anteriormente sobre diferentes perspectivas alfabetizadoras, Leal (2019) explica que nunca houve hegemonia sobre a utilização de um método em específico em documentos curriculares brasileiros. A autora destaca que os métodos de marcha sintética não foram defendidos em nenhum dos 26 documentos curriculares de estados e municípios das regiões brasileiras, elaborados ou reformulados entre os anos de 2000 e 2010. Sendo assim, ao apontar apenas um método para alfabetizar os estudantes, com a justificativa de que é baseado em evidências científicas, a autora diz que o Ministério da Educação demonstrou desconhecimento em relação à ciência, visto que

Tem na base dessa afirmação uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens e que tanto têm contribuído para entender a escola e os processos de ensino e de aprendizagem (Leal, 2019, p. 77).

Se alinhando a esse pensamento, Monteiro (2019) aponta que a PNA traz a prática de literacia familiar como medida preventiva ao fracasso escolar, utilizada em países europeus para beneficiar famílias de nível socioeconômico mais baixo. No entanto, a autora assinala uma grande lacuna existente em relação a trabalhos científicos sobre a temática dos programas de

alfabetização familiar tanto na Europa quanto no Brasil.

Almeida (2019) corrobora com tais ideias ao dizer que o conceito de alfabetização expresso na PNA se apresenta como um

[...] instrumento ideológico, vinculado ao discurso liberal e de direita, onde a alfabetização, reduzida a uma perspectiva individual e funcional, ligada a interesses econômicos implícitos, se coloca a favor do *disempowerment* (desempoderamento) dos sujeitos e da consequente reprodução social existente (Almeida, 2019, p. 52).

A autora finaliza suas reflexões destacando que, “[...] na direção apontada na PNA, a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas, conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição” (Almeida, 2019, p. 56). A PNA, conforme assinala Höfling (2001, p. 39), se alinha com a ideia de que

Em um Estado com inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua ‘capacidade e escolhas individuais’, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

E é nesse contexto de institucionalização de uma nova Política Nacional de Alfabetização, marcada por um movimento antidemocrático e autoritário que vinha se estabelecendo no país, que o Governo Federal lança o Programa Tempo de Aprender, cuja finalidade era melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil e previa adesão voluntária pelo ente federado que optasse por aderir ao programa (Brasil, 2020).

O programa se organizava em quatro eixos para a realização de suas ações. Esses eixos são destacados na representação a seguir e explicados logo na sequência.

Figura 3 - Eixos de atuação do Programa Tempo de Aprender



Fonte: Captura de tela do Portal do Programa Tempo de Aprender ³⁸

O primeiro eixo, formação continuada de profissionais da alfabetização, apresentava a formação continuada de professores alfabetizadores e professores da Educação Infantil; a formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; o programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores e o desenvolvimento profissional cooperativo como ações para sua efetivação (Brasil, 2020).

Em relação ao segundo eixo, apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, são preconizadas ações como: sistemas on-line, recursos digitais e *softwares* de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia; recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Alfabetização; aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; e atenção individualizada a estudantes e suas famílias (Brasil, 2020).

Como ações apresentadas para efetivação do terceiro eixo, aprimoramento das avaliações da alfabetização, foram previstas ações de aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)³⁹ voltadas à alfabetização; aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura; avaliação de impacto do programa; e avaliações

³⁸ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 15 out. 2024.

³⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite diagnosticar a qualidade da Educação Básica no Brasil e identificar fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 ago. 2024.

formativas para atenção individualizada (Brasil, 2020).

O quarto eixo, valorização dos profissionais da alfabetização, previa premiação para professores, diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da alfabetização no contexto de ação de reconhecimento educacional; e promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional (Brasil, 2020).

Para atingir tais ações, o programa trazia os objetivos elencados a seguir:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;
- III - Assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas (Brasil, 2020, p. 4).

O Programa Tempo de Aprender previa, para efetivação de seus objetivos e execução de suas ações, a adoção de “[...] práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência” (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 2), se organizando em versões on-line e presencial, direcionados a professores, a coordenadores pedagógicos, a diretores escolares e a assistentes de alfabetização, sendo indicado para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e para etapa final da Educação Infantil.

As autoras supracitadas destacam que, embora o programa trouxesse pequenas contribuições de estudos e de pesquisas brasileiras, este se fundamentava principalmente em evidências científicas a nível internacional, realizando um intencional “[...] apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, a discussão sobre letramento” (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 3).

Outro ponto que merece ser problematizado é o fato do Programa Tempo de Aprender ter sido proposto “[...] de forma unilateral, desconsiderando o diálogo e o debate com os diferentes grupos de pesquisa, com universidades brasileiras e com entidades interessadas na construção de políticas públicas para a qualificação da alfabetização no país” (Nogueira; Lapuente, 2021, p. 3).

Outro tema controverso trazido pelo Tempo de Aprender foi o uso de livros didáticos na etapa da Educação Infantil, uma vez que o programa previa a inclusão de livros didáticos

para essa fase da Educação Básica como uma de suas ações. O uso de livros didáticos nesta etapa representa um distanciamento da BNCC, com a qual o programa se considerava alinhado, visto que a BNCC enfatiza que o cuidar e o educar são fundamentais para a Educação Infantil, além de destacar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica (Brasil, 2017a), o que vai na contramão do uso de livros didáticos, que, além de centrar-se na ação do adulto e antecipar os processos destinados ao Ensino Fundamental, reduz o papel do professor a um aplicador de uma proposta pedagógica definida, determinando também o trabalho do professor (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016).

Além disso, o uso de livros didáticos na Educação Infantil impossibilita o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, na qual deve-se “[...] considerar os tempos da infância em espaços onde a criança possa aprender a interagir e a construir relacionamentos, a conviver, a conhecer seus sentimentos, negociar pontos de vista, brincar e, com isso, criar, inventar, ser curioso – elementos significativos para a formação humana” (Boito; Barbosa; Gobbato, 2016, p. 5).

Entre as ações do Tempo de Aprender, a valorização dos profissionais da alfabetização aparecia como um ponto de destaque. No entanto, assim como o PMA Alfa, que introduziu o apoio adicional de um assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, o Tempo de Aprender se alinhou à ideia do programa anterior, propondo a mesma ação. Isso contraria a valorização docente estabelecida pelas ações do programa, uma vez que, como destacou Moraes (2019), a contratação de um profissional como voluntário, para uma função que deveria ser de carreira e de responsabilidade do Estado, se configura uma forma de precarização da categoria docente.

Após discorrer sobre o Programa Tempo de Aprender e tecer algumas problematizações acerca de suas principais ações e finalidades, para concluir nossa explanação sobre os programas de alfabetização criados recentemente no país, na sequência são apresentados os principais aspectos do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que foi instituído em 2023, após a revogação da PNA, e, no tópico seguinte, do Programa *Alfabetiza Tchê*, que se trata da política territorial do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) no Estado do Rio Grande do Sul.

3.2.2.4 Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)

Com a mudança governamental ocorrida em 2023, aconteceu também a criação de um

novo programa voltado à alfabetização dos estudantes brasileiros, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que foi instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de julho de 2023.

O objetivo do Compromisso é unir esforços entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios para implementar políticas, programas e ações que garantam a alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o programa visa promover medidas para a recomposição das aprendizagens, concentrando-se na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das habilidades de leitura e de escrita das crianças matriculadas na rede pública de ensino até o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023a).

O programa estabelece as diretrizes que norteiam sua implementação, as quais incluem:

- I - O reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;
- II - O reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;
- III - A assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- IV - O fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;
- V - O enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;
- VI - A centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e
- VII - A política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais (Brasil, 2023a, p. 3).

A adesão ao Compromisso é realizada de forma voluntária pelos municípios, estados ou Distrito Federal, se efetivando mediante assinatura de um termo pelo Chefe do Poder Executivo do ente federativo. A adesão ao programa implica que os municípios, os estados e o Distrito Federal assumem a responsabilidade de melhoria da qualidade do processo e dos resultados da alfabetização, com foco especial na redução das desigualdades de aprendizagem entre os estudantes em sua esfera de competência (Brasil, 2023b).

Como premissa essencial para a concretização de suas ações, o Compromisso destaca a necessidade de garantir que os estados, os municípios e o Distrito Federal construam suas próprias políticas de alfabetização territorial. À União cabe fornecer apoio técnico e financeiro aos entes federados, além de reconhecer e de valorizar os esforços que as diferentes esferas realizam em suas redes.

Com o CNCA, o Governo Federal busca garantir que sejam implementadas ações específicas em cada etapa da Educação Básica contemplada pelo programa, visando alcançar os objetivos definidos. Dentre essas ações estão: fomentar oralidade, leitura e escrita de crianças da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade); consolidar a alfabetização das crianças que não se alfabetizaram na idade certa, 8 a 10 anos de idade (3º ao 5º anos do Ensino Fundamental) e, como foco principal, a alfabetização dos estudantes na idade prevista na BNCC, dos 6 aos 7 anos de idade, que corresponde aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2023b).

As estratégias de implementação do Compromisso estão sendo colocadas em prática por meio de políticas, de programas e de ações integradas, que se organizam em cinco eixos técnicos estruturantes, conforme esquema apresentado abaixo:

Figura 4 - Eixos estruturantes do Programa CNCA



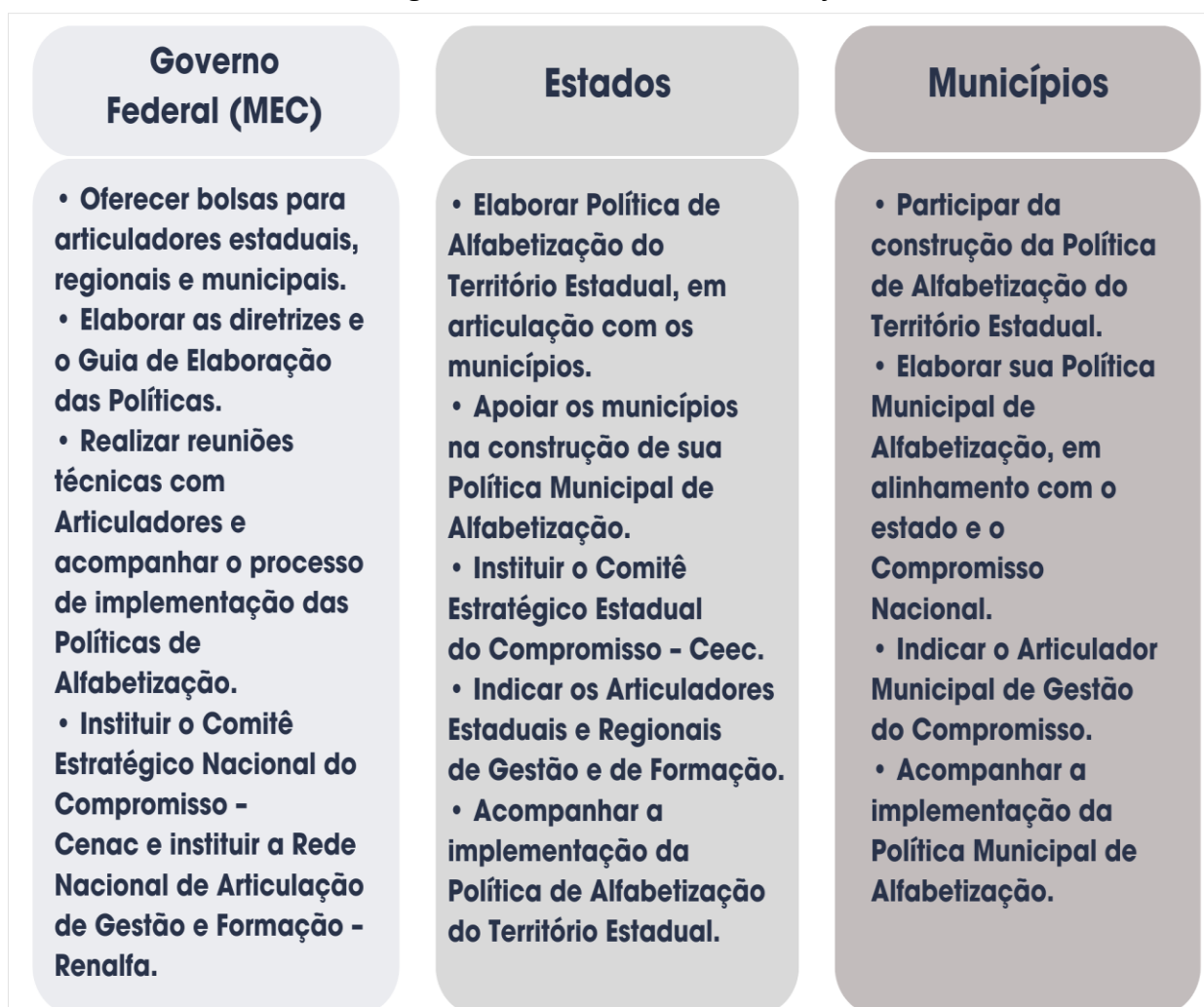
Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Visto que o Compromisso está sendo implementado e desenvolverá suas estratégias em

articulação entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, na sequência serão descritas essas ações estruturantes e os respectivos responsáveis pela sua efetivação.

Ao que concerne ao primeiro eixo, cuja finalidade é garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados elaborem e publiquem sua política de alfabetização municipal, territorial ou distrital em até 90 dias após a adesão ao Compromisso (Brasil, 2023b), a figura abaixo contempla as ações que cabem a cada ente federado.

Figura 5 - Eixo Gestão e Governança



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Em relação ao segundo eixo, que contempla a formação de professores, a finalidade é garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores Alfabetizadores (Brasil, 2023b). A figura abaixo indica o que cabe a cada esfera governamental realizar.

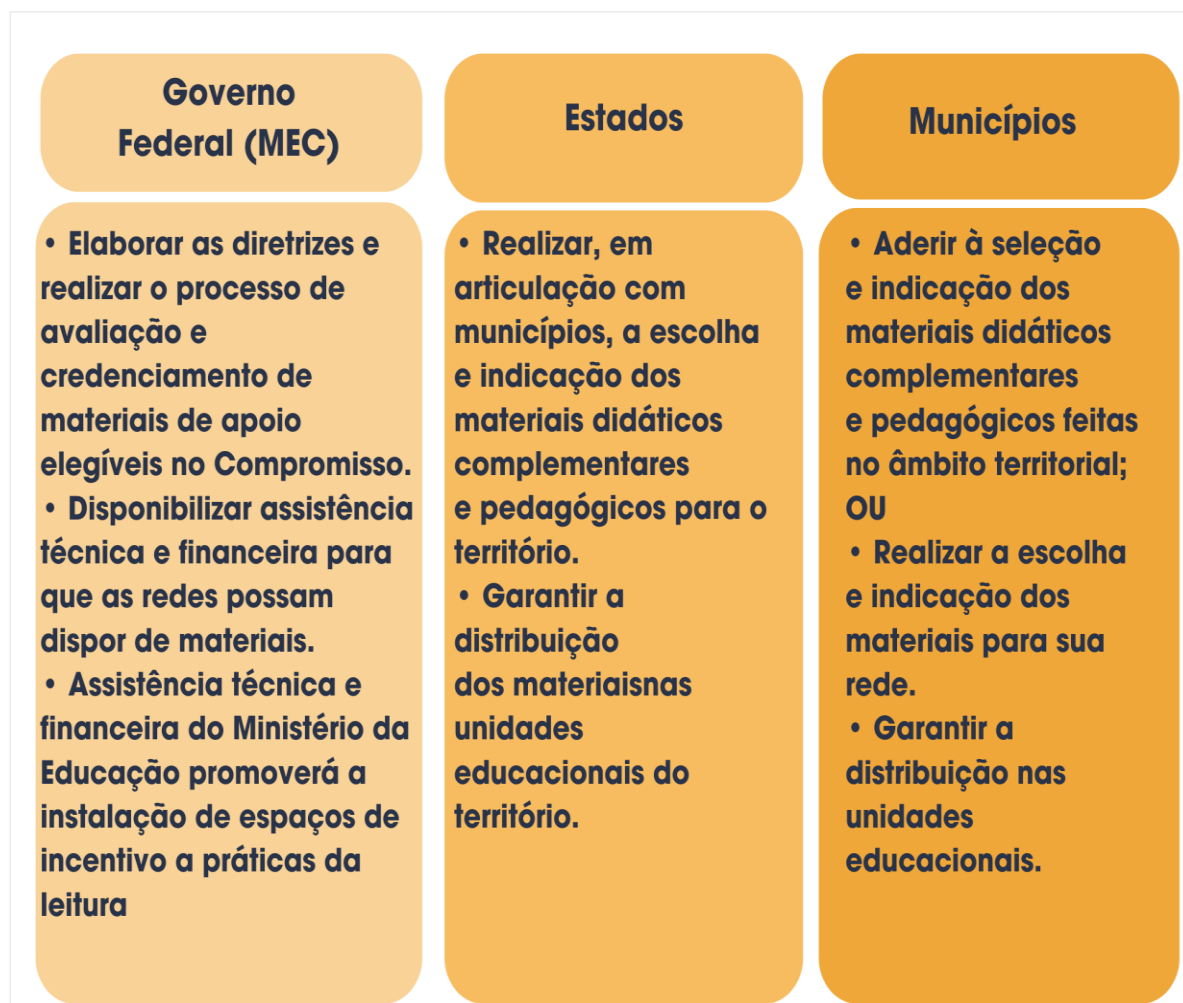
Figura 6 - Eixo Formação de profissionais da educação



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

A figura a seguir traz o terceiro eixo, cujas ações visam contemplar a infraestrutura física e pedagógica, preconizando como finalidade a garantia de que 100% dos municípios e 100% dos estados disponham de material didático complementar para a alfabetização, material pedagógico de apoio aos docentes da Educação Infantil e espaços de incentivo a práticas da leitura apropriados à faixa etária e ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos educandos (Brasil, 2023b).

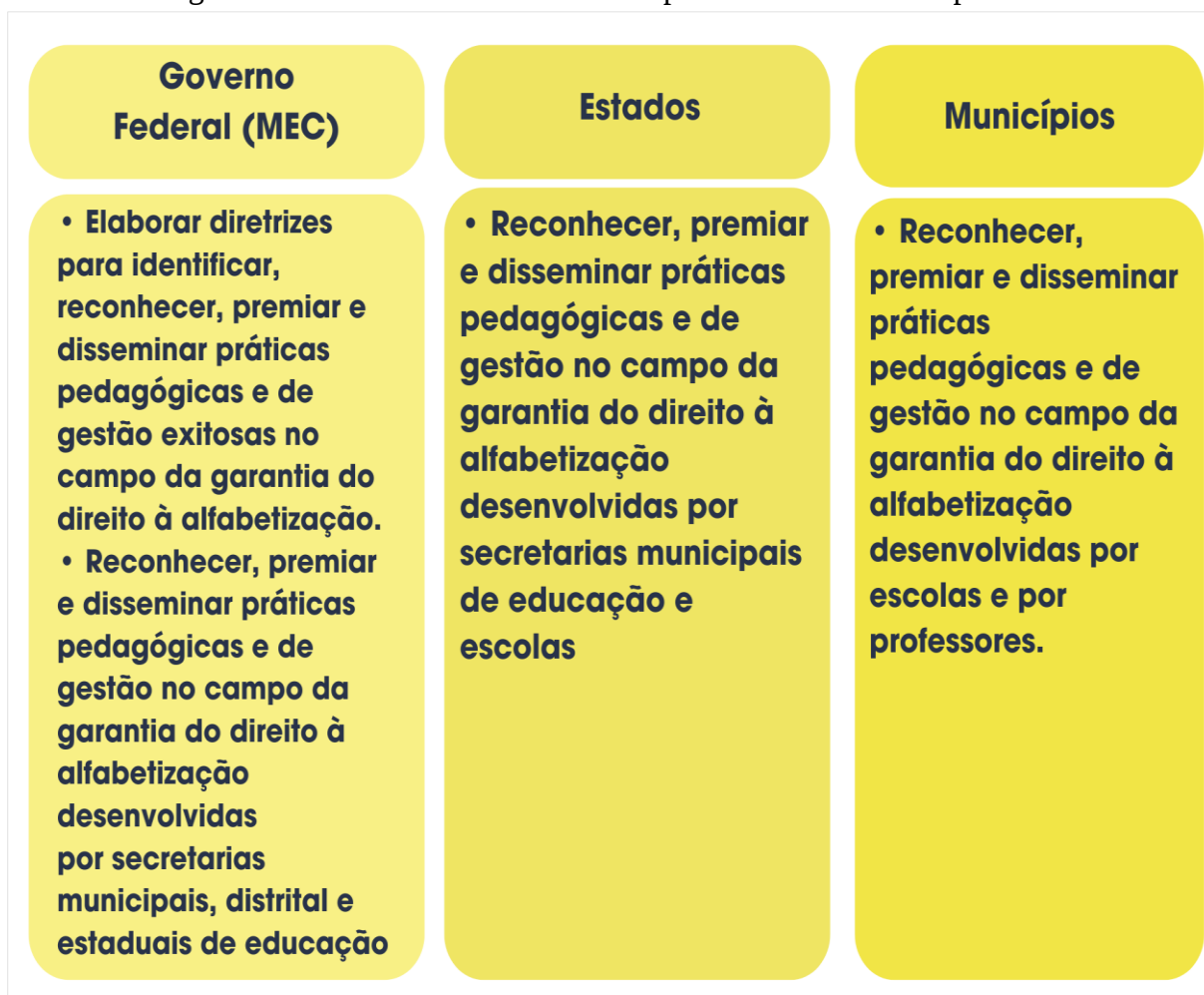
Figura 7 - Eixo Infraestrutura física e pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O quarto eixo aponta como finalidade identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização (Brasil, 2023b). Para melhor entendimento das atribuições de cada ente federado, a figura abaixo traz uma sintetização.

Figura 8 - Eixo Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

Como quinto e último eixo estruturante das ações do programa, são preconizadas a promoção e a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da Educação Básica para a tomada de decisões de gestão, no âmbito da rede de ensino, da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem, além de disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem dos educandos (Brasil, 2023b). Abaixo, a figura explica as ações de implementação desse eixo.

Figura 9 - Eixo Sistemas de avaliação



Fonte: Elaborado pela autora com base no Manual do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

A seguir, após a apresentação dos eixos estruturantes do Compromisso, será abordada a formação dos professores alfabetizadores na perspectiva do programa, uma vez que essa temática foi recorrente neste estudo, que trouxe uma breve análise e algumas problematizações de diferentes programas direcionados à alfabetização na última década no país.

Conforme traz o documento “Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023c), é necessário que os governos se comprometam com a criação e a implementação de políticas públicas para assegurar oportunidades adequadas de formação e de desenvolvimento profissional para os professores, reconhecendo socialmente a profissão docente e criando melhores condições de trabalho e de remuneração. Embora o compromisso com a valorização dos profissionais da educação seja reafirmado na legislação brasileira, principalmente desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de

1996, o seu cumprimento, na prática, tem sido lento e desigual entre as realidades dos sistemas de ensino no país.

Sendo assim, para melhorar a capacidade dos sistemas de ensino lidarem com a alfabetização, o CNCA destaca a importância da formação continuada, que se apresenta como crucial para o desenvolvimento profissional dos educadores, abrangendo a realização de práticas e de procedimentos docentes, a reflexão crítica, a compreensão das relações sociais e políticas da sociedade e a superação dos desafios e das contradições que emergem no cotidiano docente (Brasil, 2023c).

Conforme aponta o documento orientador da formação docente no âmbito do Compromisso, é necessário superar o modelo tradicional de formação continuada, que se baseia na simples transmissão de informações e de conhecimentos para os profissionais da educação. Em vez de apenas transferir conhecimentos para transformar práticas pedagógicas indesejáveis em desejáveis, o Compromisso considera que os educadores devem ser protagonistas ativos em seu próprio desenvolvimento profissional e, “[...] portanto, protagonistas ativos das situações de formação continuada – e como pessoas que acumulam um conjunto de experiências, crenças e saberes sobre o próprio ofício e sobre como esse se materializa em práticas cotidianas” (Brasil, 2023c, p. 14).

O documento também traz que as pesquisas educacionais e as experiências acumuladas pelo Ministério da Educação e pelas redes públicas municipais e estaduais possibilitam a definição de premissas epistemológicas que devem orientar o planejamento e a implementação das estratégias de formação nos diversos territórios regionais. Na perspectiva do Compromisso, não se pretende reavivar a antiga disputa pelo melhor método nem impor um padrão metodológico ou didático universal, mas o que se pretende é “[...] sistematizar um conjunto de preceitos e recomendações, já fartamente documentados pela literatura especializada e que se orientam por uma perspectiva emancipadora do processo de alfabetização e letramento” (Brasil, 2023c, p. 16).

Para garantir a eficácia das estratégias do CNCA, o Ministério da Educação criou uma estrutura institucional em rede. Essa estrutura é responsável por organizar as interações, os fluxos e os processos entre redes municipais, estaduais e a Secretaria de Educação Básica do MEC, na qual são convidadas a atuar em diferentes níveis as Instituições de Ensino Superior, ONGs e outras agências que podem colaborar em diferentes esferas (Brasil, 2023).

Em relação à arquitetura e às estratégias de formação docente no âmbito do

Compromisso, a formação é materializada pela criação da Rede Nacional de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa). É a partir da Renalfa que o Ministério da Educação e secretarias estaduais e municipais articulam, organizam, gerenciam e acompanham as ações de formação dos profissionais da educação. No contexto da Renalfa, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação desempenha o papel de formadora e de orientadora da ação dos Articuladores de Gestão, Formação e Mobilização dos Territórios Estaduais. Esses articuladores, por sua vez, formam e orientam os Articuladores dos Territórios Regionais, que, por sua vez, formam e orientam os Articuladores de Gestão, Formação e Mobilização das Redes Municipais de Ensino (Brasil, 2023c).

O documento orientador do Compromisso traz um conjunto de requisitos operacionais para a formação docente no âmbito do programa. Esses requisitos fornecem diretrizes essenciais para a concepção das iniciativas formativas nas diversas redes de ensino, além de estabelecer como parâmetros que os estados e os municípios elaborem seus planos de formação, assegurando que as ofertas formativas atendam aos padrões estabelecidos.

O primeiro requisito aponta como pode acontecer o processo de construção e de acompanhamento da implementação do Plano de Formação, o qual prevê que os entes subnacionais devem garantir a elaboração e o acompanhamento contínuo de sua implementação, envolvendo amplamente as equipes técnicas das secretarias (estaduais, distritais e municipais) de educação, os conselhos municipais e estaduais de educação e os profissionais das escolas. Com base em experiências anteriores do Ministério da Educação, a participação das Instituições de Ensino Superior com experiência em formação de professores alfabetizadores se torna essencial para o desenvolvimento das ações do programa (Brasil, 2023c).

No segundo requisito, os entes subnacionais necessitam garantir as ações de formação dos diferentes participantes envolvidos na promoção do direito à alfabetização nas redes e nos sistemas de ensino. Para tanto, é obrigatório oferecer formação continuada para:

- a) profissionais que atendem crianças da Educação Infantil, seja na condição de docentes (inclusos no quadro do magistério local), seja na condição de auxiliares docentes, com suas diferentes nomenclaturas; b) docentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; c) profissionais que atuam na função de coordenação pedagógica ou similares nas unidades de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d) profissionais que atuam como diretores de escola ou assistentes de direção na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e) equipes técnicas das secretarias de educação (incluindo inspetores/supervisores de ensino) que atuam na área pedagógica com foco na Educação Infantil

Além desses grupos, é recomendável que as redes e os sistemas de ensino, conforme suas características específicas, incluam outros públicos nas formações do Compromisso, como familiares dos estudantes e profissionais de apoio administrativo e mediação pedagógica em salas de leitura e bibliotecas (Brasil, 2023c).

No terceiro requisito, que aborda a carga horária e as possibilidades de combinação entre encontros presenciais e outros arranjos, os entes subnacionais precisam assegurar que os percursos formativos oferecidos garantam uma distribuição adequada da carga horária ao longo do ano letivo. Isso inclui combinar momentos presenciais coletivos com períodos de estudo individual, pesquisa ou interação remota, visando “[...] atender às necessidades e exigências do desenvolvimento profissional dos educadores” (Brasil, 2023c, p. 25).

A captura de tela abaixo traz a carga horária anual de referência prevista por função do programa.

Figura 10 - Captura de tela com carga horária anual do programa

PROFISSIONAIS	CARGA HORÁRIA ANUAL MÍNIMA	
	TOTAL	PRESENCIAL
Docentes que atuam na Educação Infantil	96 horas	64 horas
Docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental	96 horas	64 horas
Profissionais que atuam na coordenação pedagógica dentro das escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com diferentes nomenclaturas	96 horas	64 horas
Auxiliares docentes que atuam no atendimento das crianças da Educação Infantil, nas diferentes nomenclaturas	64 horas	32 horas
Profissionais que atuam na direção de escolas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64 horas	32 horas
Equipes técnicas das Secretarias de Educação que atuam na área pedagógica, com ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	64 horas	32 horas

Fonte: Brasil (2023c, p. 25)

Segundo as orientações do documento de formação docente, é recomendado que parte da carga horária dos encontros coletivos presenciais seja realizada nas próprias escolas, enquanto outra parte favoreça a interação entre profissionais de diferentes escolas para enriquecer os processos de formação. Além dos encontros presenciais, que devem cumprir a carga horária mínima estabelecida, podem ser realizadas atividades em outros formatos, tais como:

- Encontros virtuais, organizados de forma síncrona, com mediação de profissional formador;
- Atividades assíncronas, com tarefas propostas para estudo individual ou em grupo;
- Atividades de pesquisa, registro e sistematização sobre a própria prática;
- Atividades de ampliação do repertório cultural e de leitura dos profissionais;
- Elaboração individual ou coletiva de instrumentos de trabalho pedagógico, tais como projetos didáticos, sequências didáticas, pautas de reunião, instrumentos de observação e registro da prática, entre outros;
- Participação em seminários, oficinas e outras atividades semelhantes, desde que voltadas ao tema das práticas pedagógicas, de gestão e de formação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023c, p. 26).

O quarto requisito contempla a organização do roteiro de formação e de acompanhamento trimestral, prevendo que, ao término do planejamento das ações de formação, os entes subnacionais devem registrar e sistematizar no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC) um Roteiro de Formação, contendo as informações de cada percurso formativo. Além disso, a cada trimestre, os entes subnacionais necessitam também registrar informações em uma ficha de acompanhamento disponível no AVAMEC⁴⁰ Interativo.

O quinto requisito, que fala sobre a organização dos materiais para apoiar e para estruturar as atividades de formação, traz que, no exercício de sua autonomia federativa, os entes subnacionais têm a liberdade ampla para definir o “[...] tipo, quantidade e diversidade de materiais de apoio ao processo formativo” (Brasil, 2023c, p. 27). No entanto, é crucial que esses materiais estejam alinhados com as recomendações e as premissas epistemológicas estabelecidas pelo Ministério da Educação. Esses materiais de formação deverão ser compartilhados no AVAMEC Interativo, a fim de promover a aprendizagem colaborativa e a disseminação de boas práticas entre os educadores.

⁴⁰ A Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional a distância ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-ava-mec>. Acesso em: 28 jul. 2024.

O sexto requisito aponta que os encontros presenciais coletivos de formação precisam proporcionar aos profissionais vivências significativas, permitindo-lhes:

- Explicitar e compartilhar, num espaço profissional de acolhimento e reflexão, suas experiências, crenças e saberes, bem como as suas escolhas didáticas e de organização e gestão da sala de aula e da escola;
- Acessar e se apropriar de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessários ao aprofundamento de sua capacidade de interpretar e compreender os processos de ensino e aprendizagem e de gestão da sala de aula e da escola e sua capacidade de planejar, realizar e tematizar sua própria prática profissional;
- Construir e sistematizar conhecimentos contextualizados e potentes para a transformação cotidiana e progressiva de sua prática profissional, comprometendo-se com a pesquisa permanente em torno de seu fazer;
- Reconhecer, tematizar e avançar continuamente no enfrentamento da cultura de fracasso escolar e dos atravessamentos dos processos estruturais de opressão na sala de aula e no ambiente escolar, tais como o racismo, o capacitismo, a aporofobia e o preconceito e discriminação de gênero;
- Ampliar seu repertório cultural e sua capacidade de fruir, interpretar e experimentar as múltiplas linguagens e suas expressões, abrindo-se para letramentos variados e permitindo que circulem em sua prática profissional cotidiana (Brasil, 2023c, p. 28).

Para tanto, é crucial que os encontros presenciais de formação sigam uma organização que inclua pelo menos cinco momentos ou etapas, baseados em diversas estratégias metodológicas, tais como:

- Fruição e experimentação com as linguagens e suas expressões;
- Levantamento, compartilhamento e reflexão sobre conhecimentos prévios do grupo (experiências, crenças e saberes);
- Ampliação de repertório profissional, com organização e oferta de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- Tematização orientada de práticas, a partir dos desafios do processo de ensino, aprendizagem e de gestão, mobilizando os conteúdos eleitos para o percurso formativo;
- Registro individual e/ou compartilhado das reflexões e aprendizagens alcançadas (Brasil, 2023c, p. 28-29).

No sétimo requisito, que contempla o produto esperado do processo formativo, é destacado que, na formação continuada, o registro e a sistematização das aprendizagens para o desenvolvimento profissional dos educadores são fundamentais. Ao escrever sobre suas práticas, reflexões e interpretações, os professores não apenas melhoram sua capacidade de tomar decisões como se preparam melhor para enfrentar os desafios diários da profissão. Portanto, os processos formativos do CNCA devem incluir métodos para registrar e para sistematizar as aprendizagens, resultando em produtos tanto individuais quanto coletivos, como:

- Diário profissional formativo (individual);
- Caderno compartilhado de registros da formação (permitindo, por exemplo, que os registros sejam feitos por diferentes profissionais a cada encontro formativo);
- Caderno compartilhado de sugestões de práticas pedagógicas e de gestão;
- Caderno compartilhado de resenhas de textos, filmes e outras indicações de ampliação de repertório;
- Coletâneas de relatos de prática ou artigos (individuais ou em duplas e trios);
- Coletâneas de sequências didáticas e projetos didáticos desenvolvidos pelos profissionais participantes;
- Coletâneas de pautas de reuniões de formação e de gestão escolar, com comentários analíticos do grupo, entre outros (Brasil, 2023c, p. 29).

O último requisito operacional para a formação docente no âmbito do Compromisso traz a necessidade dos entes subnacionais garantirem a disseminação e o compartilhamento das aprendizagens e dos resultados dos processos formativos por meio da realização de seminários municipais e/ou regionais. Nestes eventos, os profissionais em formação e os formadores serão responsáveis por organizar e por conduzir painéis, grupos de discussão, oficinas, debates e/ou conferências sobre os principais temas abordados durante o processo formativo, além de apresentar as principais aprendizagens consolidadas (Brasil, 2023).

Após apresentar o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, trazendo seus principais aspectos, diretrizes, objetivos, eixos estruturantes e formação docente, percebe-se que o Compromisso, diferentemente de programas que o antecederam, traz a recomposição das aprendizagens para aquelas crianças que não conseguiram se alfabetizar ao final do 2º ano como uma de suas prioridades, contemplando a consolidação da alfabetização das crianças que não se alfabetizaram na idade certa e que estão nos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em função, principalmente, das lacunas deixadas pela pandemia de Covid-19⁴¹.

Jesus, Porto e Del Pino (2023, p. 2) destacam que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada “[...] retoma discursos de cunho progressista e inclusivo, colocando-se como meio de combate às discriminações regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero”. Além disso, o programa reafirma a autonomia docente ao valorizar as decisões pedagógicas relacionadas à alfabetização, superando o pressuposto fundante da PNA, a alfabetização baseada em evidências científicas e o método fônico para alfabetizar os estudantes.

⁴¹ Em 11 de março de 2020, a Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, foi caracterizada como uma pandemia. A sociedade foi confrontada com a maior crise sanitária da história, desencadeada pela pandemia de Covid-19. As repercussões sociais foram significativas, incluindo uma reestruturação educacional necessária. A disseminação global da pandemia afetou profundamente a sociedade brasileira, levando à implementação de rigoroso isolamento social como medida de controle e de redução das infecções. Diante desse cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) orientou o encerramento das aulas em escolas e universidades como medida para reduzir os níveis de contágio (Queiroz; Sousa; Paula, 2021).

Os autores ainda destacam que, mesmo que o envolvimento da família seja importante no processo de alfabetização da criança, ao contrário da PNA, o Compromisso direciona a responsabilidade pela alfabetização das crianças brasileiras para a atuação conjunta entre União, Distrito Federal, estados e municípios, diferenciando-se muito da política anterior, que cita sete vezes ao longo de seu texto instituinte a participação da família como agente do processo de alfabetização.

Como ponto de atenção, Jesus, Porto e Del Pino (2023) assinalam que, embora a finalidade e os princípios desta nova política se apresentem como promissores, o compromisso com a melhoria dos resultados da alfabetização, assim como outras políticas implementadas anteriormente, implicará o fortalecimento dos Sistemas de Avaliação, que, por sua vez, poderá intensificar a cultura de competitividade dentro das escolas, por meio da instituição de premiações e da disseminação de práticas pedagógicas exitosas. Nessa perspectiva, mesmo o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada retomando discursos progressistas e inclusivos, “[...] ainda existem embates político-governamentais que fomentam a competitividade escolar, a busca por performatividade docente, e acirram o processo de burocratização no interior das escolas por meio das avaliações, resultando este ponto, na intensificação do trabalho” (Jesus; Porto; Del Pino, 2023, p. 3).

O Compromisso também propõe fomentar a oralidade, a leitura e a escrita de crianças da Educação Infantil, trazendo como premissa “o reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita” (Brasil, 2023, p. 17), diferente de programas anteriores, como o Tempo de Aprender, que trazia o uso de livros didáticos para essa etapa da Educação Básica como uma de suas principais ações.

Mesmo com fragilidades e com pontos que merecem atenção, o CNCA representa uma esperança para recuperar os prejuízos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e os danos da pandemia de Covid-19. Para isso, é crucial acompanhar de perto os desdobramentos dessa política e pressionar União, estados e municípios a fornecerem formação docente de qualidade e condições adequadas para a aprendizagem nas escolas do país (Jesus; Porto; Del Pino, 2023).

Além disso, o Compromisso também se diferencia das políticas anteriores voltadas para a alfabetização no país, pois confere autonomia aos entes federativos, seja estadual, municipal ou Distrito Federal, para que construam e implementem suas próprias políticas territoriais, respeitando e adaptando suas ações às diferentes realidades locais, com o objetivo de alcançar

maior efetividade.

Valendo-se desta autonomia conferida pelo Governo Federal, o Estado do Rio Grande do Sul criou sua própria política territorial, denominada *Alfabetiza Tchê*, programa direcionado à alfabetização dos estudantes do Estado e municípios gaúchos. Para tanto, na sequência, serão apresentados os aspectos centrais do *Alfabetiza Tchê*.

3.2.2.5 Programa *Alfabetiza Tchê*: por onde anda a alfabetização no Rio Grande do Sul?

Sabendo da necessidade e da importância do governo criar sua própria política territorial para a alfabetização no Estado, nesta seção serão apresentados os primeiros passos do *Alfabetiza Tchê*, programa direcionado à alfabetização dos estudantes do Estado e municípios gaúchos. O programa se configura como um desdobramento do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) do Governo Federal, que descentraliza ações para a esfera estadual, conferindo autonomia aos estados para criarem suas próprias políticas regionais, respeitando e adaptando suas estratégias às diferentes realidades locais, com o objetivo de tornar suas ações mais efetivas.

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - *Alfabetiza Tchê* foi instituído pelo Decreto Estadual nº 56.674, de 26 de setembro de 2022, e pela Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023, e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 57.519, de 25 de março de 2024. O programa, que se consolida como política territorial do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) no Estado do Rio Grande do Sul, tem como objetivo garantir a alfabetização de estudantes da Rede Pública até o 2º ano do Ensino Fundamental, em regime de colaboração entre Estado e municípios (Rio Grande do Sul, 2023).

Conforme previsto no Art. 3º do Decreto nº 56.674/2022, o programa contempla como objetivos:

- I - Garantir que todos os estudantes das redes públicas estadual e municipais de ensino do Estado estejam alfabetizados, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental;
- II - Reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficientes em séries avançadas;
- III - Contribuir para a melhoria do Índice Municipal da Qualidade da Educação do RS - IMERS; e
- IV - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no âmbito das escolas pertencentes às redes públicas estadual e municipais do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2022).

Como eixos estratégicos de atuação, o *Alfabetiza Tchê* busca desenvolver o

fortalecimento da aprendizagem; o fortalecimento da gestão municipal e escolar; a formação de professores; a avaliação externa, o acompanhamento e o monitoramento dos indicadores; e o incentivo, a cooperação e a articulação entre as redes públicas de ensino (Rio Grande do Sul, 2022).

Para que essas estratégias se efetivem, o Estado tem a responsabilidade de implementar ações nas escolas públicas estaduais e, em regime de colaboração, prestar cooperação técnica e financeira aos municípios gaúchos que aderirem ao programa, cabendo à Secretaria da Educação as seguintes ações de:

- I - Realizar o acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de alfabetização na idade certa;
- II - Disponibilizar instrumentos padronizados para as avaliações periódicas, a serem aplicadas pelas próprias redes de ensino envolvidas;
- III - Elaborar e disponibilizar orientações pedagógicas para os professores da Educação Infantil a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC;
- IV - Elaborar e disponibilizar material didático complementar para os estudantes e professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, solicitado pelo município anualmente (Rio Grande do Sul, 2024a).

A adesão dos municípios ao *Alfabetiza Tchê* é formalizada através da assinatura de um termo de adesão pelo prefeito e pelo titular da pasta da educação municipal. O termo de adesão terá validade enquanto o programa estiver sendo implementado, podendo ser rescindido pelo município mediante manifestação expressa com seis meses de antecedência à rescisão (Rio Grande do Sul, 2023). De acordo com notícia vinculada ao *site* GOVRS da Secretaria da Educação⁴², em 12/03/2024, o programa conta com a adesão de todos os 497 municípios gaúchos (Moreira, 2024, n.p.).

Após a adesão, os municípios assumem algumas obrigações em relação à implementação do *Alfabetiza Tchê*, dentre essas obrigações estão:

- I - Disponibilizar os dados e as informações da rede pública municipal de ensino estritamente necessários à implementação, ao acompanhamento e ao monitoramento das ações do Programa, observadas as normas relativas à Lei Federal nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais;
- II - Disponibilizar apoio logístico e apoio técnico para a execução das ações relativas aos componentes do Programa;
- III - Estabelecer metas de desempenho para as unidades escolares da rede municipal de ensino participantes do Programa;

⁴² Matéria disponível em: [https://educacao.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado#:~:text=O%20Alfabetiza%20Tch%C3%AA%20visa%20possibilitar,Regime%20de%20Colabora%C3%A7%C3%A3o%20\(Parc\)](https://educacao.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado#:~:text=O%20Alfabetiza%20Tch%C3%AA%20visa%20possibilitar,Regime%20de%20Colabora%C3%A7%C3%A3o%20(Parc).). Acesso em: 28 jun. 2024.

- IV - Incentivar efetivamente os servidores da rede municipal de ensino a participarem das formações ofertadas e demais ações que os envolvam no âmbito do Programa;
- V - Realizar as adequações na legislação local quando necessária para a implementação do Programa;
- VI - Ter participação efetiva junto à equipe Regional do Programa na Coordenadoria Regional de Educação de seu território;
- VII - Suportar eventuais despesas do Coordenador Municipal e Subcoordenador Municipal para fins de deslocamento e estadia (Rio Grande do Sul, 2024a).

Além dessas obrigações que competem aos municípios implementarem, as escolas das redes estaduais e municipais, que aderirem ao programa, são responsáveis por:

- I - Assegurar a participação dos professores e dos gestores escolares nos eventos formativos do Programa *Alfabetiza Tchê*;
- II - Acompanhar a gestão da sala de aula à luz das orientações, objetivos e metas do Programa;
- III - Aplicar as avaliações com os estudantes, conforme as orientações da SEDUC e UNDIME/RS;
- IV - Assegurar a participação dos estudantes e todas as condições necessárias para a aplicação das Avaliações de Fluência Leitora, previstas conforme calendário anual do Programa;
- V - Apropriar-se dos resultados das avaliações externas e internas e desenvolver ações para elevar a aprendizagem dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2024a).

Em relação à execução do *Alfabetiza Tchê*, na captura de tela abaixo (Figura 8), destaca-se que as ações do programa são realizadas por meio da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), composta pela Associação Bem Comum⁴³, pela Fundação Lemann⁴⁴ e pelo Instituto Natura⁴⁵, além da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), entidade que reúne os municípios do Estado do Rio Grande do Sul, e da União

⁴³ A Associação Bem Comum, fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos Estados. Disponível em: <https://abemcomum.org/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

⁴⁴ A Fundação Lemann é uma organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado. Para isso, sua atuação está fundamentada em dois focos estratégicos: Educação e Lideranças, ambos com compromisso transversal pela equidade racial. Suas ações até 2031 terão como foco a alfabetização no tempo adequado, a recomposição das aprendizagens com redução da desigualdade racial, o desenvolvimento e conexão de um grupo relevante de lideranças diversas e representativas para o país, e a garantia de um serviço público efetivo e pautado na gestão de pessoas. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 02 ago. 2024.

⁴⁵ O Instituto Natura é uma organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade para transformar a educação, sempre em busca de garantir aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens. A forma de atuação global segue três grandes pilares: apoio à implementação de políticas públicas de educação; articulação das agendas prioritárias da educação; e a educação e mobilização para as Consultoras de Beleza Natura. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS), entidade que reúne os Secretários Municipais de Educação. Juntas, essas organizações são responsáveis pela execução, cooperação técnica e financeira aos municípios do Estado que adotarem o *Alfabetiza Tchê* (Rio Grande do Sul, 2024b).

Figura 11 - Captura de tela da apresentação dos parceiros financiadores do *Alfabetiza Tchê*

Alfabetiza Tchê

O Programa Estadual de Apoio à Alfabetização **Alfabetiza Tchê**, instituído pelo Decreto estadual 56.674/2022 e a lei nº 16.048 de 30 de novembro de 2023, tem o objetivo de assegurar que todos os estudantes da Rede Pública gaúcha estejam **alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental**.

O Programa conta com **100% da adesão dos municípios**, de forma a fortalecer o **regime de colaboração** com o Estado.

A execução é realizada por meio de **cooperação técnica e financeira** do Estado com a **Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)**, composta pela Associação Bem Comum, a Fundação Lemann e o Instituto Natura. Além disso, o Programa conta com o apoio da **FAMURS** e da **UNDIME/RS**.

Com a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, pelo Decreto do governo federal nº 11.556 de 12 de junho de 2023, o *Alfabetiza Tchê* se consolida como política territorial de alfabetização.

PARCEIRO TÉCNICO EXECUTOR

PARCEIROS FINANCIADORES

FUNDÇÃO Lemann

instituto natura

FAMURS

UNDIME RS

RIO GRANDE DO SUL

Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 2)

Tanto FAMURS quanto UNDIME/RS estão envolvidas nas discussões, no desenvolvimento, no monitoramento e na avaliação do programa descrito na sua lei de implementação, buscando aproximar-se da realidade das redes públicas municipais. Os municípios que aderem ao *Alfabetiza Tchê* são beneficiados com serviços, com investimentos e com recursos fornecidos pelo Estado para a implementação das ações planejadas nos diferentes eixos do programa, conforme estabelecido no termo de adesão. Este termo também permite o acesso à consulta no Banco de Dados do Censo Escolar/INEP/MEC para coletar informações necessárias aos processos avaliativos do programa (Rio Grande do Sul, 2023).

Para implementação das ações previstas, o Estado é responsável por disponibilizar material didático para as escolas públicas, conceder bolsas às equipes técnicas responsáveis

pela coordenação, formação e acompanhamento pedagógico das unidades de ensino, além de repassar recursos financeiros às escolas estaduais e/ou municipais, conforme acordado nos termos de adesão discutidos em colaboração entre FAMURS, UNDIME/RS e as redes públicas. Dessa forma, as informações supracitadas são apresentadas por meio da captura de tela a seguir (Figura 12).

Figura 12 - Captura de tela das etapas e estratégias do *Alfabetiza Tchê*



Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 11)

Seguindo a linha do tempo apresentada na captura de tela acima, será abordado a seguir sobre o Material Didático Complementar (MDC). Como mencionado, para implementação do *Alfabetiza Tchê*, o Governo do Estado ficou responsável pela elaboração e pela distribuição do MDC para os estudantes e para os professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, o governo criou a coleção de livros intitulados *Trilhas da Leitura e da Escrita*, que serão objeto de análise desta investigação. O MDC, cuja implementação contou com investimentos de R\$ 8,5 milhões, além de ser distribuído nas escolas públicas do Estado, está disponível digitalmente no *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul⁴⁶. Na captura

⁴⁶ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/alfabetiza-tche>. Acesso em: 10 jun. 2024.

abaixo (Figura 13), aparece a coleção de livros, que será analisada em capítulo específico destinado à análise dos dados.

Figura 13 - Captura de tela dos livros distribuídos pelo Programa *Alfabetiza Tchê*



Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 8)

Como forma de avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes e o andamento do *Alfabetiza Tchê*, o programa conta com a Avaliação de Fluência Leitora, iniciada em 2022. Essa avaliação ocorre em três edições ao ano, nas modalidades Diagnóstica, Formativa e Somativa, com o objetivo de verificar o nível de alfabetização dos estudantes em cada período, permitindo observar sua evolução. Em 2024, foi realizada a avaliação diagnóstica e formativa de fluência leitora para toda a rede estadual e para as 497 redes municipais de ensino (Moreira, 2024, n.p.).

De maneira geral, sobre a avaliação na perspectiva do programa, os documentos destacam as avaliações externas de aprendizagem, que envolvem a aplicação de testes padronizados e a coleta de dados sobre os sistemas educacionais do Estado, através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). O propósito é diagnosticar o estágio de aprendizagem e analisar a evolução do desempenho dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipais do Estado, por meio de

avaliação em leitura, em escrita e, conforme mencionado anteriormente, em avaliação da fluência leitora (Rio Grande do Sul, 2024a).

Além dos materiais didáticos, no âmbito do *Alfabetiza Tchê*, outro investimento previsto é o Prêmio *Alfabetiza Tchê*, criado como forma de incentivar a aprendizagem na idade certa e que prevê a premiação de escolas públicas da rede estadual e redes municipais que obtiverem os melhores resultados de alfabetização, bem como o apoio às escolas com resultados insatisfatórios, expressos pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Para a premiação do *Alfabetiza Tchê*, foram destinados R\$ 24 milhões (Rio Grande do Sul, 2024a).

As premiações, que devem atender a critérios preestabelecidos, variam em duas graduações, com prêmios de R\$ 80.000,00 mil reais às 200 escolas das redes públicas estadual e municipais do Estado que obtiverem os resultados mais promissores e premiações de R\$ 40.000,00 mil reais às 200 escolas das redes públicas estadual e municipais do Estado que obtiverem os resultados menos promissores. Para que as escolas possam receber tais premiações, é preciso que atendam os seguintes critérios: pertencer à rede de ensino do município que aderiu ao Programa *Alfabetiza Tchê*; fazer parte da rede pública estadual de ensino em qualquer localidade do Estado; e ter, no mínimo, 80% dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SAERS (Rio Grande do Sul, 2024a).

Além dos materiais didáticos e das premiações, mais um investimento do programa é a concessão de bolsas para os professores selecionados ou indicados para as funções formativas, de acordo com os níveis estadual, regional e municipal. No Programa de Bolsas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), cada uma das funções supracitadas recebe valores que variam entre R\$ 600 e R\$ 4 mil reais mensais, totalizando um montante de R\$ 15 milhões destinados para o pagamento das bolsas aos professores com funções atuantes dentro do programa (Rio Grande do Sul, 2023). As bolsas são concedidas de acordo com os níveis, explicados no Quadro 4, que também traz informações sobre o número de bolsas e sua duração.

Quadro 4 - Programas de Bolsas do *Alfabetiza Tchê*

Nível Estadual		
Formador em Educação Infantil	Formador em Alfabetização	Consultor Externo em Alfabetização
• 1 (uma) bolsa mensal • valor unitário de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• 1 (uma) bolsa mensal • valor unitário de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• 1 (uma) bolsa mensal • valor unitário de R\$ 3.000,00 (três mil reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais
Nível Regional		
Coordenadores Regionais do programa	Professores Formadores em Educação Infantil	Professores Formadores em Alfabetização
• 30 (trinta) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 1.000,00 (um mil reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• 30 (trinta) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• 30 (trinta) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais
Nível Municipal		
Coordenadores Municipais do programa	Subcoordenadores Municipais do programa	Professores Formadores em Alfabetização e Educação Infantil
• até 497 (quatrocentos e noventa e sete) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 1.000,00 (um mil reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• até 103 (cento e três) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 800,00 (oitocentos reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais	• até 970 (novecentos e setenta) bolsas mensais • valor unitário de R\$ 600,00 (seiscentos reais) • total de 12 (doze) bolsas anuais

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei 16.048 que institui o programa *Alfabetiza Tchê*

O prazo para concessão das bolsas é de 12 meses, podendo ser prorrogado por um único período adicional, totalizando o máximo de até 24 meses. A seleção dos bolsistas é prevista em edital elaborado por uma comissão composta pela SEDUC, FAMURS e UNDIME/RS, sendo observados os requisitos mínimos estabelecidos no Art. 6º do Decreto 57.519/2024 e observando as seguintes etapas:

- I - Inscrição dos candidatos nos editais de seleção, observando critérios específicos de acordo com a função;
- II - Análise da documentação por equipes técnicas da SEDUC e da UNDIME/RS, conforme o âmbito de atuação;
- III - Publicação da lista dos formadores bolsistas selecionados no Diário Oficial Eletrônico do Estado (DOE-e); e
- IV - Capacitação dos formadores bolsistas selecionados nos diversos âmbitos para engajamento e mobilização no Programa (Rio Grande do Sul, 2024).

Para receber a bolsa, o candidato deve atender às atribuições previstas na Lei nº 6.048, conforme as funções designadas para cada formador. No Quadro 5, são explicadas as atribuições para os formadores conforme o nível e a função que desenvolvem dentro do programa.

Quadro 5 - Atribuições para seleção de bolsistas do Programa de Bolsas do *Alfabetiza Tchê*

Nível	Função	Atribuição Geral
Estadual	Formador em Educação Infantil	- Planejar, articular, implementar e acompanhar o plano de ação para Educação Infantil junto à equipe da Coordenação Estadual e equipes regionais do programa, a partir das premissas e governança do <i>Alfabetiza Tchê</i> , tendo como base o Referencial Curricular Gaúcho, material didático complementar e formação continuada para os professores.
	Formador em Alfabetização	- Implementar a formação continuada em Educação Infantil junto às Coordenações Municipais do programa, tendo como premissa o Referencial Curricular Gaúcho e material didático complementar.
	Consultor Externo em Alfabetização	- Implementar a formação continuada em alfabetização junto às Coordenações Municipais do programa, tendo como premissa o Referencial Curricular Gaúcho e material didático complementar.
Nível	Função	Atribuição Geral
		- Coordenar, acompanhar e monitorar as ações do programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , em consonância com a Coordenação

Regional	Coordenadores Regionais do programa	Estadual e municipais do Programa, nas escolas públicas dos municípios de abrangência da Coordenadoria Regional de Educação.
	Professores Formadores em Educação Infantil	- Implementar a formação continuada em Educação Infantil junto às Coordenações Municipais do Programa, tendo como premissa o Referencial Curricular Gaúcho e material didático complementar.
	Professores Formadores em Alfabetização	- Implementar a formação continuada em alfabetização junto às Coordenações Municipais do programa, tendo como premissa o Referencial Curricular Gaúcho e material didático complementar.
Nível	Função	Atribuição Geral
Municipal	Coordenadores Municipais do programa	- Coordenar, acompanhar e monitorar as ações do programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , em consonância com a Coordenação Estadual e Regional do programa, nas escolas públicas do município (estaduais e municipais).
	Subcoordenadores Municipais do programa	- Assessorar o Coordenador Municipal nas ações do programa <i>Alfabetiza Tchê</i> , no âmbito do seu território, atendendo às escolas estaduais e municipais.
	Professores Formadores em Alfabetização e Educação Infantil	- Implementar a formação continuada em educação infantil e alfabetização junto às escolas estaduais e municipais, tendo como premissa o Referencial Curricular Gaúcho e material didático complementar.

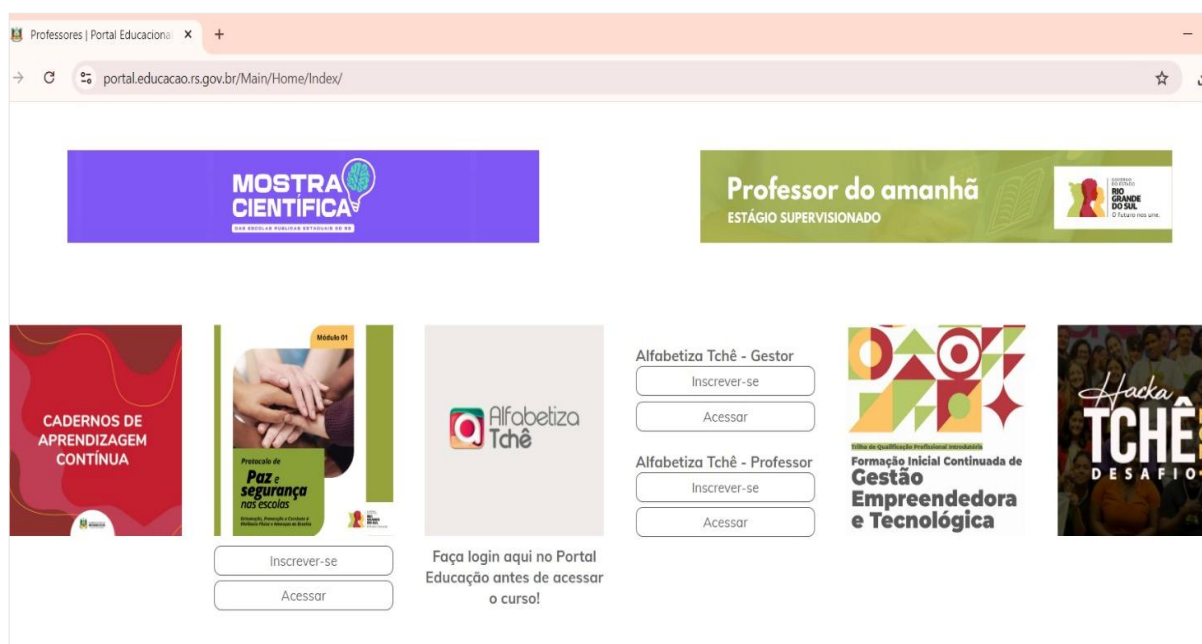
Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 16.048, que institui o programa *Alfabetiza Tchê*

Mesmo trazendo os requisitos e as atribuições gerais para as funções de formadores, os documentos do programa não trazem de maneira muito clara como essas formações estão acontecendo, especialmente para os professores alfabetizadores das unidades de ensino, trazendo apenas que as formações desses profissionais devem ocorrer de junho a dezembro de 2024 (Rio Grande do Sul, 2024b).

Além do exposto, também são ofertadas formações on-line, tanto para professores quanto para gestores, por meio do Portal Educacional do *site* da Secretaria de Educação do Rio

Grande do Sul ⁴⁷. Na tela inicial do *site*, é apresentada a identidade visual do *Alfabetiza Tchê*, juntamente ao *login* para acesso às formações no âmbito do programa, mostrados por meio da figura a seguir (Figura 14).

Figura 14 - Captura da tela de *login* do Programa *Alfabetiza Tchê*



Fonte: Portal Educacional do *site* da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

Após inscrição, que exige apenas Cadastro de Pessoa Física (CPF) e criação de senha, acessa-se o ambiente virtual, no qual aparecem eventos disponíveis para participação, que são realizados na modalidade Ensino a Distância (EaD), além de informações sobre as ações formativas, como a ementa do curso, o tempo de duração e a carga horária.

Mesmo que ainda esteja em fase de implementação, já é possível tecer algumas problematizações a respeito do *Alfabetiza Tchê*. Uma delas está relacionada ao fato do programa não trazer explicitado como acontece a formação docente nas unidades de ensino, evidenciando apenas as formações que são realizadas on-line e o programa de concessão de bolsas, que são direcionadas às equipes técnicas responsáveis pela coordenação, pela formação e pelo acompanhamento pedagógico, nos âmbitos estadual, regional e municipal.

Outro ponto evidenciado pelo programa, que precisa ser problematizado, é a distribuição do material didático pedagógico, incluindo a coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, produzidos e distribuídos pelo Governo Estadual. A utilização de livros didáticos,

⁴⁷ Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Main/Home/Index/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

especialmente na alfabetização, limita o trabalho do professor, tornando sua prática acrítica e irreflexiva e reduzindo seu trabalho a um técnico implementador de materiais didáticos, visto que “[...] a inserção de um sistema estranho que concebe e oferece mecanismos de controle para o desenvolvimento do trabalho escolar acaba ocorrendo sem maiores reflexões ou, até mesmo, sem resistência” (Bego, 2017, p. 780). Nesta direção, Day (2001, p. 30) destaca que “[...] os professores estão a tornar-se ‘técnicos’ cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autônomo – é, assim, crescentemente limitado”.

As parcerias com organizações não estatais para implementar as ações previstas pelo *Alfabetiza Tchê* é outra questão que merece atenção. Adrião *et al.* (2012) alertam que o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta educacional, resultante da municipalização do Ensino Fundamental, estimularia as ações de terceirização e os processos de privatização da educação municipal, uma vez que essas parcerias firmadas entre gestão municipal e os setores privados lucrativos e não lucrativos “[...] representam um movimento em direção a sua privatização” (Adrião *et al.*, 2012, p. 533).

Mais um ponto controverso é a premiação para as escolas com melhores índices em avaliações externas, que, por consequência, reforça o “[...] aprofundamento da cultura de competitividade no interior das escolas, dada a partir do estabelecimento de premiações e disseminação de práticas pedagógicas exitosas [...]” (Jesus; Porto; Del Pino, 2023, p. 3). As avaliações com vistas a ranquear os melhores e os piores, no lugar de viabilizar uma ação educativa pautada na reflexão e na construção do conhecimento, apenas levam a educação pelo caminho da competição e da superficialidade, comprometendo o verdadeiro propósito de promover o aprendizado significativo e a formação integral do estudante.

Embora o programa ainda esteja em fase inicial de implementação, é fundamental realizar uma análise crítica das estratégias que requerem maior atenção, como a distribuição dos recursos pedagógicos, a formação contínua dos professores e a efetividade das avaliações, a fim de garantir que as ações se tornem mais eficazes no processo de alfabetização.

Após apresentar os aspectos mais gerais do programa, finalizo esse capítulo com a apresentação das publicações sobre o *Alfabetiza Tchê* encontradas em plataformas que disponibilizam pesquisas e produções acadêmicas.

3.2.2.5.1 O que as pesquisas dizem sobre o Programa Alfabetiza Tchê?: uma Pesquisa de Estado do Conhecimento

A pesquisa de Estado do Conhecimento se configura como parte integrante da pesquisa acadêmica. É a partir dela que o pesquisador entra em contato com o que vem sendo produzido sobre a temática que pretende investigar, pois o Estado do Conhecimento leva “[...] à reflexão e síntese sobre a produção de uma determinada área, em determinados espaços de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica [...]” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Para realizar este Estado do Conhecimento, iniciou-se uma investigação sobre o tema desta pesquisa: as propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nos livros do Programa *Alfabetiza Tchê*, com o objetivo de mapear artigos, dissertações e teses no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁴⁸, do SciELO⁴⁹ e do *Google Acadêmico*⁵⁰.

Após definir os bancos de dados de produções científicas a serem consultados, realizou-se um levantamento de produções que tratam acerca da temática desta pesquisa, propondo, assim, um levantamento das publicações dos anos de 2023, 2024 e 2025. Tal recorte foi definido em razão da recente implementação do programa, que se deu no ano de 2023. Como critérios de busca, foram utilizados o idioma português e a busca avançada, combinados ao descritor “*Alfabetiza Tchê*”, presentes em todos os campos de busca das plataformas. No entanto, visto que o programa *Alfabetiza Tchê* ainda está em fase de implementação no Estado do Rio Grande do Sul, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no *site* do SciELO não foram encontradas publicações com a temática deste estudo, sendo encontradas publicações apenas no *Google Acadêmico*, as quais tiveram seus resumos tratados nas etapas do processo metodológico proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada, Bibliografia Categorizada e Bibliografia Propositiva.

⁴⁸ Repositório que dá acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), disponível no endereço <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

⁴⁹ O SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, o armazenamento, a disseminação e a avaliação da produção científica em formato eletrônico, disponível no endereço: <https://www.scielo.br/>.

⁵⁰ O *Google Acadêmico* é uma forma simples de pesquisar literatura acadêmica, permitindo a pesquisa em uma variedade de disciplinas e fontes: artigos, teses, livros, disponível no endereço: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

Após encontradas estas publicações, deu-se início à primeira etapa de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, a Bibliografia Anotada. Nesta etapa, que se caracteriza pela distribuição dos dados dos resumos conforme número, ano, autor, título, palavras-chave e resumo das pesquisas selecionadas (Morosini, Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), foi elaborado um quadro, apresentado abaixo:

Quadro 6 - Bibliografia Anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo
1					
...					

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021)

Com a organização do quadro da Bibliografia Anotada, foram analisados os títulos e as palavras-chave dos trabalhos em busca daqueles que se aproximavam e se distanciavam da temática abordada nesta Dissertação. A esquematização da Bibliografia Anotada facilitou a realização da leitura flutuante e colaborou para iniciar a organização da Bibliografia Sistematizada, que consiste na relação dos trabalhos acadêmicos a partir de itens como número de identificação, ano, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Nessa etapa da pesquisa, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 67) destacam que “[...] já se inicia a seleção mais direcionada e específica para a temática objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador”. Nesta etapa, foi organizado outro quadro, conforme exemplificado abaixo.

Quadro 7 - Bibliografia Sistematizada

Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1							
...							

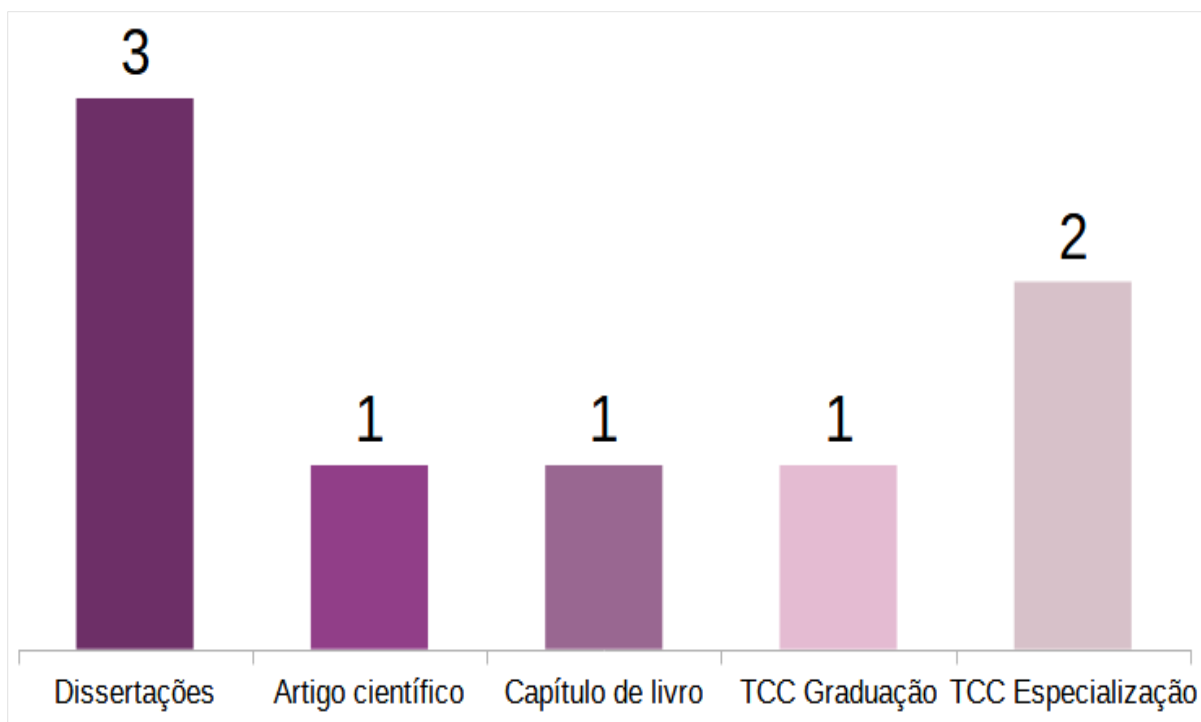
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini; Kohls-Santos e Bittencourt (2021)

Na busca inicial desta pesquisa, foram localizados oito documentos⁵¹. Os estudos encontrados consistem em dissertações, artigo científico, capítulo de um livro disponibilizado

⁵¹ Pesquisa realizada em 28 de abril de 2025.

no formato on-line, trabalho de conclusão de curso de graduação e de especialização, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

Figura 15 - Distribuição por tipo de publicação

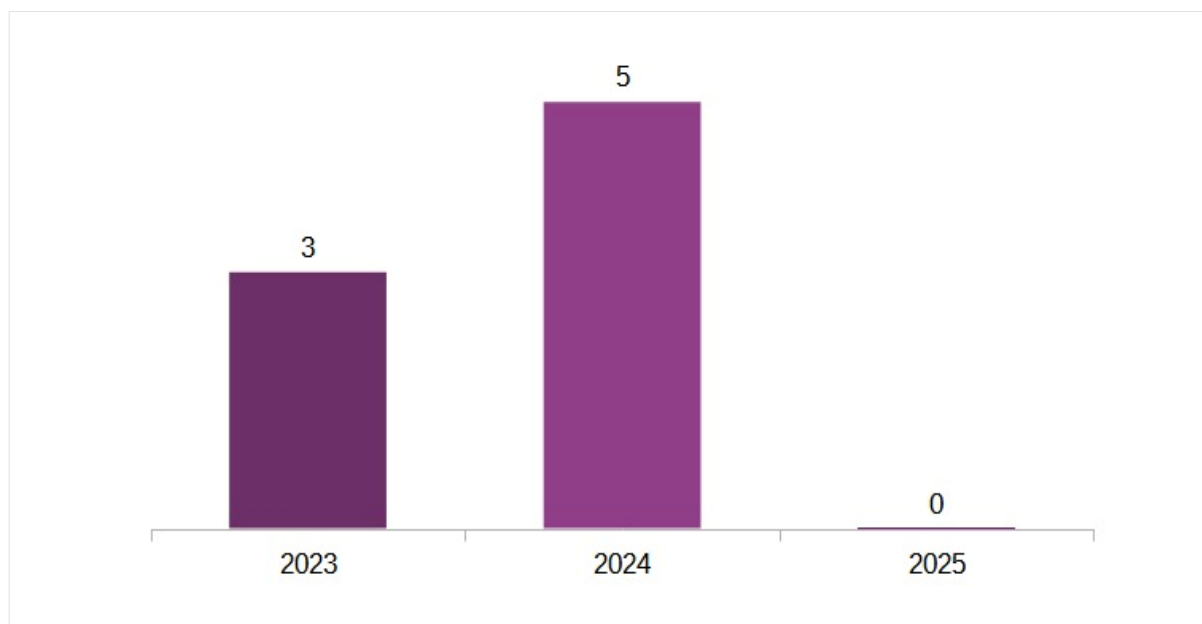


Fonte: Elaborado pela autora

Dentre as pesquisas encontradas utilizando o descritor “*Alfabetiza Tchê*”, percebeu-se o compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) com a pesquisa científica, uma vez que todas as publicações são oriundas de instituições públicas, confirmando a importância dessas entidades na produção e na disseminação do conhecimento.

Considerando que o programa foi criado e implantado recentemente em escolas gaúchas, observa-se que, no ano de 2023, foram identificadas três publicações. Já em 2024, concentrou-se o maior número de trabalhos, com cinco publicações, enquanto em 2025 ainda não foram encontrados registros sobre a temática desta pesquisa, conforme representado no gráfico abaixo.

Figura 16 - Distribuição das publicações por ano



Fonte: Elaborado pela autora

Após a organização dessa etapa e da leitura atenta dos resumos das publicações selecionadas para compor a etapa da Bibliografia Sistematizada, foi possível obter um panorama das produções que abordam a temática desta Dissertação. Desse modo, os estudos que não foram incluídos para compor nosso *corpus* de análise, por se distanciarem da proposta desta pesquisa, serão elencados a seguir, a fim de proporcionar uma melhor compreensão dos motivos que levaram à sua exclusão. Foram eliminadas do quadro de análise as publicações que tratavam, por exemplo, de outra etapa da educação, como o Ensino Médio (Mello, 2024), ou as que tratavam de temas específicos, como a preservação, a proteção e a ressignificação de heranças culturais e históricas (Basso, 2024), políticas educacionais implantadas no período pós-pandêmico (Blassi, 2024) e desenvolvimento de um jogo analógico voltado ao apoio da alfabetização de crianças entre 6 e 8 anos com diagnóstico e/ou sintomas de TDAH⁵² (Guedes, 2024).

Após a breve descrição dos estudos excluídos por se distanciarem da temática desta pesquisa, dos oito estudos encontrados inicialmente, mantiveram-se um total de quatro estudos selecionados para compor o *corpus* de análise. O quadro a seguir apresenta as publicações selecionadas que compõem o *corpus* deste Estado do Conhecimento.

⁵² O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, ou mais comumente conhecido como TDAH, é considerado por muitos especialistas como um transtorno de déficit de autorregulação que surge na infância, principalmente no início da vida escolar (Mello, 2024).

Quadro 8 - Trabalhos acadêmicos selecionados para análise

Títulos de obras selecionadas	Ano
1. <i>Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais: uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023)</i>	2023
2. <i>As repercussões das políticas de avaliação e da reconfiguração do Estado no trabalho docente: o caso do Rio Grande do Sul</i>	2023
3. <i>As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente</i>	2023
4. <i>Avaliações externas: reflexões sobre a avaliação de fluência leitora e a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula</i>	2024

Fonte: Elaborado pela autora

Após esse contato inicial com o material, observou-se que, por se tratar de um assunto recente, existem poucas publicações sobre a temática. No entanto, percebe-se que já se iniciou um movimento de problematização do Programa *Alfabetiza Tchê*. Notou-se, também, que, das quatro publicações selecionadas para compor o *corpus* de análise desta pesquisa, três mencionam o programa sem aprofundar a discussão sobre suas implicações para a etapa da alfabetização, enquanto apenas um estudo tem como foco principal o programa e suas ações voltadas especificamente para a avaliação da alfabetização.

A partir deste ponto, a Bibliografia Categorizada, que consiste em “[...] agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 69), passa a ser apresentada. Sendo assim, após leituras e releituras dos resumos das pesquisas, foi possível organizar e agrupar as publicações por proximidade temática, sistematizadas conforme quadro demonstrativo a seguir.

Quadro 9 - Bibliografia Categorizada

Categoria 1							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1							
...							

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021)

Dessa forma, foi construída apenas uma categoria de análise, uma vez que as quatro publicações identificadas abordam o programa *Alfabetiza Tchê*, algumas de maneira colateral, mas todas discutem a avaliação na perspectiva do programa, sendo criada a categoria identificada como *Políticas Públicas Educacionais + Avaliação externa*, conforme síntese dos estudos organizados na única categoria, apresentada a seguir.

O primeiro estudo categorizado é uma dissertação intitulada *Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais: uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023)*, publicada em 2023 por Mateus Arguelho da Cunha. Esse estudo analisa as implicações das políticas educacionais do Rio Grande do Sul implementadas no período de 2021 a 2023. O estudo se utilizou dos conceitos de gerencialismo e de redes de políticas, partindo do entendimento de que há uma redefinição do papel do Estado em relação ao tratamento e à execução dessas políticas. Essa redefinição abriu espaço para a participação de atores não estatais na esfera administrativa, assumindo funções que anteriormente eram exclusivas do Estado. A pesquisa buscou mapear os atores não estatais mobilizados pelo Estado para conduzir as políticas em questão. Além disso, a Análise do Conteúdo dessas políticas buscou identificar seu impacto potencial no território de influência (Cunha, 2023). Considerando que o estudo aborda as atuais políticas educacionais do Estado do Rio Grande do Sul, com ênfase nas relações entre as esferas pública e privada e nas interferências desses atores não-estatais em decisões e conduções dessas políticas, o estudo dedica uma seção ao Programa *Alfabetiza Tchê*. Embora seja um programa criado pela esfera pública, o Governo do Estado estabelece parcerias com organizações da esfera privada para a efetivação de suas ações, incluindo a produção de material didático, a formação docente e a avaliação. O autor ressalta que o programa, assim como outras políticas educacionais analisadas na pesquisa, foi criado com o propósito claro de responder às avaliações em larga escala, com o objetivo de melhorar os índices educacionais.

O artigo intitulado *As repercussões das políticas de avaliação e da reconfiguração do Estado no trabalho docente: o caso do Rio Grande do Sul*, também publicado em 2023, é o segundo estudo categorizado. O artigo é de autoria do mesmo pesquisador do estudo mencionado anteriormente, em colaboração com Luís Armando Gandin. O estudo apresenta dados e problematizações oriundos da dissertação do autor (Cunha, 2023) sobre “[...] as políticas educacionais conduzidas no Estado do Rio Grande do Sul, que são ancoradas em

resultados de avaliações externas, com a presença de atores não estatais” (Gandin; Cunha, 2023, p. 1).

A terceira pesquisa categorizada, de autoria de Mateus Arguelho da Cunha e Liliane Almeida de Moraes, intitulada *Gerencialismo, redes de políticas e reestruturação educacional no Rio Grande do Sul*, também foi publicada em 2023. O estudo trata-se de um capítulo do livro *As Políticas Educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente*, organizado por Silvina Julia Fernández e Pedro Rafael Oliveira Pinto. O capítulo, assim como a dissertação e o artigo apresentados anteriormente, traz como tema a atuação de atores privados no Estado do Rio Grande do Sul no que se refere às demandas da Secretaria da Educação (SEDUC/RS) em relação à participação de atores externos na condução de políticas educativas, especialmente no que tange à implantação de políticas de tempo integral, por meio do Programa *Ensino Médio em Tempo Integral*⁵³, bem como na área da alfabetização, por meio do Programa *Alfabetiza Tchê*.

O último estudo categorizado é o Trabalho de Conclusão de um Curso de Especialização, intitulado *Avaliações externas: reflexões sobre a avaliação de fluência leitora e a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula*, publicado em 2024. De autoria de Laura Pipi Fraga, o estudo tem como temática central a avaliação na perspectiva do Programa *Alfabetiza Tchê*. O principal objetivo da pesquisa de especialização consiste em refletir sobre a Avaliação de Fluência Leitora, que integra o Programa *Alfabetiza Tchê*, e os possíveis impactos desta avaliação na gestão do trabalho pedagógico em sala de aula. Como resultado, o estudo evidencia que, a partir dos dados obtidos na Plataforma Caed, a Avaliação de Fluência Leitora pode constituir uma ferramenta relevante para mensurar o nível de fluência de leitura dos estudantes, desde que aplicada de maneira adequada e considerando as necessidades individuais de cada aluno. A partir disso, a autora conclui que essa avaliação apresenta potencial para orientar a gestão do trabalho pedagógico, fornecendo informações que permitem aos professores ajustarem suas práticas de ensino de modo a atender melhor às demandas específicas dos estudantes.

Finalizada a terceira etapa, inicia-se a última etapa de um Estado do Conhecimento, identificada como Bibliografia Propositiva por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

⁵³ A expansão do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é uma ação prioritária da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul para o período 2023-2026. O projeto visa atender à meta do Plano Nacional de Educação de que, até 2026, 50% das escolas de Ensino Médio da rede pública sejam em tempo integral, e que 25% dos alunos estejam matriculados nessa modalidade. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/ensino-medio-em-tempo-integral>.

Esta etapa tem como objetivo ir além do conhecimento já sistematizado sobre o tema. Nessa fase, após a análise aprofundada das publicações, o pesquisador deve ser capaz de elaborar inferências propositivas, utilizando as informações organizadas nas tabelas da Bibliografia Categorizada para compor essa nova etapa. Na Bibliografia Propositiva, são identificados os resultados e as propostas presentes nas publicações analisadas. Com base nesses elementos, o autor do Estado do Conhecimento formula suas próprias proposições sobre a temática.

Esta etapa se caracteriza pela distribuição dos dados começando pelo número (mantido desde a Bibliografia Anotada como identificação do trabalho), Categoria, Achados e Proposições do estudo, que correspondem às propostas apresentadas pelos próprios autores das publicações, geralmente localizadas nos resultados e nas considerações finais. Por fim, as proposições emergentes são aquelas elaboradas pelo pesquisador, autor do Estado do Conhecimento, com base na análise realizada (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). O quadro abaixo exemplifica como esta etapa foi organizada.

Quadro 10 - Bibliografia Propositiva

Nº	Categoria	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
1				
...				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021)

A partir das publicações selecionadas para compor este Estado do Conhecimento, evidencia-se a relevância desta pesquisa para a ampliação da temática relacionada ao Programa *Alfabetiza Tchê*, uma vez que os estudos analisados apresentam outras abordagens para o estudo, especificamente voltadas para a investigação da presença de atores privados em políticas públicas. As obras destacam, contudo, as implicações das políticas educacionais sobre a produção do material didático, o trabalho docente, o currículo e os processos de avaliação.

Dentre as proposições identificadas neste estudo de Estado do Conhecimento, destacam-se duas linhas de possíveis pesquisas, a primeira sobre a avaliação de fluência leitora e a segunda sobre a presença de atores privados na formulação e na implementação de políticas públicas educacionais. O estudo de Fraga (2024) evidencia a Avaliação de Fluência Leitora como um instrumento presente no Programa *Alfabetiza Tchê*, que, quando aplicada de forma adequada e considerando as especificidades dos estudantes, pode ser uma ferramenta

pedagógica relevante para o diagnóstico e o acompanhamento do processo de alfabetização. Nesse sentido, surge a necessidade de que pesquisas futuras explorem as práticas docentes associadas ao uso desse instrumento, investigando se, e de que forma, os resultados impactam o planejamento pedagógico e as estratégias de intervenção em sala de aula.

Por outro lado, os estudos de Cunha (2023), Gandin e Cunha (2023) e Cunha e Moraes (2023) apontam criticamente para a atuação de fundações e de institutos privados na condução de políticas públicas voltadas à alfabetização, revelando como esses atores influenciam a produção do material didático, os processos avaliativos, a autonomia docente e a gestão educacional. A partir desses achados, emerge a necessidade de investigações sobre as implicações da presença dessas organizações privadas em programas como o *Alfabetiza Tchê*.

Diante do exposto, entende-se que a temática escolhida para esta pesquisa é de grande relevância e necessidade, visto que, nos repositórios da BDTD e do SciELO, principais bancos de produções científicas nacionais, não foram encontradas publicações que tratem especificamente dos livros que fazem parte do Material Didático Complementar do Programa *Alfabetiza Tchê*. Apenas no *Google Acadêmico*, é possível encontrar alguns estudos, ressaltando, assim, a lacuna na pesquisa acadêmica sobre essa temática.

Considerando que o Estado do Conhecimento é um instrumento de pesquisa que possibilita um estudo reflexivo sobre o que já foi ou está sendo produzido e/ou discutido sobre o mesmo assunto em estudo (Morosini; Fernandes, 2014), acompanhado da ideia de Ludke e André (2012, p. 49), de que “é preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado”, pretende-se, com esta pesquisa, contribuir com novas perspectivas sobre este programa, trazendo uma análise dos livros distribuídos pelo Programa *Alfabetiza Tchê*, que são direcionados aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, buscando problematizar as atividades de produção escrita do material.

Para compreendermos melhor o caminho que a escrita percorreu no Brasil, bem como conhecermos as políticas de alfabetização que abriram caminho para o Programa *Alfabetiza Tchê*, o presente capítulo abordou a história da alfabetização no Brasil, destacando como essa temática tem sido objeto de constantes debates ao longo dos anos, especialmente diante dos desafios enfrentados no processo de aprendizagem da língua escrita. Foram discutidos os métodos de alfabetização, as políticas públicas voltadas à etapa inicial de escolarização e os documentos orientadores que norteiam o ensino na fase inicial da escolarização. Dando

continuidade a esse percurso teórico, o próximo capítulo centra-se na construção da língua escrita, pois compreender como essa aprendizagem ocorre, bem como as concepções que a sustentam, é essencial para fundamentar a análise e a problematização das atividades de escrita presentes nos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*.

4 A ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A década de 1980 marcou mudanças significativas que influenciaram a alfabetização no Brasil, especialmente com o surgimento de estudos e de teorias sobre a aprendizagem da língua escrita. Este capítulo, diante disso, inicia com uma breve explanação sobre a origem e a importância da escrita, seguido de estudo sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na sequência, o capítulo abordará os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita e seu impacto no processo de alfabetização, assim como uma breve análise das ideias centrais do Letramento. Para concluir o capítulo, será realizado um breve diálogo entre teóricos que investigam a temática da produção escrita no processo de alfabetização, além das principais orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o eixo da escrita e produção textual.

Embora esses estudos sejam amplamente divulgados e debatidos no país, eles são essenciais para a fundamentação desta pesquisa, que tem como objetivo problematizar as atividades de produção escrita dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* do Programa *Alfabetiza Tchê*. Para tanto, é necessário obter embasamento teórico sobre o processo de construção da escrita para possibilitar uma análise mais aprofundada dos dados obtidos.

4.1 DO DESENHO À PALAVRA: A ORIGEM E A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

A história da escrita é marcada como uma das maiores conquistas da civilização humana, pois, conforme assinala Colello (2012), é por meio dela que se estabelece o início da história da humanidade. A invenção da escrita, nas palavras de Ferreira (2017), foi um processo histórico de criação de um sistema de representação, e não de codificação. Muito embora, após sua criação, se possa pensar que este seja aprendido como um sistema de codificação, isso não ocorre, visto que,

no caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem), as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas [...] não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números, mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção (Ferreira, 2017, p. 16).

Nessa perspectiva, a autora acrescenta que, ao ser considerada como um código de transcrição, a aprendizagem da escrita é entendida como a aquisição de uma técnica. Por outro lado, quando a escrita é compreendida como um sistema de representação, seu aprendizado passa a ser entendido como a apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, como uma aprendizagem de natureza conceitual.

Morais (2005, p. 29) esclarece que, apesar de muitos estudiosos já terem assimilado a ideia de que “alfabetizar-se não é só codificar e decodificar” e que é necessário que o indivíduo possua um mínimo de conhecimentos letrados para ser considerado alfabetizado, o uso de termos relacionados à ideia de código ainda é bastante presente. O autor reforça que o nosso Sistema de Escrita Alfabética não deve ser visto como um código, mas sim como um sistema notacional, pois:

Diferentemente dos outros animais, nós, os seres humanos, temos uma capacidade cognitiva especial: a de produzir notações, marcas externas, símbolos registrados sobre superfícies, que atuam em substituição a objetos ou eventos do mundo real. É uma capacidade exclusiva de nossa espécie, que transmite às gerações seguintes os princípios de uso e habilidades para tratarmos a realidade através de sistemas simbólicos tão complexos como a notação alfabética, a notação numérica, a cartográfica e a musical (Morais, 2005, p. 32).

Como mencionado acima, os principais exemplos dos sistemas inventados pela humanidade são os sistemas de notação alfabética, o de numeração decimal, a notação musical e a cartografia. Detendo-se à escrita alfabética para a realização desse estudo, é possível observar que, historicamente, os diferentes tipos de escrita documentaram aspectos distintos da linguagem, sendo a escrita alfabética focada nas sequências sonoras. O sistema alfabético apresenta propriedades e restrições que o aprendiz precisa compreender para associar as letras aos seus sons. A dificuldade de entendê-lo como um objeto de conhecimento tem raízes no tratamento inadequado do aprendizado dessa escrita, frequentemente visto como uma questão de habilidades de memória ou de percepção (Morais, 2005).

Soares (2023) observa que o sistema de escrita alfabético é apenas um dos vários sistemas de escrita existentes, os quais podem ser agrupados em dois tipos: sistemas que representam os significantes e sistemas que representam os significados. Os primeiros sistemas de escrita surgiram no final do quarto milênio a.C. Quando a escrita foi inventada, a intencionalidade foi representar aquilo se falava e, para isso, os significados das palavras eram representados por desenhos simplificados em tabletes de barro ou argila, que eram os únicos

materiais disponíveis na época. Por volta do terceiro milênio antes de Cristo, no Antigo Egito, um sistema de escrita também utilizava figuras, conhecidos como hieróglifos, para representar significados. Esses hieróglifos eram gravados em paredes, pedras, argila e, mais tarde, em papiro, que foi um material criado pelos egípcios a partir das fibras de uma planta que crescia nas margens do Rio Nilo.

A autora destaca que esses antigos sistemas de escrita demonstram que, no momento de sua criação, a escrita tinha como principal função representar significados por meio de pictogramas, que eram desenhos que representavam objetos, ou por meio de ideogramas, que eram símbolos que representavam ideias ou conceitos. Foi há cerca de quatro milênios, quando surgiu a necessidade de registrar a fala, que se encontrou como solução a representação do significado por meio de desenhos.

Entre tantos fatores que motivaram a invenção da escrita, Soares (2023, p. 15) explica que:

- Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma técnica – a escrita – que materializasse, tornasse visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória, como: transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos etc.
- A escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais.

Corroborando com o exposto, Rojo (2006a) diz que a escrita foi criada e transformada pelos povos antigos, surgindo principalmente das necessidades sociais relacionadas às diferentes esferas de poder nas comunidades. Esse poder pode ser entendido tanto como poder de mando, como no caso do Egito, quanto como poder econômico, como no caso dos povos comerciantes, que utilizavam a escrita para suas transações comerciais. Inicialmente, a escrita tinha um caráter simbólico, representando objetos e imagens de seres e de coisas. Com o tempo, ela foi se tornando mais abstrata, evoluindo para os ideogramas, que expressavam ideias por meio de combinações de pictogramas. Posteriormente, esses mesmos pictogramas e ideogramas, que inicialmente representavam imagens de coisas, passaram a simbolizar os sons das coisas a que se referiam.

Ao longo da história, Moraes (2005, p. 36) explica que houve uma “[...] tendência a criar sistemas de escrita que passaram a notar as partes sonoras que compõem as palavras, isto é, seus significantes orais”. Após vários sistemas baseados em consoantes, na Grécia Antiga

desenvolveu-se um sistema que, além de perceber a sequência de sons menores das palavras (fonemas), passou a registrar tanto os sons das vogais quanto das consoantes. A grande mudança em relação às antigas escritas pictográficas foi que, em vez de registrar o significado global de uma palavra ou ideia, passou-se a registrar a cadeia ou a sequência de sons (fonemas) que compõem a palavra e que de forma isolada não apresenta nenhum significado.

Antunes (2003) assinala que a escrita, como uma das formas de uso da linguagem, exerce diferentes funções comunicativas, variando em relevância conforme as necessidades da comunidade. Nas sociedades letradas, observa-se que a escrita está integrada às diversas esferas das pessoas, como o trabalho, a família, a escola etc., além de também cumprir o papel fundamental de registro do patrimônio científico, histórico e cultural. Assim, a escrita atende a um propósito funcional, contribuindo para a realização de atividades sociocomunicativas entre as pessoas, de acordo com os contextos em que os indivíduos estão inseridos. “Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina, argumenta, instrui, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo” (Antunes, 2003, p. 48).

Como destaca Moraes (2005), é fundamental compreender a história da escrita para entender os desafios complexos que o aprendiz enfrenta ao começar a aprender a escrever. Visto que a criação do alfabeto foi um processo demorado e complexo, para quem está começando a aprendê-lo há muitos aspectos ainda a serem descobertos. Sendo assim, para aprofundar a compreensão sobre o assunto, a próxima seção apresentará um estudo sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

4.2 PARA ALÉM DE FONEMAS E DE GRAFEMAS: COMPREENDENDO A ESCRITA ALFABÉTICA

Sabe-se que a criança não adentra no mundo letrado apenas ao entrar na escola e iniciar o seu processo de alfabetização, pois, desde os primeiros anos de vida, ela vive em uma sociedade que foi transformada pela invenção da escrita, na qual ela interage com diversos portadores textuais que fazem parte do seu cotidiano. Portanto, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita não se limita ao ambiente escolar, visto que “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)” (Ferreiro, 2017, p. 38). A autora acrescenta que a criança convive com todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas de acordo com a frequência com que cada uma delas aparece na escrita da língua, e

ninguém pode impedir a criança de vê-las e de interagir com elas. Da mesma forma, ninguém pode pedir à criança que peça informações apenas à sua professora, sem jamais recorrer a outras pessoas alfabetizadas com as quais ela convive em seu cotidiano.

Nessa direção, Soares (2023) observa que, por estar inserida em ambientes socioculturais, nos quais a leitura e a escrita são parte fundamental, a criança, desde muito cedo, se aproxima do conceito de escrita. Ela percebe que “[...] escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, e que ler é converter essas marcas em fala” (Soares, 2023, p. 33). Dessa forma, a criança passa por um processo de construção do conceito de escrita desde muito cedo, antes ainda de entrar na escola, por meio de suas experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. No entanto, é por meio da interação entre seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e o aprendizado sistemático proporcionado no ambiente escolar que a criança começa a compreender a escrita alfabética como um sistema que representa os sons da língua (os fonemas) por meio das letras (grafemas), apropriando-se, assim, do princípio alfabético.

Para Soares (2023, p. 8), “aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando 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”. Quando a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), ela aprende que a palavra falada é uma sequência sonora que pode ser dividida em unidades menores e compreende que cada uma dessas unidades sonoras é representada por formas visuais específicas, que são as letras. Essas aprendizagens acontecem de maneira interdependente e permitem que a criança assimile o Sistema de Escrita Alfabética, que representa o significante das palavras, e não seus significados.

Em consonância com esse pensamento, Morais (2005) diz que é um erro pensar que, para aprender a escrever, basta que a criança memorize os nomes e os traçados das letras junto aos seus respectivos sons. O processo de aprendizagem da escrita é muito mais complexo, pois envolve a compreensão das convenções ortográficas, a capacidade de associar palavras a significados, além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras que permitem à criança expressar ideias de forma clara e organizada. Além disso, a interação com o ambiente de leitura e de escrita é fundamental para consolidar o aprendizado e tornar a escrita uma ferramenta eficaz de comunicação. O autor destaca que, ao aprender a escrever, o aprendiz enfrenta desafios complexos, como entender o funcionamento das letras ou compreender como

as letras se relacionam com os objetos, ações ou sentimentos que estão sendo registrados, além do motivo da escolha de determinadas letras, e não de outras para representar o que se quer expressar.

Reforçando essa ideia, o autor destaca que, para aprender esse sistema de escrita, o indivíduo precisa reconstituir, em sua mente, uma série de decisões tomadas pela humanidade ao criar esse tipo de notação. Essas decisões envolvem conhecimentos que nós alfabetizados dominamos de forma não-consciente, o que leva ao entendimento de que são noções ou informações adquiridas, as quais qualquer iniciante deveria dispor e que bastaria memorizar os nomes das letras e os traços que as representam junto aos seus respectivos sons. Esse entendimento conduz a um erro de julgamento ao pensar que a tarefa do aprendiz consiste apenas em dominar um código, subestimando a complexa jornada cognitiva que ele terá de enfrentar.

Em relação ao ensino da escrita, Morais (2010) diz que qualquer conteúdo exige que o professor tenha clareza sobre o que precisa ser ensinado e reflita sobre como se organiza o sistema alfabético de escrita. Para fins didáticos, o autor orienta que é possível sistematizar e listar alguns princípios desse sistema que devem ser progressivamente dominados de forma consciente e explícita pelos professores, para que possam realizar um trabalho eficaz que auxilie os estudantes a construírem as informações necessárias para uma escrita autônoma. Para compreender as propriedades do sistema alfabético, o indivíduo precisa reconstruir uma série de conhecimentos, tais como:

- a) Se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
- c) A ordem das letras é definidora da palavra que, juntas, configuram e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- f) Todas as sílabas do português contêm uma vogal;
- g) As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);
- h) As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
- i) 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 (Leal; Morais, 2010, p. 35-36).

Nas palavras de Leal e Morais (2010), todos aqueles que já passaram pelo processo de alfabetização, sem dúvida, dominam esses conhecimentos. Contudo, os autores destacam que nem sempre mantemos esses conhecimentos de forma consciente, organizada e verbalizável em nossas mentes, pois, ao nos apropriarmos dessas noções durante a aprendizagem da escrita, refletindo sobre elas, tornarmos esse saber automático, e não mais refletimos sobre ele. Portanto, é essencial que os docentes percebam que, à medida que os estudantes compreendem progressivamente os conhecimentos mencionados, eles se tornam usuários da escrita. Ao entender esses conhecimentos, o estudante consegue registrar qualquer palavra, não sendo possível escrever sem compreender a lógica de funcionamento da escrita.

Para que os conhecimentos elencados anteriormente sejam construídos, Leal e Morais (2010) afirmam que é fundamental que o professor organize sua prática pedagógica de maneira consciente, pois quanto mais conscientes forem os professores sobre o objeto de ensino, melhor preparados estarão para ensiná-lo e mais capacitados para compreenderem as dificuldades dos estudantes. Para sistematizar o ensino e propor atividades que levem os estudantes a refletir sobre como a escrita representa ou registra os sons, é necessário planejar boas situações didáticas. Isso implica entender como se organiza o objeto de ensino, neste caso o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), e os modos como os aprendizes se apropriam desse conhecimento. Para garantir a aprendizagem da escrita alfabética, Leal e Morais (2010, p. 131) definiram algumas atividades que o professor pode desenvolver:

1-Atividades que buscam familiarização com as letras; 2-Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis; 3-Atividades de reflexão fonológica; 4-Atividades de composição e decomposição de palavras escritas; 5-Atividades de comparação entre palavras escritas; 6-Atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas; 7-Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras; 8-Atividades de ordenação de letras e sílabas; 9-Atividades de leitura de palavras; 10-Atividades de escrita de palavras.

Retomando o que foi dito por Soares (2023), os fundamentos das habilidades de leitura e de escrita em uma escrita alfabética envolvem a compreensão de que a escrita reflete os sons da fala e, simultaneamente, a aprendizagem do sistema que representa esses sons, reduzidos à menor unidade, os fonemas, que são representados por grafemas. Apenas quando a criança se apropria da capacidade de representação dos fonemas por grafemas e consegue identificar esses fonemas em grafemas, pode-se considerar que ela desenvolveu as habilidades necessárias para ler e escrever palavras e frases.

Com base nos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, o documento *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita*, em um texto escrito pelos pesquisadores Artur Gomes de Moraes e Tânia Maria S.B. Rios Leite sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), traz duas questões essenciais para a criança aprender o funcionamento do sistema de escrita. São elas:

- 1- O que é que as letras notam (isto é, registram)? Características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma, etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?
- 2 - Como as letras criam notações (ou palavras escritas)? Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros da palavra que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou colocando letras para os ‘sons pequeninhos’ que formam as sílabas orais? (Brasil, 2012, p. 9).

Essas habilidades, embora essenciais, são apenas um primeiro passo, ainda que imprescindível, para que a criança possa aprimorar as habilidades de leitura e de produção textual. No entanto, no ciclo da alfabetização, não basta apenas construir esses fundamentos, é necessário também iniciar o desenvolvimento sistemático das habilidades de leitura, de interpretação e de produção de textos, superando a codificação e a decodificação de palavras e de frases (Soares, 2023).

Apesar de reconhecer a importância da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, Soares (2023) enfatiza que a década de 1980, considerada um marco na adoção de novas concepções sobre a aprendizagem da língua escrita, evidenciou a questão de que a ênfase quase exclusiva na aprendizagem do sistema alfabético não era suficiente para formar leitores e produtores de texto competentes. Embora as crianças e os jovens já alfabetizados, bem como adultos que passaram por escolarização, tivessem adquirido o básico da leitura e da escrita, ainda se mostravam incapazes de responder de forma adequada às diversas demandas de leitura e de escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais. Assim, entendeu-se que uma concepção restrita de alfabetização, que não incluía os usos da escrita, não era suficiente para atender às necessidades de leitura e de escrita.

De acordo com Moraes (2006), muitos estudiosos de linguística e de didática da língua em nosso país passaram a acreditar em uma aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria da simples interação das crianças com situações em que lessem e escrevessem textos do mundo real. Soares (2003, p. 16) chamou de “desinvenção da alfabetização” o desprezo que envolve o ensino das especificidades do Sistema de Escrita

Alfabética e explica que “é [...] abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento” (Soares, 2003, p. 19). Na tentativa de recuperar as especificidades que envolvem o ensino da escrita, Soares (2003) propõe então a reinvenção da alfabetização, na qual,

[...] em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2003, p. 16).

Soares (2003) acrescenta que, ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem a capacidade de utilizar a escrita para se inserirem nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita, engajando-se em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, quando a criança domina o sistema de escrita alfabética, ela cria novas formas de interação, se alfabetizando ao mesmo tempo em que se insere no contexto social e cultural.

Seguindo a mesma lógica, Moraes (2005) defende que o enfoque no ensino da escrita alfabética é essencial para o desenvolvimento de práticas de alfabetização e que tais práticas, ao se libertarem dos antigos métodos associacionistas, como os métodos globais, fônicos, silábicos etc., devem possibilitar a alfabetização por meio do letramento. Em síntese, é necessário ensinar de forma sistemática tanto o Sistema de Escrita Alfabética quanto a linguagem que se usa para escrever os diversos gêneros textuais presentes na sociedade.

Para alfabetizar e letrar de maneira indissociável e simultânea, é fundamental entender:

- Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de

conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;

- Os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento (Soares, 2023, p. 23).

Como dito por Soares (2003), é fundamental compreender os processos de apropriação da língua escrita, bem como os eventos de letramento, para que se possa promover uma alfabetização efetiva e um letramento crítico, possibilitando aos indivíduos não apenas a codificação e a decodificação, mas também a compreensão e a interação com o mundo em diferentes contextos sociais e culturais.

Colello (2004) observa que, ao buscar compreender os fatores que motivam e impulsionam a aprendizagem da língua escrita, percebeu-se que esse processo é muito mais complexo do que os educadores inicialmente imaginavam. Durante muito tempo, acreditava-se que bastava ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para formar palavras, frases e textos. No entanto, os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita revelaram que a capacidade de ler e de escrever não depende apenas da habilidade de juntar pedaços de escrita, mas, antes disso, de compreender a estrutura da língua e o modo como ela é usada em nossa sociedade.

Além das contribuições que a pesquisa da Psicogênese da língua escrita trouxe para a educação brasileira, outro movimento que marcou a história da alfabetização no país foi o Letramento. Sendo assim, para melhor entendimento, na seção subsequente, será apresentado um estudo sobre a construção da linguagem escrita pela criança, conforme pressupostos teóricos propostos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, além de discutirmos o Letramento, defendido por Angela Kleiman e por Magda Soares, o qual é “[...] entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si” (Mortatti, 2006, p. 12).

4.3 A COMPREENSÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E DO LETRAMENTO

As crianças, desde muito cedo, demonstram curiosidade pela escrita. Elas iniciam suas primeiras garatujas⁵⁴ muito pequenas e de forma bastante desordenada e, gradualmente, vão aprimorando a capacidade de desenhar e de escrever. Além disso, sabe-se que o processo de desenvolvimento das habilidades de ler e de escrever é complexo para a criança e muito mais amplo que a simples codificação e decodificação do sistema de escrita. Porém, conforme apontam Mendonça e Mendonça (2011), com base nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da língua escrita⁵⁵, a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica, na qual a criança aprende a técnica da cópia, do decifrado, aprende a sonorizar um texto e a copiar formas.

Ferreiro e Teberosky (1999), ao descreverem o processo de desenvolvimento da escrita de crianças entre 4 e 6 anos⁵⁶, partem da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, antes de ingressar na escola, já tem ideias e constrói hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorrem até a aquisição da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a alfabetização tem suporte nos saberes que as crianças constroem antes de saberem ler e escrever de maneira formal, pois “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência [...]” (Ferreiro, 2017, p. 44).

⁵⁴ As garatujas são as primeiras manifestações gráficas realizadas pelas crianças. Ao deixar sua marca, a criança se comunica e expressa a satisfação pelo feito, pois constata que também tem capacidade para criar. A evolução do traçado segue um processo gradativo, que auxilia no alcance do aprendizado, no desenvolvimento intelectual e motor (Federizzi; Cunha, 2015).

⁵⁵ Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, psicolinguistas argentinas, realizaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. Essa teoria foi divulgada no Brasil em 1986, por meio da obra *Psicogênese da língua escrita* (Mendonça; Mendonça, 2011).

⁵⁶ O estudo de Ferreiro e Teberosky investigou o desenvolvimento da escrita em crianças de 4, 5 e 6 anos, pertencentes às classes sociais média e baixa. Participaram da pesquisa: 10 crianças de 4 anos da classe baixa (6 meninos e 4 meninas), com média de idade de 4 anos e 8 meses; 11 crianças de 5 anos da classe baixa (6 meninos e 5 meninas), com média de 5 anos e 6 meses; 16 crianças de 5 anos da classe média (7 meninos e 9 meninas), com média de 5 anos e 7 meses; e 20 crianças de 6 anos da classe média (14 meninos e 6 meninas), com média de 5 anos e 11 meses. O grupo de 6 anos da classe baixa contava inicialmente com 11 participantes, provenientes de um grupo social marginalizado e moradores de favelas, mas a amostra foi descontinuada por razões externas à pesquisa, tornando os dados parciais. As crianças frequentavam escolas públicas ou privadas, conforme sua origem social, e estavam distribuídas por diferentes regiões urbanas (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Conforme preceitos presentes na pesquisa da Psicogênese da língua escrita, o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e de escrever, demonstrando que a aquisição desses aspectos linguísticos passa pela construção das hipóteses a respeito da escrita. A evolução da escrita é classificada por Ferreiro e Teberosky (1999) em cinco níveis, os quais estão descritos no capítulo 6 do livro “Psicogênese da língua escrita”, no qual as estudosas apresentam os resultados da pesquisa realizada em Buenos Aires com crianças de 4 a 6 anos de idade entre os anos de 1974 e 1976. Essa pesquisa mostra que as crianças, desde antes de ingressarem nas escolas, já criam hipóteses sobre como se escreve. A partir de uma série de questionamentos e de experimentos, as autoras identificaram que as crianças constroem hipóteses das mais concretas às mais abstratas sobre como se escreve.

No nível 1, a criança desenha rabiscos em linhas retas se a forma de escrita for de imprensa e linhas onduladas se a forma de escrita for cursiva. Ainda, nesta etapa, até mesmo por ainda apresentar uma hipótese bastante concreta sobre a escrita, a criança pode desenhar aquilo que se pede que ela escreva.

A ideia central do nível 2 é a de que, “para ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 202). Neste nível, a criança já apresenta formas mais semelhantes às letras para representar a escrita. Neste momento, ela já sabe que escrever é diferente de desenhar e buscará sinais gráficos e, posteriormente, letras para representar o que pretende escrever.

No nível 3, existe a tentativa da criança “[...] de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 209). Nesse nível, a criança passa por grande evolução, pois ela passa a considerar uma letra para uma sílaba. Nesse processo, ela avança para a hipótese silábica de escrita, uma vez que acredita que, “cada vez que abre a boca, deve colocar algo escrito no papel”, elaborando uma correspondência sonora entre fala e escrita.

No nível 4, acontece a “passagem da hipótese silábica para a alfabética [...]” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 214). Neste nível, a criança entende a composição da sílaba, observando que esta exige um número mínimo de letras e identificando, por vezes, mais sons que constituem cada uma das sílabas das palavras.

No quinto e último nível, “a escrita alfabética constitui o final desta evolução” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219). Neste nível, a criança já superou a barreira do código e já compreendeu a relação entre fonema/grafema (som/letra).

Ao avançar nesses níveis ou hipóteses, a criança percebe que a palavra escrita representa o nome, e não a imagem do que pretende grafar e, ao aprender as letras que compõem o próprio nome, a criança percebe que se escreve com letras e que estas diferem de desenhos.

A partir da década de 1980, com a divulgação, no Brasil, dos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, Gontijo (2002) explica que as concepções tradicionais de alfabetização passaram a ser questionadas mais intensamente, pois a visão tradicional era baseada na aprendizagem da linguagem escrita como um processo de associação de símbolos gráficos e de sons da fala, por isso era considerado um processo mecânico de repetição de letras e de sílabas e seus segmentos. Esse processo mecânico se dá principalmente ao fato de que “temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons” (Ferreiro, 2017, p. 41).

Historicamente acreditava-se que o processo de alfabetização se resumia num simples ato de decodificação de símbolos, no qual era utilizada uma metodologia única para todos, não se importando com o entendimento das crianças em relação ao que era lido e dava-se pouco valor às práticas utilizadas para que o aprendizado acontecesse. Porém, após estudos e pesquisas na área, surgiram transformações, exigindo, com isso, formas diversificadas de ensinar, como se pode observar na ideia compartilhada por Soares (2009, p. 5) ao afirmar que

[...] as sociedades, no mundo inteiro, tornaram-se cada vez mais centradas na escrita. A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, que, ao contrário do que se costuma pensar, utilizam-se fundamentalmente da escrita, são novos suportes da escrita. Assim, nas sociedades letradas, ser alfabetizado é insuficiente para vivenciar plenamente a cultura escrita e responder às demandas de hoje.

Ainda nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁷ (PCN) para o Ensino Fundamental apontam que

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo, produz conhecimento.

⁵⁷ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se configuram como um conjunto de orientações que reconhecem a complexidade da prática educativa e buscam auxiliar o professor no importante processo formativo dos estudantes brasileiros. O propósito dos Parâmetros é apontar metas de qualidade que ajudem o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Disponível em: portal.mec.gov.br.

Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável a todos (Brasil, 1997, p. 15).

Nesta passagem dos PCN (1997), percebe-se uma mudança de pensamento em relação ao que vinha sendo feito até então na fase inicial de escolarização, visto que demonstra uma preocupação com o uso da leitura e da escrita como prática social, não bastando mais a simples conversão da letra em som.

Nesse sentido, com a introdução do pensamento construtivista no país, aconteceram muitos avanços na alfabetização. Essa perspectiva teórica trouxe algo inovador para a educação: a criança passa a ser ativa no processo de construção do seu próprio conhecimento conforme avança pelos níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1999), pois ela é “[...] um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (Ferreiro, 2017, p. 41).

A concepção de alfabetização restrita à codificação e à decodificação de palavras, dominante até os anos 1980, foi progressivamente ressignificada com a introdução dos estudos psicogenéticos de aprendizagem da linguagem escrita introduzidos na educação nacional. No entanto, visto que nem Psicogênese da língua escrita e nem Construtivismo são métodos de alfabetização, muitas discussões foram alavancadas nesse período, pois houve uma tentativa de metodização dessas bases teóricas, levando a interpretações equivocadas a respeito delas. Algumas dessas interpretações e equívocos, apontados por Mendonça e Mendonça (2011), influenciaram e ainda influenciam o ensino da leitura e da escrita, como, por exemplo, a definição de alfabetização e de letramento.

Soares (2009) explica que a palavra letramento, introduzida na década de 1980 na Língua Portuguesa, é a tradução da palavra *literacy*, que significa “a ‘condição de ser letrado’ [...]” (Soares, 2009, p. 35) e “[...] designa o estado ou a condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (Soares, 2009, p. 36).

Na perspectiva da autora, há diferença entre ser alfabetizado e ser letrado, visto que

[...] a pessoa que aprendeu a ler e escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 2009, p. 36).

Ainda nesse sentido, Soares (2004, p. 96) defende que o letramento surgiu como “[...] decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”.

Já a alfabetização é definida por Soares (2004, p. 97) como “[...] a aquisição do sistema convencional de escrita”, distinguindo-se da concepção de letramento, “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Em consonância com esse pensamento, Kleiman (2005) enfatiza que existem diversas maneiras de compreender a relação entre letramento e alfabetização, em parte devido à complexidade do conceito de alfabetização, que possui múltiplos significados. Para a autora, alfabetização é uma prática e como tal é específica a uma instituição, envolvendo diversos saberes, diversos tipos de participantes e elementos materiais que concretizam as práticas em sala de aula. A alfabetização também representa um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, que o indivíduo utiliza para participar de práticas letradas em diversas esferas de atividade, não se limitando apenas ao ambiente escolar. Além disso, a alfabetização se refere ao processo de aquisição das primeiras letras e envolve sequências de operações cognitivas, estratégicas e modos de fazer.

De acordo com Kleiman (2007), ao comparar a concepção de alfabetização e ensino da escrita nos estudos do letramento com a abordagem tradicional, que foca no ensino do código, do sistema e de conteúdos sobre a língua escrita, em vez de priorizar a prática discursiva, é possível identificar diferenças no contexto pedagógico, conforme apresentado na figura abaixo (Figura 17), elaborada com base nos estudos da autora supracitada.

Figura 17 - Diferenças entre Alfabetização Tradicional e Letramento

ALFABETIZAÇÃO TRADICIONAL	LETRAMENTO
1. Prática individual de domínio do código	1. Práticas sociais, situadas em contextos específicos, culturalmente determinadas
2. Foco na capacidade individual de aquisição da escrita (competitividade)	2. Foco na prática coletiva, da qual cada um participa segundo sua experiência e capacidade
3. Prática homogênea, determinada por poucas instituições dominantes	3. Práticas diversificadas, segundo instituições, objetivos, identidades e papéis dos participantes etc
4. Objetivo da prática escolar: preparo para a transferência a outros contextos; prática curricular (ler/escrever para aprender a ler/escrever)	4. Objetivo: realização de tarefas específicas. Ler e escrever com alguma finalidade, seja por prazer, aprendizagem, contato, etc
5. A unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e eu significado, iniciando na letra/sílaba e culminando na frase ou sequência de frases	5. A unidade privilegiada é o texto e a produção de sentido
6. Gêneros privilegiados: literários, acadêmicos e, mais recentemente, jornalísticos	6. Além desses, também engloba os gêneros discursivos do cotidiano familiar, da publicidade, do comércio, da política, etc

Fonte: Kleiman (2007, p. 99)

Conforme destacado na Figura 17, Kleiman (2007) traça uma comparação entre a alfabetização tradicional e o letramento. Na concepção da alfabetização tradicional, a leitura e a escrita são atividades especificamente escolares, voltadas para o ensino formal dessas habilidades, com ênfase em técnicas de decodificação e de compreensão de uma variedade limitada de gêneros textuais, sem levar em consideração as diversas práticas sociais de uso da linguagem oral e escrita fora do contexto escolar. Na perspectiva do letramento, a autora enfatiza que este envolve práticas sociais de leitura e de escrita, com uma finalidade específica, além de reconhecer a importância dessas práticas como ferramentas de interação social.

Kleiman (2005) destaca que, na metade da década de 1980, pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita sentiram a necessidade de um conceito que abrangesse os “[...] aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações de ensino e escola associadas à palavra alfabetização” (Kleiman, 2005, p. 12). Nesse contexto, o termo letramento surgiu na literatura especializada para designar o conjunto de práticas de uso da escrita que têm provocado profundas mudanças na sociedade, mais abrangente do que as práticas escolares de escrita, embora as inclua.

Na contramão desse pensamento, Emilia Ferreiro e Moacir Gadotti discordam sobre essa visão de Letramento. Ambos consideram um retrocesso, uma lástima e um equívoco o uso do termo, uma vez que a alfabetização não pode ser descolada das práticas sociais de leitura e de escrita, indo muito além do simples domínio do código escrito.

Gadotti (2005) defende a perspectiva freiriana de alfabetização, na qual “a alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e de escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo” (Gadotti, 2005, p. 49), pois “[...] o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo” (Gadotti, 2005, p. 48).

Corroborando com essa concepção de letramento, Emilia Ferreiro, em uma entrevista para a Revista Nova Escola, destaca que,

Há algum tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (Ferreiro, 2013, p.3).

Percebe-se que tanto Ferreiro (2013) quanto Gadotti (2005) defendem o termo e o conceito de alfabetização como um processo completo, reconhecendo o uso da leitura e da escrita como prática social, pois, estando a criança inserida numa sociedade letrada, ao entrar na escola, ela traz sua própria consciência desses processos.

No entanto, Soares (2003) destaca que, mesmo considerando processos distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis, visto que, para a autora, alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto do letramento, de práticas sociais de leitura e de escrita, e o letramento só pode se desenvolver por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Assim como Soares (2003), Kleiman (2005, p. 11) também defende que a alfabetização é inseparável do letramento, destacando que “letramento não é alfabetização, mas a inclui!”. Para a autora, pesquisadores que se opõem ao termo letramento, considerando os conceitos por ele designados implícitos no termo alfabetização, simplificam o significado de letramento, que “[...] já entrou em uso carregado de novas associações e significados” (Kleiman, 2005, p. 12). Como se pode ver, o debate é longo, as concepções são distintas e a heterogeneidade é o que

prevalece até hoje nas disputas teóricas, conceituais e metodológicas sobre como alfabetizar uma criança.

Após discorrer sobre os principais aspectos da Psicogênese da escrita, incluindo uma breve, mas relevante discussão sobre seus equívocos e contribuições para a atual concepção de alfabetização no país e apresentar as ideias centrais do Letramento, destaca-se que ambas, embora sejam marcos históricos no campo da alfabetização no Brasil, foram apresentadas neste capítulo por abordarem a construção da língua escrita na fase inicial da escolarização. Essas abordagens oferecem fundamentos teóricos essenciais para compreender como as crianças constroem o sistema de escrita e como as propostas pedagógicas devem considerar os usos sociais da linguagem escrita. Nesse sentido, a próxima seção estabelecerá um diálogo entre autores que discutem a produção escrita/textual na etapa inicial da escolarização.

4.4 DIÁLOGOS TEÓRICOS SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

Historicamente, a alfabetização foi marcada por práticas centradas na repetição e na memorização. Com o avanço das discussões sobre linguagem e letramento, a escrita passou a ter maior relevância nas práticas pedagógicas, sendo compreendida como fundamental para a formação do estudante produtor de texto. De acordo com Smolka (1999, p. 112), “[...] a escola tem ensinado às crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o ‘como dizem’ revela as diferenças)”.

Dutra (2011) também evidencia a realidade ainda presente em muitas salas de aula brasileiras, onde ainda predominam práticas reducionistas de ensino da escrita, voltadas para o domínio mecânico do ato de escrever, sem considerar critérios na escolha dos gêneros textuais, dos temas ou dos propósitos comunicativos. A autora acrescenta que a escola precisa adotar práticas que valorizem a construção do saber pelos próprios aprendizes, uma vez que aprender a escrever vai além de simplesmente discorrer sobre um tema proposto, demandando, portanto, que os estudantes sejam colocados diante de situações reais de escrita, que demandem reflexão, intenção e propósito, nas quais, ao escrever um texto, os estudantes possam “[...] ter o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer; o locutor precisa se assumir como locutor e escolher estratégia para realizar tudo isso” (Dutra, 2011, p. 166).

A autora esclarece que, diante da ausência de um motivo real para a produção do texto

e da não explicitação dos objetivos da atividade, compromete-se o desenvolvimento da escrita, uma vez que os estudantes não conseguem pressupor a razão do trabalho, além de tornar-se limitada a possibilidade do estudante se assumir como locutor e refletir sobre as estratégias necessárias para realizar a produção textual, pois, quando é convidado a escrever na escola sem compreender a finalidade de seu texto, o estudante pode entender que a escrita serve apenas para obter uma nota e que seu único propósito é escrever para aprender a escrever. Nessa perspectiva de escrita, “[...] não há o menor movimento de vida, não há experiência em ser ou fazer-se leitor e escritor em uma perspectiva dialógica” (Dutra, 2011, p. 170).

Para transformar essa realidade e formar estudantes competentes na produção de textos escritos, Leal (2008, p. 53) propõe reflexões como: “[...] ‘o que significa aprender’ e ‘o que significa ensinar a escrever’ [...]”. Essas reflexões apontam para uma ruptura com a concepção tradicional de escrita sem propósito, dando lugar a uma abordagem que valoriza a compreensão dos processos de produção textual e do funcionamento do texto escrito como condição essencial para um ensino mais significativo.

Nesse viés, o domínio da escrita, assim como o da leitura, envolve habilidades que, segundo Costa Val (2006), vão desde os primeiros registros com base no sistema alfabético e nas convenções ortográficas até a produção autônoma de textos. No ambiente escolar, assim como em contextos sociais, a escrita ocorre inserida em situações reais, com propósitos e funções definidos e voltada para determinados leitores. O ensino da produção textual, de acordo com a autora, tem como objetivo possibilitar que os estudantes desenvolvam a habilidade de escrever diferentes gêneros textuais, de forma adequada aos objetivos comunicativos, ao destinatário e ao contexto de utilização. O trabalho com a produção textual pode ser iniciado mesmo antes que os estudantes dominem a escrita convencional, uma vez que o professor pode orientá-los desde cedo a reconhecer e a valorizar os diversos usos e funções da linguagem escrita em diferentes gêneros e suportes, tornando-se possível, quando o professor, segundo Costa Val (2006, p. 22):

- [...] a) ler em voz alta para eles histórias, notícias, propaganda, avisos, cartas circulares para os pais etc.;
- b) trazer para a sala de aula textos escritos de diferentes gêneros, em diversos suportes ou portadores e os explorar com os alunos (para que servem, a que leitores se destinam, onde se apresentam, como se organizam, de que tratam, que tipo de linguagem utilizam);
- c) fazer uso da escrita na sala de aula, com diferentes finalidades, envolvendo os alunos (registro da rotina do dia no quadro de giz, anotação de decisões coletivas, planejamento e organização de trabalhos, jogos, festas);

d) orientar a produção coletiva de textos, em que os alunos sugerem e discutem o que vai ser escrito e o professor registra a forma escolhida no quadro de giz.

A autora acrescenta que é fundamental compreender que até mesmo uma palavra isolada, como o nome próprio, pode ser considerada um texto, desde que esteja inserida em um contexto que lhe atribua sentido. Com base nessa ideia, é possível incentivar as crianças a produzirem textos escritos desde os primeiros dias de aula, como na cópia do nome próprio para a criação de um crachá que será realmente utilizado, ajudando os colegas a reconhecerem e memorizarem os nomes uns dos outros. Além disso, aprender a identificar e traçar as letras, bem como memorizar a ordem alfabética, torna-se fundamental em atividades como a organização de uma agenda com os contatos dos colegas, um caderno para controle de empréstimo e devolução de livros ou listas de estudantes responsáveis por determinadas tarefas (Costa Val, 2006).

De acordo com Costa Val (2006), planejar a escrita de um texto, considerando o tema e seus desdobramentos para garantir coerência e clareza, é uma habilidade essencial a ser desenvolvida na escola, pois a organização da escrita é diferente da conversa cotidiana, especialmente em textos que circulam publicamente. Esse aprendizado pode começar com a produção coletiva de textos em sala de aula, onde os estudantes colaboram com o professor na elaboração de textos. É fundamental que os estudantes aprendam a planejar seus textos, considerando para que, para quem e em que situação esses textos serão lidos.

Além disso, saber escrever envolve [...]

a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de texto que se está produzindo, aos objetivos que se quer cumprir com o texto, aos conhecimentos e interesses dos leitores previstos, ao suporte em que o texto vai ser difundido, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática (Costa Val, 2006, p. 22).

Para tanto, é crucial que os estudantes aprendam a revisar e a reformular seus textos, considerando o objetivo, o público e o contexto de circulação. Ser um usuário eficiente da escrita envolve planejar, escrever, revisar, avaliar e reelaborar, o que exige uma postura reflexiva sobre o próprio processo de escrita. Esse aprendizado pode começar com tarefas simples, como a escrita do próprio nome, exigindo critérios de revisão, de legibilidade e de organização (Costa Val, 2006).

Indo ao encontro do que foi assinalado por Costa Val (2006), Dutra (2011) diz que,

durante a textualização⁵⁸, o professor intervém apenas quando solicitado, pois o estudante, especialmente aquele que ainda está aprendendo a escrever, precisa lidar com diversas demandas ao mesmo tempo: a letra que vai usar, o que dizer e a maneira como vai dizer, entre outras variáveis. Já na revisão, a participação do professor é fundamental, pois é nesse retorno ao texto que os estudantes desenvolvem a consciência sobre sua construção. No entanto, a revisão só faz sentido quando há um leitor real em mente, já que a definição clara da situação comunicativa permite ao autor considerar o ponto de vista do leitor. Isso favorece tanto a clareza do texto quanto “[...] discussões importantes sobre aspectos discursivos (coesão, coerência, referenciação etc.) e notacionais (ortografia, pontuação etc.)” (Dutra, 2011, p. 173).

Conforme a autora, revisar um texto é uma atividade essencial ao processo de aquisição das habilidades textuais e necessita estar vinculada em um trabalho que considere o processo interlocutivo e possibilite experiências de aprendizagem significativas, pois, nessa prática,

[...] as crianças não aprendem de forma isolada: é na interação com outras crianças que podem refletir e repensar sobre o texto. A revisão textual é, portanto, um momento privilegiado de reflexão sobre o texto finalizado, o que torna possível ao aprendiz voltar à sua produção como leitor e analisar aspectos de caráter discursivo e notacional (Dutra, 2011, p. 174).

A autora destaca que é comum o professor dizer que realiza atividades de revisão, mas, na prática, o que faz é apenas apontar os erros para que os estudantes os corrijam e, em alguns casos, essa etapa é reduzida apenas à correção de aspectos gramaticais e ortográficos, o que compromete a reflexão mais ampla sobre o texto. Dutra (2011, p. 175) acrescenta que

A escola necessita de práticas que levem em consideração a construção do saber pelos aprendizes. Aprender a escrever é muito mais do que discorrer sobre um tema pedido; implica colocar os alunos diante de desafios reais de escrita. Para isso, a revisão torna-se essencial dentro de um processo que considera a escrita como construção e a língua como recurso essencialmente dialógico.

Nessa perspectiva, Moraes (2009) enfatiza a importância de aproximar o conhecimento escolar de sua aplicação social. A autora ressalta que existem múltiplas formas de ler e de escrever, cada uma voltada a finalidades específicas. Não se lê um jornal ou uma receita da

⁵⁸ A textualidade refere-se ao conjunto de elementos que conferem unidade e coerência a uma produção escrita, possibilitando que ela seja reconhecida como um texto. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/textualidade.htm>.

mesma maneira que se lê um romance, assim como não se aplicam os mesmos conhecimentos ou estratégias ao redigir um texto científico e uma narrativa ficcional. Da mesma forma, ler com o objetivo de obter uma informação é diferente de ler por prazer, assim como escrever um texto ditado não equivale à produção de um texto autoral. Essas diferentes formas de se envolver com a leitura e com a escrita precisam ser compreendidas como parte do processo de aprendizagem e, para isso, é essencial que os estudantes tenham oportunidades de usar a linguagem escrita em diversos contextos comunicativos, ocupando distintas posições como leitores e como escritores. Além disso, assim como Costa Val (2006) e Dutra (2011), autoras mencionadas anteriormente, Moraes (2009) destaca que é essencial que os estudantes se envolvam em práticas de leitura e de escrita com diferentes intenções e em variadas situações, mesmo que ainda não dominem completamente a escrita convencional, pois, à medida que entram em contato com diferentes tipos de texto em contextos reais de uso, os estudantes passam a entender melhor as funções sociais que a escrita desempenha.

A produção textual, segundo Moraes (2009), pode se configurar como uma oportunidade significativa de aprendizagem quando os estudantes são levados a tomar decisões conscientes sobre o conteúdo a ser escrito, considerando o gênero textual e o contexto comunicativo. Além de escolher o conteúdo e a forma de expressão, a produção textual exige que os estudantes analisem criticamente o próprio texto e monitorem sua qualidade, o que se configuram em tarefas desafiadoras, especialmente para quem está em processo de alfabetização. A autora acrescenta que o desenvolvimento dessas habilidades depende da vivência dos estudantes e que pode ser facilitado quando a escrita é realizada de forma coletiva.

Nesse sentido, a autora destaca que a produção coletiva de textos constitui uma estratégia pedagógica favorável à aprendizagem, pois envolve os estudantes na tomada de decisões sobre o que e como vão escrever. Tendo o professor como mediador e responsável por conduzir a discussão, os estudantes são levados a refletir sobre aspectos não percebidos por eles durante o processo de escrita. Entretanto, é igualmente importante que os estudantes tenham a oportunidade de produzir textos individualmente ou em duplas, com a possibilidade de contar com o apoio do professor e dos colegas quando necessário. Nessas situações, o momento da revisão pode se tornar um espaço de reflexão sobre a língua escrita, desde que seja compreendido como uma etapa fundamental do processo de produção textual, cuja intencionalidade é a leitura que será realizada por outras pessoas (Moraes, 2009).

Corroborando com o exposto, Antunes (2003) observa que “a escrita compreende etapas

distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (Antunes, 2003, p. 54). A autora complementa a reflexão sobre produção textual destacando que

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (Antunes, 2003, p. 54)

Antunes (2003, p. 55) explica que a primeira etapa, a etapa de planejamento na produção textual, envolve o cuidado inicial de quem escreve quanto “a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade; b. eleger os objetivos; c. escolher o gênero; d. delimitar os critérios de ordenação das ideias; e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir”. Nessa fase, é necessária a definição dos critérios de organização das ideias, planejando a distribuição das informações no texto, escolhendo por onde começar e que sequência seguir.

A segunda etapa, correspondente à escrita propriamente dita, é o momento em que o autor registra no papel aquilo que foi planejado. Nessa fase,

[...] aquele que escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de *reflexão*, para garantir sentido, coerência, relevância (Antunes, 2003, p. 55).

A terceira etapa, de acordo com Antunes (2004, p. 56), é a etapa de revisão e de reescrita “[...] para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto [...]”.

Como fechamento deste capítulo, é pertinente considerar as palavras de Calil (2006, p. 133), ao afirmar que:

Hoje não podemos mais tratar o ensino da Língua Portuguesa sem levar em consideração os usos e as funções sociais do texto. A escola deve, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, valorizar o trabalho com textos conforme se apresenta em nossa sociedade letrada. Desse modo, as práticas de leitura e de

produção de texto poderão ganhar sentidos, sem que o professor as transforme em situações voltadas, única e exclusivamente, para avaliação e correção.

Com base no exposto, é possível compreender que o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da cópia, da correção ortográfica e da avaliação. É fundamental valorizar a função social da língua, tanto oral quanto escrita, reconhecendo que ler e escrever são práticas comunicativas inseridas em contextos reais. Quando a escola adota essa perspectiva, especialmente nos anos iniciais, contribui para o desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem em diferentes contextos, ao mesmo tempo em que forma sujeitos críticos e capazes de atuar de maneira consciente e significativa na sociedade. Sendo assim, promover práticas com significado e função social é essencial para uma construção mais significativa da linguagem escrita, voltada à emancipação dos sujeitos.

Concluindo esse breve diálogo entre autores que discutem a produção escrita na etapa da alfabetização, a próxima seção passa a explorar os principais direcionamentos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG) para o ensino da escrita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando as competências e as habilidades previstas para essa etapa.

4.5 A ESCRITA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO (RCG)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da Educação Básica devem desenvolver. Devido à sua ampla abrangência, a BNCC está estruturada em três partes, correspondentes às etapas da Educação Básica, sendo estas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessa estrutura por etapas, o documento também se organiza por Áreas do Conhecimento, que, no caso dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, se divide em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Neste estudo, a área abordada é a de Linguagens, a qual se divide, no caso dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. Considerando que esta pesquisa se dedica à etapa inicial da escolarização, com foco específico na escrita, a ênfase da investigação tem como foco o componente curricular de Língua Portuguesa.

A BNCC, para o componente curricular de Língua Portuguesa, baseia-se em

documentos e em orientações curriculares das últimas décadas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atualizando-os a partir das pesquisas recentes e das transformações nas práticas de linguagem, especialmente devido ao avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). O documento adota uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, na qual o texto assume centralidade no ensino, considerando os contextos de produção e promovendo o uso significativo da linguagem em práticas de leitura, de escuta, de produção em diferentes mídias e de linguagens (Brasil, 2017a).

A Base se apoia em conceitos já consolidados em documentos anteriores, tais como práticas de linguagem, discurso, gêneros textuais e campos de circulação, além de incorporar as práticas contemporâneas de linguagem, essenciais para uma participação mais igualitária na vida pública, no trabalho e na vida pessoal. A BNCC atribui centralidade ao texto como base para a definição de conteúdos, de habilidades e de objetivos, entendendo-o dentro de seu gênero discursivo e dos contextos sociais em que circula. Assim, o conhecimento sobre gêneros, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens precisa contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de produção e de uso da linguagem, ampliando as possibilidades de participação nas diversas práticas sociais e atividades humanas (Brasil, 2017a).

A BNCC reconhece a importância de incorporar os multiletramentos, assim como as práticas da cultura digital no currículo, para permitir uma participação crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas de linguagem. Além disso, busca ir além do papel de “usuário da língua/das linguagens” (Brasil, 2017a, p. 70), promovendo a ideia de alguém capaz de remexer, de transformar e de criar novos sentidos a partir de elementos existentes. A proposta contempla uma diversidade de linguagens, desde as mais simples até as que envolvem hipermídia, e enfatiza a importância de respeitar e de integrar as diversas expressões culturais.

Conforme o documento, a diversidade linguística brasileira, com mais de 250 línguas faladas, constitui um patrimônio cultural que deve ser reconhecido e valorizado. A BNCC reconhece essa pluralidade, mencionando “línguas indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (Brasil, 2017a, p. 70). Destaca-se, ainda, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), apresentada como uma importante expressão para a inclusão e a valorização das especificidades da comunidade surda.

A BNCC de Língua Portuguesa adota eixos estruturantes já consolidados nos documentos curriculares da área, que abrangem práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, e análise linguística/semiótica. Em relação aos eixos

citados,

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

Os eixos mencionados estão vinculados a *práticas de linguagem* contextualizadas, por isso, outra categoria que organiza o documento e se conecta a essas práticas são os *campos de atuação* em que essas práticas ocorrem. Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica) por meio desses campos de atuação reforça a importância de contextualizar o conhecimento escolar, evidenciando que tais práticas se originam de vivências sociais e devem ocorrer em contextos que façam sentido para os estudantes. Os campos de atuação se dividem em cinco: o Campo da vida cotidiana, o Campo artístico-literário, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico-midiático e o Campo da vida pública. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os dois últimos são agrupados sob o nome de Campo da vida pública (Brasil, 2017a).

Nesta Dissertação, como o foco principal recai sobre a escrita no processo de alfabetização, serão apresentadas, a seguir, as principais orientações da BNCC para o trabalho com a escrita durante essa etapa, que compreende os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Cabe destacar que a Base antecipa a consolidação da alfabetização para o final do 2º ano, diferentemente do que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê esse processo concluído ao final do 3º ano. Já a BNCC reserva ao 3º ano do Ensino Fundamental o aprofundamento do processo de ortografização.

Referente ao trabalho com o eixo/prática de linguagem *Produção de textos* para os estudantes do 1º ao 5º ano, a BNCC estabelece, em síntese, um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas. Entre essas habilidades, destaca-se a necessidade dos estudantes aprenderem a planejar a produção de textos com o apoio do professor, levando em conta quem vai ler o que foi escrito, por que estão escrevendo, onde esse texto será divulgado, em qual formato será apresentado e qual linguagem e estrutura são mais adequadas ao tema. Para isso, os estudantes podem buscar informações em fontes impressas ou digitais, organizando os dados coletados de

forma clara, como em tópicos (Brasil, 2017a).

Em relação à produção textual que ainda predomina na escola, Bittencourt (2020, p. 87) destaca que:

[...] produzir textos para serem lidos exclusivamente pelo professor ainda é uma prática frequente em muitas escolas. O texto, ou a famosa redação, é, assim, um objeto de completar lacunas deixadas pelo professor. Solicita-se a escrita de um texto com determinado número de linhas sobre determinada temática a ser construído em determinado tempo, geralmente inferior ao tempo necessário ao processo de síntese e análise das próprias ideias. Esse exercício, por não ser precedido de um momento de socialização das ideias, de leitura e de discussão de diversos textos sobre a temática sugerida, acaba, muitas vezes, levando a uma escrita circular e vazia de sentido.

Como resultado dessa escrita, a autora assinala que:

[...] estaremos diante de um amontoado de frases que não comunica, pois não possui um interlocutor real e, portanto, não atende aos princípios de uma real situação de interação comunicativa. Isso ocorre porque a criança não foi devidamente instrumentalizada pelo professor para poder construir suas próprias opiniões sobre o determinado assunto a partir do conhecimento de outras possibilidades de olhar(es) para o texto. É preciso destacar que a própria noção de texto não está mais relacionada somente com aglomerados de frases impressas num papel (Bittencourt, 2020, p. 87).

Percebe-se um avanço nas práticas de produção de texto preconizada pela BNCC, visto que a concepção de texto proposta pelo documento vai além de aglomerados de frases, mencionados pela autora, pois os estudantes devem aprender a planejar a produção de textos com o apoio do professor, considerando o interlocutor, a finalidade, a circulação, o formato e a linguagem adequada ao tema. Sobre o planejamento da produção escrita, Moura (2024) também ressalta que a criança não escreve do nada, sem preparação. É necessário fornecer informações aos estudantes e promover discussões sobre o tema a ser abordado no texto. Para isso, é importante ouvir o que eles têm a compartilhar sobre suas vivências culturais e criar espaços para narrativas e debates orais, possibilitando que possam contar suas experiências, fazer perguntas e apresentar argumentos.

De acordo com o preconizado pela BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de aprendizagem da escrita necessita ser desenvolvido de forma gradual, respeitando o desenvolvimento dos estudantes e suas experiências com a linguagem escrita. Durante esse percurso, espera-se que as crianças consigam escrever palavras e frases de forma espontânea ou por ditado, utilizando letras que correspondam aos sons da fala, o que evidencia a compreensão do princípio alfabético. Nesse viés, Bittencourt (2020) ressalta que a

escrita espontânea realizada pela criança, assim como a leitura, é essencial desde o seu ingresso na escola, pois é fundamental permitir que a criança escreva livremente, mesmo que ainda não o faça de forma convencional. A autora destaca que “essa simples atividade fará com que o escritor iniciante se sinta capaz de dizer sua palavra por escrito, aumentando, assim, sua autoestima e confiança como possível autor” (Bittencourt, 2020, p. 87).

Como mencionado anteriormente, a BNCC estrutura-se por Campos de atuação que orientam o uso da linguagem em práticas sociais concretas. No Campo da vida cotidiana, que envolve a participação dos estudantes em situações reais de leitura e de escrita relacionadas ao ambiente doméstico, familiar, escolar, cultural, o trabalho com a linguagem nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental prevê o desenvolvimento de diversas habilidades voltadas à produção e à compreensão de textos presentes no cotidiano das crianças.

Nesse sentido, os estudantes devem ser incentivados a planejar e a produzir, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, diferentes gêneros textuais característicos da vida cotidiana, como listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para fotos, álbuns ou ilustrações, tanto em formato impresso quanto digital. Tais produções devem considerar sempre o contexto comunicativo, o assunto tratado e a finalidade do texto. Além disso, espera-se que as crianças sejam capazes de planejar e de escrever bilhetes e cartas, adaptando-se ao meio impresso ou digital e compreendendo a intenção comunicativa desses gêneros.

Outro aspecto importante é o registro de textos da tradição oral infantil, como cantigas, quadrinhas, parlendas e trava-línguas, valorizando a cultura popular e o aspecto lúdico da linguagem. Também faz parte desse processo o desenvolvimento da habilidade de relatar experiências pessoais, observações de fatos e de processos, respeitando as características do gênero relato e mantendo atenção ao tema, à situação de comunicação e à organização das ideias. As crianças precisam ser estimuladas a planejar e a produzir recontagens de histórias, poemas, letras de canções, quadrinhas, cordéis, poemas visuais, tirinhas e histórias em quadrinhos. A produção desses gêneros, que fazem parte dos gêneros do Campo artístico-literário, necessita ser feita de forma colaborativa, com apoio docente e levando sempre em consideração a intenção comunicativa e a finalidade do texto.

Essa perspectiva apontada na BNCC dialoga com as reflexões de Abaurre, Myrink-Sabinson e Fiad (2008), ao afirmarem que a diversidade de gêneros representados na escrita das crianças, mesmo antes da escolarização formal, é reflexo das múltiplas esferas de comunicação

verbal das quais elas participam. Segundo as autoras, muitas vezes, os conhecimentos sobre gêneros discursivos são construídos fora do ambiente escolar, nas interações sociais e familiares. Essa constatação evidencia a importância de reconhecer e de valorizar, no espaço escolar, os saberes prévios e as experiências vivenciadas em seu cotidiano, principalmente daquelas crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujas oportunidades de acesso à escrita podem variar significativamente.

Além disso, como indicam as autoras, é fundamental que a escola não escolarize os gêneros, ou seja, não os torne artificiais e desconectados de seus usos sociais originais. A proposta da BNCC, ao incluir a escrita de textos orais da tradição popular, bem como produções colaborativas e contextualizadas, aponta para esse cuidado ao promover a escrita como prática social, não apenas como exercício mecânico.

O Campo da vida pública, conforme orienta a BNCC, envolve a participação dos estudantes em práticas de leitura e de escrita voltadas a temas que impactam o exercício da cidadania e os direitos coletivos. Nesse campo, são contemplados textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, possibilitando às crianças, desde cedo, a aproximação com gêneros discursivos que circulam socialmente em contextos públicos. Nos anos iniciais, espera-se que os estudantes desenvolvam a habilidade de produzir, com o apoio do professor e em colaboração com os colegas, diferentes gêneros do campo jornalístico, como notícias curtas para o público infantil, manchetes, lides e fotolegendas, além de álbuns de fotos digitais com caráter informativo. Essas produções devem considerar o contexto de comunicação, o assunto abordado e o público leitor, promovendo uma escrita significativa e contextualizada.

Ainda nesse campo, as crianças devem ser estimuladas a elaborar slogans, anúncios e textos para campanhas de conscientização voltadas ao público infantil. A produção desses gêneros deve envolver o uso de linguagem persuasiva e de estratégias comunicativas apropriadas à finalidade do texto e à situação em que ele será veiculado. Os estudantes também devem ser capazes de escrever listas de regras e de regulamentos que organizam a vida em grupo, especialmente no contexto escolar, promovendo o entendimento sobre normas de convivência e incentivando o exercício da cidadania desde os primeiros anos escolares. A produção de cartazes e de folhetos para divulgação de eventos escolares ou comunitários também é uma prática prevista nesse campo. Nessas atividades, os estudantes devem considerar aspectos textuais e visuais, como o tamanho da letra, o uso de imagens e o leiaute, adequando-

se ao gênero e à intenção comunicativa da proposta, ao mesmo tempo em que exercitam a linguagem como ferramenta de participação social.

A BNCC orienta, no Campo das práticas de estudo e pesquisa, o desenvolvimento da escrita autônoma e a produção de textos, nas quais os estudantes devem, no 1º ano, planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com o apoio do professor, diferentes gêneros do campo investigativo, como diagramas, entrevistas, curiosidades, entre outros, tanto no formato digital quanto impresso. Essas produções devem considerar a situação comunicativa, o tema abordado e a finalidade do texto.

Para o 2º ano, a orientação é similar, com os estudantes sendo incentivados a planejar e a produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros investigativos, também respeitando o contexto comunicativo e a finalidade do texto. Além disso, espera-se que, no 2º ano, os estudantes passem a planejar e a produzir, com maior autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, mantendo coerência com o tema investigado.

Nessa perspectiva, Frade (2006) diz que é essencial aproveitar todas as oportunidades para que as crianças entrem em contato com diversos textos e possam utilizá-los ativamente. Situações muitas vezes negligenciadas, como trocas de correspondência com os familiares, avisos destinados aos estudantes, interações entre turmas, murais informativos, registros de pesquisas e cartazes sobre a vida escolar, como aqueles que divulgam eventos ou campanhas, oferecem um grande potencial pedagógico e devem ser exploradas no cotidiano escolar.

Corroborando com essa ideia, Rojo (2006b) destaca que o processo de alfabetização necessita ir além da simples aprendizagem do alfabeto, deve incorporar o trabalho com textos pertencentes a gêneros que circulam socialmente e que têm relevância concreta para a vida dos estudantes. Esses textos são fundamentais para promover uma participação social ativa e cidadã dos estudantes, desde o uso prático de receitas e de rótulos no cotidiano até o prazer da leitura de um romance ou a elaboração de uma carta de leitor para expressar uma opinião em um jornal. Não há motivo para que o ensino da leitura e da escrita se baseie em frases sem sentido ou descontextualizadas, apenas para ilustrar o uso de uma determinada letra, pois “os textos apresentam todas as letras e os professores podem reorganizá-las sistemicamente para estudá-las com os alunos, após lerem e escreverem coletivamente um texto num gênero em situação que seja o mais possível aproximada à de uso corrente” (Rojo, 2006b, p. 28).

No último Campo de atuação, o Campo artístico-literário, que envolve a participação

dos estudantes em situações de leitura, de fruição e de produção de textos literários e artísticos representativos da diversidade cultural e linguística, tem o objetivo de promover experiências estéticas, desenvolvendo a escrita de maneira gradual. No 1º ano, os estudantes devem produzir, com o professor atuando como escriba, recontagens de histórias lidas por ele, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos, como personagens, enredo, tempo e espaço. No 2º ano, espera-se que os estudantes reescrevam textos narrativos literários que foram lidos pelo professor, aprofundando sua compreensão da estrutura narrativa.

Levando em consideração que “o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (Paiva, 2006, p. 130), a BNCC, ao tratar do Campo artístico-literário, corrobora com essa perspectiva ao propor práticas que incentivam não apenas a leitura, mas também a fruição e a criação literária desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Ante o exposto, compreende-se que a BNCC propõe mudanças em relação à escrita e à produção textual, ao incluir, de maneira semelhante ao que já era previsto nos PCN, uma ampla diversidade de gêneros textuais. Essa proposta contrasta com a forma tradicional de ensino da escrita ainda presente em muitas escolas, criticada por Teixeira (2011, p. 83), ao afirmar que “os objetivos vazios de significado não parecem motivar as crianças a escrever, uma vez que se constituem em palavras soltas, com destino incerto”.

Sendo assim, é possível dizer que a BNCC, no eixo da Escrita/Produção de Textos, apresenta avanços, pois “[...] compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2017a, p. 76). Esse entendimento reforça o protagonismo do estudante no processo de alfabetização, pois valoriza a aprendizagem em situações reais de uso da linguagem escrita, destacando a importância de trabalhar com a diversidade de gêneros textuais presentes no cotidiano escolar.

Nesse cenário, no Rio Grande do Sul, a implementação das diretrizes da BNCC levou à criação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), documento que orienta a reorganização dos currículos das escolas estaduais e dos sistemas e rede de educação. Conforme Freitas e Silva (2023), a BNCC não se constitui como um currículo pronto, mas sim como uma base orientadora que guia a formulação das propostas curriculares dos Estados e municípios, garantindo uma estrutura comum para a Educação Básica em todo o país. Os autores destacam

a elaboração do RCG como uma espécie de tradução da BNCC para o contexto regional, o que permite a incorporação de especificidades locais nos documentos estaduais.

No que diz respeito à sua organização, o RCG está estruturado em seis cadernos pedagógicos. O primeiro caderno dedica-se à Educação Infantil, abordando os princípios orientadores, as concepções pedagógicas, bem como os tempos e os espaços que compõem o currículo dessa etapa. Os outros cinco cadernos são distribuídos conforme as Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada um desses documentos apresenta os fundamentos pedagógicos, a descrição das áreas e seus respectivos componentes curriculares, além da estrutura curricular consolidada, que inclui unidades temáticas, objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas na BNCC, complementadas por contribuições dos educadores do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2018).

No Ensino Fundamental, a área de Linguagens é composta, nos Anos Iniciais, pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. Nos Anos Finais, soma-se a esses a Língua Inglesa. Essa área tem como objetivo promover o envolvimento dos estudantes em diferentes práticas de linguagem, favorecendo a interação, a expressão de sentimentos, de valores e de ideologias, além de ampliar suas capacidades comunicativas por meio de manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Busca-se, ainda, aprofundar o conhecimento sobre essas linguagens, em continuidade ao que foi vivenciado na Educação Infantil (Rio Grande do Sul, 2018).

Como se trata de um documento em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base, o RCG adota uma concepção de linguagem centrada no texto e em seus diversos formatos, exigindo um trabalho que vá além da simples decodificação ou da aplicação descontextualizada de regras gramaticais, privilegiando abordagens mais contextualizadas e significativas. Além de trazer o texto como centro das práticas de linguagem, assim como a Base, o RCG também se estrutura em quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem: Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica.

O RCG estabelece relação com as competências gerais previstas na BNCC, com as competências da Área das Linguagens e com as competências específicas do Componente Curricular de Língua Portuguesa, sendo estas:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção

de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Rio Grande do Sul, 2018, p. 197-198).

Cabe ao ensino de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que ampliem seus letramentos e seus conhecimentos, favorecendo, por meio da linguagem, uma participação crítica nas diversas práticas sociais que compõem o uso da língua. Seguindo a mesma linha da BNCC, o RCG destaca que as práticas contemporâneas de linguagem envolvem não apenas novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos⁵⁹ e multimidiáticos⁶⁰, mas também novas formas de produção, de circulação, de replicação e de interação. Reforça-se, assim, a importância de um ensino voltado para os multiletramentos, no qual as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) estejam integradas de forma efetiva, transcendendo as modalidades oral e escrita da língua (Rio Grande do Sul, 2018).

Freitas e Silva (2023) destacam que o ensino da língua materna nos anos iniciais tem

⁵⁹ Textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens, combinando recursos verbais e não verbais, como fotos, ilustrações, ícones, desenhos, além de recursos audiovisuais, com elementos sonoros, espaciais e visuais. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21364/como-trabalhar-com-textos-multissemioticos-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>.

⁶⁰ Os textos multimidiáticos são aqueles que são produzidos e compartilhados por meio de diferentes mídias e plataformas digitais. A BNCC destaca que é possível ter acesso, produzir e publicar uma diversidade de materiais, como fotos, vídeos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, além de escrever fanfics, produzir e-zines, playlists, vídeos-minuto, vlogs e se tornar um booktuber.

papel formativo essencial, pois é nesse período que ocorre a alfabetização e a ampliação da compreensão do mundo por meio da linguagem escrita. O ensino de Língua Portuguesa envolve o desenvolvimento de competências relacionadas à diversidade linguística, ao uso da linguagem oral e escrita, à leitura e à produção de diferentes tipos de texto, permitindo a adaptação dessas habilidades ao contexto local e promovendo o sentimento de pertencimento dos estudantes à sua comunidade.

As autoras observam que algumas habilidades da Língua Portuguesa foram traduzidas e/ou recontextualizadas ao longo dos anos iniciais. Diferentemente de áreas como Arte e Educação Física, em que as habilidades são organizadas em blocos, na Língua Portuguesa elas são separadas por ano escolar. Certas habilidades estão vinculadas aos cinco anos iniciais, indicando a necessidade de seu desenvolvimento e aprofundamento contínuo ao longo dos anos iniciais. No primeiro e no segundo anos, o foco está na diferenciação entre letras, números e sinais de pontuação, além da compreensão de estruturas textuais, de gêneros e de formas de circulação de textos.

Visto que o RCG se trata de um documento regional que buscou recontextualizar o texto original da BNCC, as autoras observam que há poucas evidências de adaptações específicas ao contexto gaúcho, e, em alguns casos, o RCG apenas mantém a referência na habilidade da BNCC, sem apresentar competências próprias.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, com destaque para a trajetória da alfabetização no Brasil e as principais legislações que orientam esse processo, apresentadas no capítulo anterior, este capítulo se dedicou à discussão da construção da língua escrita de crianças em fase inicial de escolarização. Para tanto, foram abordados temas como a construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a Psicogênese da língua escrita, o Letramento e o aprendizado da produção escrita/textual à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), entremeado por autores que debatem este assunto. Com o referencial teórico estabelecido, o capítulo seguinte será dedicado à análise dos dados, com ênfase na interpretação das informações coletadas, visando identificar padrões significativos e responder à questão de pesquisa.

5 ESCRITA EM FOCO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DO PROGRAMA *ALFABETIZA TCHÊ*

Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados coletados ao longo da pesquisa, cujo objetivo é compreender de que maneira o trabalho com a escrita é proposto na coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, do Programa *Alfabetiza Tchê*, adotada por professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual do Rio Grande do Sul. A análise dos dados foi conduzida com base na metodologia da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), o que permitiu identificar categorias emergentes do material analisado e possibilitou a interpretação dos dados obtidos. Este capítulo tem início com a definição do *corpus* de análise, seguida da contextualização do objeto da pesquisa, a coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita*, e da apresentação da organização do material. Por fim, é realizada a análise com base nas categorias definidas ao longo do processo investigativo.

5.1 COLETANDO OS DADOS DA PESQUISA: A ESCOLHA DAS AMOSTRAS E A ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DOS LIVROS *TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA* DO PROGRAMA *ALFABETIZA TCHÊ*

Com o objetivo de garantir a alfabetização de todos os estudantes da rede pública até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em parceria com a FAMURS e a UNDIME-RS, disponibilizou às escolas da rede pública estadual o Material Didático Complementar (MDC) do Programa *Alfabetiza Tchê*. O programa oferece em seu MDC uma série de temas e de atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano, funcionando como um recurso complementar às práticas pedagógicas para as turmas de 1º e 2º anos da rede pública (Rio Grande do Sul, 2023).

O referido material é composto por dois volumes do livro intitulado *Trilhas da Leitura e da Escrita*, destinados tanto ao 1º quanto ao 2º ano do Ensino Fundamental, voltados para estudantes e professores. Os livros propõem atividades baseadas nas habilidades definidas pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Além dos livros, o material inclui cartazes para exposição em sala de aula, abordando os textos de cada unidade trabalhada e o *Trilhas de Leituras*, uma coletânea de textos literários escritos e ilustrados por autores gaúchos (Rio Grande do Sul, 2023). No entanto, como o foco desta pesquisa são os livros *Trilhas da Leitura*

e da Escrita, antes de iniciar a análise das atividades de escrita presentes no material selecionado, é necessário apresentar o processo de seleção da amostra, bem como descrever a estrutura e a organização dos livros.

Seguindo os passos de Bardin (1977), a primeira etapa da análise dos dados consistiu na seleção e na organização do material a ser investigado, momento denominado pela autora como *pré-análise*. Nessa fase inicial, realizou-se a organização de todo o material, que consistia, até então, em oito livros disponibilizados aos estudantes do ciclo de alfabetização. A amostra inicial incluía os oito exemplares disponíveis no *site* da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

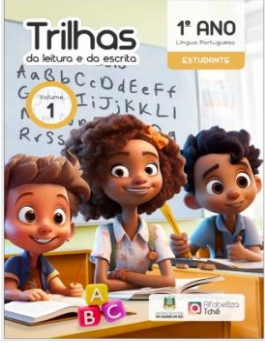
Nesta etapa, o material inicialmente escolhido foi cuidadosamente selecionado e organizado e, durante esse processo, constatou-se que os livros destinados ao 1º Ano do Ensino Fundamental, dos anos de 2023 e 2024, eram exatamente iguais, optando-se, então, em manter apenas os livros distribuídos e utilizados em 2024 nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Em relação aos livros destinados ao 2º Ano do Ensino Fundamental, encontramos pequenas modificações, no entanto, nenhuma delas significativa. Em 2023, os livros foram intitulados *Veredas da Leitura e da Escrita*, enquanto em 2024, receberam o mesmo título dos livros do 1º Ano do Ensino Fundamental, ou seja, *Trilhas da Leitura e da Escrita*. Quanto ao conteúdo, os livros de ambos os anos, 2023 e 2024, mantêm a mesma estrutura, com algumas alterações visuais, como mudanças nas cores da fonte do sumário e de outros ícones. Outra mudança observada foi o texto de apresentação dos autores, que, em 2024, incorporou expressões da cultura gaúcha, como “Tchê” e “Tri Legal”. Além disso, alguns textos e letras de músicas também foram substituídos por obras de autores gaúchos, assim como palavras e imagens que foram alteradas para representar elementos típicos do Estado, como chimarrão, cuia, erva-mate, arroz de carreteiro, bergamota, pinhão, entre outros.

A mudança mais significativa entre as duas edições dos livros destinados ao 2º ano está na última unidade de ambos os livros. No livro de 2023, a última unidade, intitulada “Era uma vez, os contos de fada”, traz atividades centradas em contos clássicos, como “Chapeuzinho Vermelho”, “Os Três Porquinhos”, “Cinderela” e “O Patinho feio”. Já na edição de 2024, a unidade passa a se chamar “Histórias Populares” e inclui histórias da cultura gaúcha, como “A Lenda do Chimarrão” e “A lenda do João-de-Barro”. Apesar dessas modificações, as atividades e as estratégias permanecem as mesmas em ambas as edições, de 2023 e 2024. Por esse motivo, optou-se em analisar apenas os livros utilizados pelas turmas de 2º Ano do Ensino Fundamental em 2024, que passaram a contemplar textos, canções, palavras e elementos representativos da

cultura gaúcha.

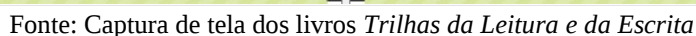
Após esse processo, o *corpus* de análise foi constituído, compreendendo dois livros (volume 1 e volume 2) do ano de 2024 destinados a estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental e dois livros (volume 1 e volume 2) do ano de 2024, destinados a estudantes do 2º Ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, foram selecionados quatro livros para integrar o *corpus* de análise desta pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 11 - *Corpus* de análise

Coleções de livros do Programa Alfabetiza Tchê				
Ano	1º ano do Ensino Fundamental		2º ano do Ensino Fundamental	
	Volume 1	Volume 2	Volume 1	Volume 2
2024				
Total	1	1	1	1
Total				4 livros

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *site* GOVRS da Secretaria de Educação (2024)

A partir da definição desse *corpus*, foi possível examinar a estrutura organizacional dos volumes selecionados. Estruturalmente, as páginas iniciais dos livros são dedicadas à apresentação das equipes técnicas responsáveis pela elaboração do material, seguida pela apresentação da coleção e da seção intitulada “Conheça seu livro”, que oferece uma breve explicação sobre a organização do material. A estrutura é padronizada em todos os volumes, que são compostos por quatro unidades, cada uma dividida em capítulos. Os capítulos, conforme exemplificado na captura de tela a seguir, iniciam com a apresentação da temática principal. Em seguida, são apresentadas duas seções complementares, a seção “Praticando”, que propõe atividades a serem realizadas individualmente, em duplas ou em grupos, e a seção “Retomando”, que consiste em uma revisão dos conteúdos trabalhados ao longo do capítulo.



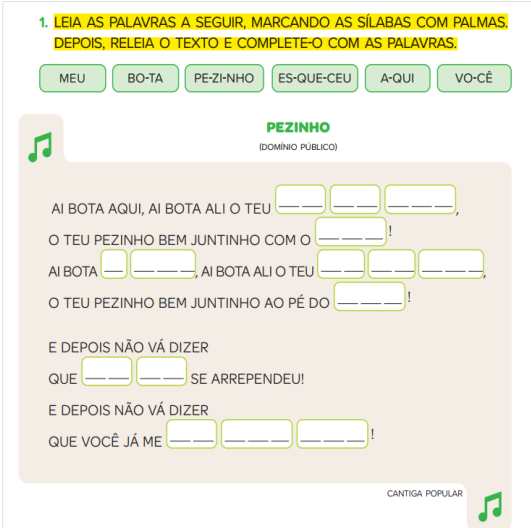
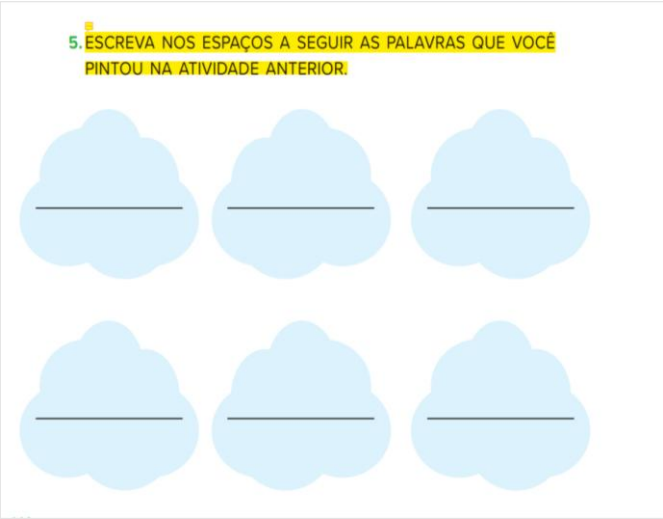
Com o *corpus* de análise definido, iniciou-se o estudo exploratório do material selecionado, com o objetivo de compreender e de problematizar as atividades de escrita presentes nos livros, conforme será apresentado na próxima seção.

5.2 NAS TRILHAS DA ESCRITA: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO ESCRITA DOS LIVROS DO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ

Dando continuidade ao processo de análise, foi realizado um estudo exploratório dos quatro volumes da coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita*. A partir da leitura flutuante, conforme proposta por Bardin (1977), entendida como o momento de aproximação inicial com os documentos, permitindo-se ser guiado por impressões e orientações gerais, buscou-se identificar as atividades de escrita presentes nos dois volumes destinados aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Nesta etapa inicial, o foco se manteve apenas em identificar as propostas de escrita e realizar uma exploração preliminar, que serviu de base para aprofundar a análise nas etapas seguintes.

Na segunda leitura, todas as atividades de escrita encontradas foram destacadas utilizando a ferramenta de marcação do arquivo em PDF. Ao se debruçar sobre o material durante esta etapa, com o propósito de aprofundar a identificação e a seleção das propostas que envolvem a produção escrita, foi possível identificar e realizar uma organização inicial de cada tipo de atividade. Observou-se que as propostas de escrita presentes nos livros envolvem: i) preenchimento de lacunas com letras, sílabas e palavras; ii) separação de sílabas; iii) cópia; iv) reflexão sobre o sistema de escrita alfabética; v) escrita espontânea de palavras e de frases; vi) escrita espontânea de textos; vii) planejamento da escrita; viii) revisão do texto produzido; e ix) reescrita das produções textuais. O quadro a seguir apresenta a forma como foi realizada a seleção e a organização dos dados, sistematizando os procedimentos adotados na etapa inicial da exploração dos dados.

Quadro 12 - Classificação dos Tipos de Atividades de Escrita

Tipos de atividades	Exemplos de atividades
Preenchimento de lacunas com letras, sílabas e palavras	 RETOMANDO 1. ALGUMAS CRIANÇAS ESCREVERAM NOMBES DE ANIMAIS DE MANEIRA INCOMPLETA. AJUDE-AS A COMPLETAR OS NOMBES. DEPOIS, DESENHE OS ANIMAIS INDICADOS. 48 ALFABETIZA TCHÊ LEFANTE RARA
Separação de sílabas	 1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR, MARCANDO AS SILABAS COM PALMAS. DEPOIS, RELEIA O TEXTO E COMPLETE-O COM AS PALAVRAS. MEU BO-TA PE-ZI-NHO ES-QUE-CEU A-QUI VO-CÊ PEZINHO (DOMÍNIO PÚBLICO) AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU _____, O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O _____! AI BOTA _____, AI BOTA ALI O TEU _____, O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO _____! E DEPOIS NÃO VÁ DIZER QUE _____ SE ARREPENDEU! E DEPOIS NÃO VÁ DIZER QUE VOCÊ JÁ ME _____! CANTIGA POPULAR
Cópia	 5. ESCREVA NOS ESPAÇOS A SEGUIR AS PALAVRAS QUE VOCÊ PINTOU NA ATIVIDADE ANTERIOR.

Planejamento da escrita

 **4. AGORA, PLANEJE COMO SERÁ FEITA A LISTA DE ANIMAIS FAVORITOS DA TURMA.**

QUAL SERÁ O TÍTULO DA LISTA?	
COMO SERÁ A DIVISÃO DOS GRUPOS?	
COMO SERÁ FEITA A ESCOLHA DOS ANIMAIS?	
CASO OS ANIMAIS ESCOLHIDOS SE REPITAM, COMO VAMOS RESOLVER?	
COMO VAMOS ORGANIZAR OS ITENS DA LISTA?	
COMO SERÃO FEITAS AS ILUSTRAÇÕES?	
QUE MATERIAIS VAMOS UTILIZAR?	
ONDE FICARÁ EXPOSTA A LISTA?	

Revisão da escrita

 **1. COM A TURMA, REVISE A HISTÓRIA "A ERVA-MATE" ESCRITA NO CAPÍTULO ANTERIOR. PARA ISSO, CONSIDERE OS ASPECTOS A SEGUIR.**

A. O TEXTO SEGUE UMA SEQUÊNCIA LÓGICA DOS ACONTECIMENTOS?
☐ SIM ☐ NÃO

B. OS SINAIS DE PONTUAÇÃO FORAM EMPREGADOS?
☐ SIM ☐ NÃO

C. AS LETRAS MAIÚSCULAS FORAM ESCRITAS EM INÍCIO DE FRASES E EM NOMES PRÓPRIOS?
☐ SIM ☐ NÃO

D. AS PALAVRAS ESTÃO ESCRITAS ADEQUADAMENTE?
☐ SIM ☐ NÃO

E. O TEXTO ESTÁ OCUPANDO O ESPAÇO DO PAPEL DESTINADO À ESCRITA?
☐ SIM ☐ NÃO

F. A LETRA ESTÁ LEGÍVEL?
☐ SIM ☐ NÃO

G. HÁ ESPAÇOS ENTRE AS PALAVRAS?
☐ SIM ☐ NÃO

H. HÁ ESPAÇOS ENTRE AS LINHAS?
☐ SIM ☐ NÃO

Reescrita

 **PRATICANDO**

1. APÓS A REVISÃO, ESCREVA O TEXTO ORIGINAL E SUA NOVA VERSÃO NA FOLHA DE PAPEL QUE O PROFESSOR OU A PROFESSORA ENTREGARÁ. FAÇA UM DESENHO PARA ILUSTRAR O NOVO TEXTO.

2. FAÇA UMA ÚLTIMA LEITURA PARA CONFERIR SE TUDO FOI AJUSTADO ANTES DA MONTAGEM DO LIVRO.

 **RETOMANDO**

Na sequência, procedeu-se a uma terceira leitura do material, utilizando-se, nesta etapa, a marcação em cores distintas com o intuito de facilitar a visualização e permitir a categorização dos diferentes tipos de proposta. As atividades baseadas no preenchimento de lacunas com letras, sílabas e palavras, aquelas que envolvem a cópia de palavras, de frases e de pequenos trechos de textos, assim como as que propõem a separação silábica, foram destacadas em amarelo. Por sua vez, as atividades que possibilitam a reflexão sobre a escrita, a escrita espontânea de palavras, de frases e textos, bem como as propostas de revisão e de reescrita das produções textuais, foram sinalizadas em azul. A organização dessa etapa encontra-se sistematizada no quadro a seguir.

Quadro 13 - Classificação das atividades de escrita por cores distintas

Agrupamento das atividades	Exemplos de atividades
Preenchimento de lacunas/ Separação de sílabas/ Cópia	RETOMANDO 1. ALGUMAS CRIANÇAS ESCREVERAM NOMES DE ANIMAIS DE MANEIRA INCOMPLETA. AJUDE-AS A COMPLETAR OS NOMES. DEPOIS, DESENHE OS ANIMAIS INDICADOS. 48 ALFABETIZA TCHÊ 20/02/2021 15:34 </

Fonte: Elaborado pela autora com capturas do livro *Trilhas da Leitura e da Escrita*

Com base no entendimento de Bardin (1977), que define a categorização como um processo inicial de condensação dos dados, visando oferecer uma representação simplificada do conteúdo bruto, durante a exploração do material foi possível identificar que os exercícios e as atividades poderiam ser agrupados em duas categorias de análise. Nesta etapa, observou-se que as atividades que demandam menor envolvimento dos estudantes na construção da língua escrita, como preenchimento de lacunas, cópia de palavras ou de pequenos trechos de texto ou separação silábica, poderiam ser agrupadas em uma mesma categoria. Por outro lado, as atividades que favorecem a participação dos estudantes na construção da escrita, como a escrita espontânea de palavras, a elaboração de frases e textos e as propostas de planejamento, revisão e reescrita, foram reunidas em outra categoria distinta.

As categorias de análise emergiram a partir do referencial teórico construído ao longo da Dissertação, fundamentado tanto em autores que abordam a alfabetização sob a perspectiva tradicional de ensino quanto em autores que discutem a construção da escrita na etapa inicial de escolarização. Dessa forma, torna-se fundamental distinguir, no material investigado, as propostas que enfatizam o ensino como prática mecânica daquelas que priorizam o desenvolvimento da escrita como um processo centrado na aprendizagem dos estudantes. Com base nessa distinção, foram definidas duas categorias de análise: i) A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição; e ii) A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa.

Além dos autores que fundamentaram a pesquisa, buscou-se também identificar se as atividades estão alinhadas às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG), conforme sintetizado no quadro a seguir.

Quadro 14 - Habilidades de Escrita e Produção Textual – 1º e 2º Anos (BNCC e RCG)

CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES BNCC	HABILIDADES RCG
1º ANO				
Todos os campos	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que	(EF01LP02RS-1) Diferenciar letra de número e de desenhos (EF01LP02RS-2) Utilizar letras na escrita das palavras (EF01LP02RS-3)

			representem fonemas	Reconhecer e escrever o próprio nome (EF01LP02RS-4) Organizar palavras e imagens de acordo com a ordem alfabética
	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético / Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças	(EF01LP03RS-1) Identificar semelhanças e diferenças entre palavras com escritas distintas (EF01LP03RS-2) Identificar e comparar o número de letras e de sílabas das palavras
Campo de vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	(EF01LP17RS-1) Conhecer os usos e funções sociais da escrita, tendo acesso a diferentes gêneros do campo da vida cotidiana (EF01LP17RS-2) Reconhecer as características estruturais e gráficas de cada gênero
			(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida	(EF01LP18RS-1) Identificar e escrever na ordem os versos, relacionando o que é falado com o escrito

			cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	
	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	(EF01LP21RS-1) Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções e diferentes gêneros textuais
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	(EF01LP22RS-1) Utilizar letras na escrita das palavras respeitando a hipótese de escrita do estudante (EF01LP22RS-2) Escrever palavras estabelecendo correspondências entre as letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras (EF01LP22RS-3) Usar conhecimentos sobre as características estruturais de bilhetes, das cartas e e-mails ao produzir um texto, respeitando a hipótese de escrita do estudante

Campo Artístico-Literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma e composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço)	(EF01LP25RS-1) Escrever textos introduzindo personagens, mudando suas características e criando outro início, meio e fim (EF01LP25RS-1) Observar as histórias e sua formação produzir frases, palavras, sons
2º ANO				
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação	(EF02LP01RS-1) Reconhecer e utilizar os diferentes tipos de letras, saber quando usar letra maiúscula e minúscula, ponto final, de exclamação e interrogação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita
Campo da vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	(EF02LP13RS-1) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto, a fim de demonstrar autonomia na produção desses gêneros

	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	(EF02LP14RS-1) Escrever sobre experiências cotidianas. (EF02LP14RS-2) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, de modo a demonstrar gradativa autonomia na produção desses gêneros
Campo de vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	(EF02LP18RS-1) Entender, planejar e produzir textos de gêneros de divulgação de eventos, valendo-se de linguagem persuasiva e de recursos visuais
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos,	(EF02LP22RS-1) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade

			considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto	do texto, a fim de, gradativamente, produzir sozinho este tipo de texto
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma	(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado	(EF02LP23RS-1) Perceber, planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado, a fim de manter a adequação ao tema e produzir com gradativa autonomia
Campo artístico-literário	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor	(EF02LP27RS-1) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor, de modo a promover progressivo domínio da escrita
1º E 2º ANOS				
Todos os campos de atuação	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação	(EF12LP03RS2-1) Copiar textos breves e distribuir a escrita na folha em branco, obedecendo ao espaçamento entre palavras, utilizando a pontuação adequada
Campo de vida cotidiana	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção,	(EF12LP05RS2-1) Recontar, reescrever e dramatizar cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, versos, provérbios e ditos populares, já lidas e trabalhadas na aula

			quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto	(EF12LP05RS2-2) Perceber os elementos constitutivos desses gêneros
Campo da vida pública	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto	(EF12LP11RS2-1) Compreender a importância de escolher a variedade adequada ao gênero de texto produzido e aos objetivos que se quer alcançar com o texto. (EF12LP11RS2-2) Escrever em colaboração dos colegas e com ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, e compreender o uso desses gêneros, de forma a efetivar a prática da escrita
	Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita compartilhada	(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo	(EF12LP12RS2-1) Escrever e produzir slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, identificando sua finalidade

			publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto	
1º, 2º, 3º, 4º, 5º ANOS				
Todos os campos de atuação	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	(EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas	(EF15LP05RS1-1) Planejar a escrita de diferentes gêneros de textos, considerando a situação comunicativa dos interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando, em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Revisão do texto	(EF15LP06) Rer ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações,	

			correções de ortografia e pontuação	
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de textos	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital	(EF15LP07RS-1) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital, para apropriar-se gradativamente dos seus aspectos estruturantes
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Utilização de tecnologia digital	(EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis	(EF15LP08RS1-1) Digitar textos produzidos em sala de aula utilizando todos os recursos disponíveis (EF15LP05RS2-2) Identificar quem escreve/para quem escreve; finalidade/propósito; local de circulação dos textos

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017a)

As habilidades previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, contribuíram significativamente para a identificação das categorias de análise e para a interpretação das propostas presentes no material investigado. Dessa forma, a seguir, procede-se a descrição e a análise de cada uma das categorias identificadas, construídas a partir da exploração do material didático selecionado.

5.3 DUAS ABORDAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA: UMA COM FOCO NO ENSINO E OUTRA COM FOCO NA APRENDIZAGEM

Nesta seção, são apresentadas as duas categorias temáticas identificadas a partir da análise dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*. A categorização foi construída com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), orientada pelo referencial teórico adotado nesta pesquisa e em documentos normativos da educação no país. A análise do material permitiu a sistematização dos dados e a identificação de características que predominavam nas propostas de escrita, as quais revelaram duas abordagens distintas, que refletem concepções diferentes

sobre como se dá o processo de apropriação da língua escrita por parte dos estudantes: uma centrada no ensino e outra centrada na aprendizagem.

Cagliari (1998) assinala que ainda é comum, no ambiente escolar, a confusão entre ensinar e aprender. O autor destaca que, frequentemente, observa-se uma ênfase excessiva no ensino como garantia de aprendizagem, desconsiderando que o ato de aprender é um processo individual, subjetivo e nem sempre corresponde à ordem e à lógica das práticas de ensino. Enquanto o ensino é uma ação planejada e coletiva, organizada pelo professor, a aprendizagem acontece segundo os conhecimentos prévios, os interesses e o contexto de cada estudante.

Ensinar, com base em Cagliari (1998), é compartilhar informações com o grupo, enquanto aprender envolve apropriar-se ativamente do conhecimento e ser capaz de aplicá-lo de forma autônoma. Aprender, portanto, não é simplesmente reproduzir o que foi ensinado, mas construir algo novo, a partir da própria iniciativa e experiência do aprendiz. Por essa razão, o autor defende que a aprendizagem não pode ser reduzida à memorização ou à repetição e que nenhuma ação do professor, por mais bem planejada que seja, pode garantir que todos aprendam da mesma forma ou no mesmo tempo.

Além disso, o autor chama atenção para o fato de que a aprendizagem não se restringe ao espaço escolar. Crianças aprendem em casa, com colegas e em diferentes contextos sociais, desde que lhes sejam dadas oportunidades de agir, de experimentar, de tentar, de errar e de refletir. Nesse sentido, ele critica a centralidade do professor como único detentor do saber e a lógica escolar que privilegia turmas homogêneas e métodos uniformes, voltados principalmente ao ensino, em detrimento da aprendizagem real.

A educação, conforme observa Cagliari (1998, p. 40):

[...] não pode viver só do ensino, caso em que o professor vem para a sala de aula e despeja em seus alunos um longo discurso a respeito de um determinado ponto, como também não pode viver só da aprendizagem, deixando os alunos descobrirem tudo por si mesmos e livres para fazer o que bem entenderem. Deve haver um equilíbrio entre os dois tipos de atividade: o professor deve ensinar, caso contrário, as escolas não precisariam existir, pois cada um aprenderia por iniciativa própria. Por outro lado, o professor não pode ser o dono da educação, aquele que tem tudo sob seu comando. É preciso que haja também uma grande participação do aprendiz, porque afinal de contas é ele quem precisa aprender e mostrar que aprendeu e, sobretudo, saber que aprendeu. O aluno só pode ter certeza de que de fato aprendeu algo, quando, por iniciativa própria, conseguir utilizar adequadamente os conhecimentos que são objeto do seu processo de aprendizagem.

Esse equilíbrio entre ensino e aprendizagem exige práticas que vão além da simples transmissão de conteúdos e que valorizem a participação dos estudantes no processo de

aprendizagem. É necessário criar situações em que as crianças possam pensar, refletir e construir seu conhecimento de forma significativa. Isso implica reconhecer o estudante como sujeito do aprendizado e ampliar as possibilidades de interação com o saber, cabendo ao professor o papel de mediador, alguém que ensina sem se considerar como único detentor do conhecimento ou como centro do processo educativo.

Com base na discussão sobre os principais aspectos do ensinar e do aprender, a seguir serão apresentadas e discutidas as duas categorias emergentes desta pesquisa: inicialmente, as atividades de escrita orientadas por uma abordagem tradicional de ensino e, em seguida, aquelas que colocam a aprendizagem como elemento central no processo de construção da língua escrita, identificadas, respectivamente como: i) A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição; e ii) A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa.

A seguir, são apresentadas e discutidas essas duas categorias, com base nos dados coletados durante a exploração do material didático *Trilhas da Leitura e da Escrita*.

5.3.1 A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição

As atividades de escrita agrupadas nesta categoria revelam a presença de propostas centradas na repetição, na separação de sílabas, na cópia de palavras, de frases e de pequenos textos, bem como no preenchimento de lacunas. Tais atividades apresentam, em geral, ausência de uma função comunicativa, aproximando-se de uma abordagem tradicional de alfabetização.

Ainda assim, é importante destacar que essas atividades podem contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, favorecer reflexões metalinguísticas e promover a construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita, desde que sejam contextualizadas no universo da criança, utilizando, por exemplo, o próprio nome, os nomes dos colegas da turma ou palavras importantes e que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Contudo, as análises a seguir mostram que as propostas desta categoria, na forma como estão apresentadas nos livros, não são exploradas de modo a promover tais avanços, o que limita sua contribuição para a aprendizagem da escrita na perspectiva do letramento.

Essa constatação dialoga com o que apontam Mortatti (2006) e Cagliari (1998), que destacam a persistência de práticas tradicionais de ensino mesmo diante de avanços teóricos e metodológicos recentes. Mortatti (2006) ressalta que, apesar dos avanços teóricos e

metodológicos promovidos por abordagens mais atuais, como o Construtivismo, práticas tradicionais de ensino ainda persistem de forma significativa nas escolas brasileiras. Vindo ao encontro desse pensamento, Cagliari (1998, p. 21) observa que, apesar das transformações recentes no campo da alfabetização, muitas práticas escolares ainda se apoiam em métodos tradicionais, especialmente na “[...] cartilha tradicional (a cada ano com nova roupa e maquiagem)”. O autor complementa, afirmando que, mesmo declarando não utilizar a cartilha, muitos professores continuam usando o método da cartilha, reproduzindo por conta própria o que antes era proposto pelos livros didáticos.

No lugar de favorecer a construção de hipóteses e de adotar práticas que respeitem o processo de aprendizagem da criança, muitas escolas, conforme aponta Cagliari (2009), não permitem que a criança aprenda a escrever da mesma forma que aprendeu a falar, recorrendo ao ensino tradicional da linguagem escrita. O autor destaca que, na maioria das vezes, o que se observa é uma exigência de acertos desde o primeiro dia de aula, sem liberdade para que a criança possa “[...] tentar, perguntar, errar, comparar, corrigir [...]” (Cagliari, 2009, p. 105).

Em consonância com os achados desta categoria, Antunes (2003) constatou que, nas atividades voltadas à escrita, observa-se práticas que desconsideram o papel ativo do aprendiz na construção de hipóteses sobre a língua e priorizam uma abordagem mecânica, centrada inicialmente nas habilidades motoras e na memorização de regras ortográficas. A autora também observa o uso de atividades descontextualizadas, como listas de palavras ou frases soltas, que ignoram a produção de textos com sentido e com a intenção comunicativa. Além disso, aponta-se a escrita sem função real, sem destinatário ou propósito, bem como o foco em conteúdos pouco relevantes nas fases iniciais da aprendizagem, como exercícios de separação silábica ou identificação de dígrafos. Por fim, a autora problematiza a escrita feita de forma improvisada, sem planejamento ou revisão, voltada apenas para cumprir tarefas, sem atenção ao conteúdo ou à forma.

Com base nas críticas apresentadas por Antunes (2003), Cagliari (1998, 2009) e outros autores que fundamentam esta pesquisa, é possível perceber que diversas atividades de escrita selecionadas nesta categoria ainda reproduzem uma lógica tradicional de ensino. Essa lógica, como será explanada a seguir, se expressa especialmente nas limitações das atividades, estruturadas com base no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição, que se configuram em “[...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se

esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares” (Antunes, 2003, p. 50).

Na atividade ilustrada a seguir (Figura 19), observa-se a fragmentação das palavras como estratégia para facilitar a aprendizagem, reduzindo o grau de desafio da tarefa. No exercício, o estudante é solicitado a identificar e pintar a letra inicial que completa corretamente o nome dos brinquedos PIPA e CORDA, além de preencher os espaços com as letras correspondentes nas palavras lacunadas. Embora essa proposta possa ajudar na associação entre fonema e grafema, essencial nessa etapa da escolarização, a ação do estudante se limita a escolher entre duas alternativas, restringindo as possibilidades de reflexão sobre a escrita. Como observa Antunes (2003, p. 26-27), trata-se de “[...] uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”. Esse tipo de abordagem também se distancia do que propõe a habilidade EF01LP17RS-1 do RCG, que enfatiza a importância de conhecer os usos e as funções sociais da escrita, garantindo o acesso dos estudantes a diferentes gêneros do Campo da vida cotidiana.

Figura 19- Preenchimento de letras

3. PINTA A LETRA INICIAL QUE COMPLETA CORRETAMENTE O NOME DE CADA BRINQUEDO E DEPOIS ESCREVA-A NOS ESPAÇOS A SEGUIR.

P	B	Q	C
____ IPA		____ ORDA	

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 1*

Ainda que a BNCC estabeleça que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o processo de aprendizagem da escrita deva ocorrer de forma gradual, respeitando o desenvolvimento dos estudantes e suas experiências com a linguagem escrita, é essencial que esse percurso se desenvolva por meio de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

O documento também destaca que, nesse processo, espera-se que os estudantes avancem na compreensão do princípio alfabético, sendo capazes de escrever palavras e frases de forma espontânea ou por meio do ditado, utilizando letras que representem os sons da fala. No entanto, quando as propostas se restringem a exercícios mecânicos e descontextualizados, que desconsideram a função social da escrita e não dialogam com gêneros textuais reais, o processo de alfabetização tende a se esvaziar de sentido para os estudantes, afastando-os do uso efetivo da linguagem escrita como meio de comunicação.

Levando em conta a atividade analisada acima (Figura 19), que consiste em preenchimento de lacunas com letras, observa-se que, por ser destinada ao 1º ano do Ensino Fundamental, pode ser considerada como uma atividade mais adequada para o nível das crianças, especialmente quando comparada à atividade apresentada em seguida (Figura 20). Esta última também solicita que os estudantes completem as lacunas com as letras faltantes. No entanto, considerando que essa proposta se encontra no volume 2 do livro do 2º ano, sua limitação se torna ainda mais evidente. A atividade, por si só, não apresenta muitas possibilidades de aprendizagem para estudantes desse nível, que, em geral, já são capazes de produzir textos com autonomia, se aproximando da reflexão de Antunes (2003, p. 48), ao observar que apenas a escola propõe escrita sem uma finalidade e que “[...] nunca dizemos nada, oralmente ou por escrito, que não tenha consequências (só a escola parece não ver isso). Em suma, socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’.

Figura 20 - Preenchimento de lacunas com letras

7. COMIDAS TÍPICAS

1. VOCÊ SABE QUAIS SÃO AS COMIDAS E BEBIDAS TÍPICAS GAÚCHAS? LEIA OS EXEMPLOS.

CH ____ MI ____

CH ____ M ____ RR ____

B ____ RG ____ M ____ T ____

 **A. VOCÊ CONSEGUIU LER AS PALAVRAS ANTERIORES? POR QUÊ?**

B. COMPLETE AS COMIDAS TÍPICAS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

2. COMPLETE OS NOMES DOS ALIMENTOS COM AS LETRAS QUE FALTAM.

A. P ____ NH ____




B. B ____ RG ____ M ____ T ____




C. ARR ____ Z

C ____ RR ____ T ____ R ____




D. ____ RV ____ -M ____ T ____




Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 2º Ano – Volume 2*

Cagliari (1998) contribui para reforçar essa crítica à escrita escolar desvinculada de sentido, pois “um texto não é um amontoado de palavras. Na vida real, as pessoas não pronunciam palavras isoladas. Quando alguém se põe a falar, sua intenção é dar uma informação completa, e isso acontece através de um texto” (Cagliari, 1998, p. 108).

Cagliari (1998) destaca que, ao entrarem na escola, as crianças já utilizam a linguagem

de maneira espontânea e natural, como falantes nativas, compreendendo-a como textos completos, e não como unidades fragmentadas, como palavras ou sílabas isoladas. Como o próprio autor explica:

Quando entram na escola, as crianças lidam com a linguagem como qualquer falante nativo. Para elas, a linguagem é um texto que se diz ou que se ouve, um texto dito por uma pessoa ou elaborado com a participação de várias pessoas. Pensar a linguagem como sendo composta de unidades bem delimitadas e com valores bem definidos é algo que se consegue somente depois de muitos anos de estudo. Isso tudo mostra que, para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. Por outro lado, principalmente no começo, o professor deve tomar cuidado quando exemplifica com pedaços de fala. Obviamente, será necessário segmentar a fala não só para ensinar a escrever, mas também para analisar a linguagem oral. Sempre que possível, o professor precisa estar atento para as prováveis dificuldades oriundas dessa atividade (Cagliari, 1998, p. 200).

Apesar do que argumenta Cagliari (1998) sobre a importância de se trabalhar com a produção textual desde o início da alfabetização, diversas atividades observadas no material didático analisado caminham em outra direção. A próxima atividade, por exemplo, tem como base a cantiga tradicional *Pezinho*. A proposta ilustrada na Figura 21 consiste em localizar palavras no texto e transcrevê-las nos espaços em branco. Embora envolva leitura, trata-se de uma atividade de caráter predominantemente mecânico, com pouca contribuição para promover o desenvolvimento da escrita, pois basta localizar a palavra e transcrevê-la ao espaço lacunado, o que se alinha também à crítica de Antunes (2003, p. 48) ao afirmar que “[...] não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser”.

Figura 21 - Preenchimento de palavras

2. LENDO, CANTANDO E ESCRREVENDO

1. O QUE É UMA CANTIGA? CONVERSE COM A TURMA SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU.

2. RELEIA O TEXTO.

PEZINHO
(DOMÍNIO PÚBLICO)

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O MEU!
AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO MEU!

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ SE ARREPENDEU!
E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ JÁ ME ESQUECEU!



CANTIGA POPULAR

3. ENCONTRE AS PALAVRAS DO QUADRO A SEGUIR NO TEXTO E CIRCULE-AS.

BOTA	ESQUECEU	PEZINHO	BEM	ARREPENDEU
------	----------	---------	-----	------------

4. ESCREVA NOS ESPAÇOS A SEGUIR AS PALAVRAS DA PRIMEIRA ESTROFE DA CANTIGA QUE ESTÃO FALTANDO.

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU _____,

O TEU _____ BEM _____ COM O MEU!

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU _____,

O TEU _____ BEM _____ AO PÉ DO MEU!

[...]

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 2

As atividades de preenchimento de lacunas são recorrentes ao longo do material. Na captura de tela apresentada a seguir (Figura 22), os estudantes são instruídos a completar lacunas com sílabas previamente destacadas e organizadas acima do exercício. Assim como na proposta anterior, não há estímulo à reflexão sobre a estrutura das palavras, uma vez que a atividade se limita à identificação visual das sílabas e à sua cópia nos espaços indicados, sem promover uma maior compreensão sobre o sistema de escrita.

Figura 22- Preenchimento de sílabas

 **PRATICANDO**

1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR, MARCANDO AS SÍLABAS COM PALMAS. DEPOIS, RELEIA O TEXTO E COMPLETE-O COM AS PALAVRAS.

MEU BO-TA PE-ZI-NHO ES-QUE-CEU A-QUI VO-CÊ

 **PEZINHO**
(DOMÍNIO PÚBLICO)

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU ,

O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O !

AI BOTA , AI BOTA ALI O TEU ,

O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO !

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE SE ARREPENDEU!

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ JÁ ME !

CANTIGA POPULAR 

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 2*

Em seguida, o livro propõe uma atividade idêntica, alterando apenas a cantiga utilizada, *Ciranda Cirandinha*, como se observa na imagem a seguir.

Figura 23- Preenchimento de sílabas

 **RETOMANDO**

1. CANTE A CANTIGA A SEGUIR E PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

 **CIRANDA, CIRANDINHA**
(DOMÍNIO PÚBLICO)

CIRANDA, CIRANDINHA
VAMOS CIRANDAR,
VAMOS DAR A MEIA-VOLTA
VOLTA E VAMOS .
O QUE TU ME DESTE
ERA VIDRO E SE QUEBROU,
O QUE TU ME TINHAS
ERA POUCO E SE .
POR ISSO, DONA MOÇA,
FAZ FAVOR DE ENTRAR NA ,
DIGA UM VERSO BEM
DIGA ADEUS E VÁ EMBORA.

CANTIGA POPULAR 

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 2

O preenchimento de lacunas com o uso da cantiga *Pezinho* é retomado mais quatro vezes ao longo do material. Contudo, optou-se em problematizar mais uma das variações dessa atividade, que, embora aparentemente tenha o objetivo de trabalhar com rimas, revela-se pouco significativa do ponto de vista da aquisição da escrita. Nessa atividade (Figura 24), os estudantes são orientados a preencher palavras incompletas com as terminações das palavras, como INHO, EU e ER. Apesar da proposta oferecer um quadro de apoio para auxiliar na identificação das rimas, ela mantém, assim como nos exercícios anteriores, caráter mecânico. Além disso, ao apresentar palavras incompletas, como PEZ, M, DIZ, ARREPEND e ESQUEC,

a tarefa torna-se artificial e desvinculada do uso real da linguagem.

Figura 24- Preenchimento de letras


PRATICANDO

1. LEIA A CANTIGA "PEZINHO".



PEZINHO
(DOMÍNIO PÚBLICO)

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZ ,

O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O M !

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZ ,

O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO M !

E DEPOIS NÃO VÁ DIZ

QUE VOCÊ SE ARREPEND !

E DEPOIS NÃO VÁ DIZ

QUE VOCÊ JÁ ME ESQUEC !

CANTIGA POPULAR


2. EM DUPLA, FAÇA O QUE SE PEDE.

A. VOCÊ OBSERVOU QUE ALGUMAS PALAVRAS DO TEXTO ESTÃO INCOMPLETAS? PREENCHA AS LACUNAS COM A AJUDA DO QUADRO A SEGUIR.

INHO – EU – ER

B. COM LÁPIS DE COR, CIRCULE NO TEXTO AS PALAVRAS QUE RIMAM.

DICA: USE UMA COR PARA CADA RIMA.

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 2*

Embora o uso de cantigas possa despertar o interesse dos estudantes pelo envolvimento com esse gênero textual, que faz parte do universo infantil, é fundamental que sua exploração vá além da repetição. A maioria das atividades analisadas que utilizam a cantiga como referência não favorece a construção do sistema de escrita, pois basta localizar no texto as palavras, as sílabas e as letras e copiá-las nos espaços lacunados, como é o caso da atividade exemplificada acima (Figura 24), que propõe o preenchimento das letras finais das palavras

para trabalhar rimas. Um pouco mais adiante, o livro apresenta uma proposta mais significativa, que será abordada na próxima seção, a qual estimula os estudantes a identificarem outras palavras que rimem e, partindo delas, criarem novos versos para a cantiga, se aproximando de uma forma de produção textual mais autoral, na qual os estudantes usam seus conhecimentos sobre a linguagem escrita e fazem escolhas sobre como escrever.

Embora o material trabalhe com uma diversidade de gêneros textuais, observa-se uma repetição frequente tanto dos textos quanto dos padrões de atividades ao longo dos livros, como se a repetição e a memorização fossem suficientes para promover a aprendizagem, remetendo, em certa medida, à lógica das cartilhas tradicionais.

Embora a memorização tenha seu papel na aprendizagem, Cagliari (1998) ressalta que ela não deve ser confundida com o ensino centrado apenas na repetição do que já é conhecido. A memorização é um elemento essencial no processo de aprendizagem, mas não pode ser reduzida ao mecanicismo, como costuma ocorrer nas abordagens tradicionais, pois, “no processo de aprendizagem, a memorização faz parte do processo de reflexão, trazendo para a prática do aprendiz todos aqueles conhecimentos necessários para que ele tome as decisões corretas” (Cagliari, 1998, p. 46).

No exercício a seguir (Figura 25), observa-se novamente uma proposta baseada no preenchimento de lacunas e na separação silábica. Embora, à primeira vista, essa atividade possa parecer voltada ao trabalho com a estrutura da língua, também se trata de uma proposta essencialmente mecânica, especialmente considerando que está presente no volume 1 do 1º ano do Ensino Fundamental, etapa em que os estudantes ainda estão nos estágios iniciais do processo de alfabetização. A tarefa solicita que os estudantes completem a quadrinha popular *Batatinha quando nasce* utilizando palavras disponibilizadas em um quadro auxiliar, respeitando o preenchimento de uma sílaba por espaço. Na sequência, os estudantes são orientados a reescrever a primeira e a última palavra do texto, segmentando-as silabicamente em quadrinhos.

Separar sílabas, bem como preencher espaços lacunados, pouco contribui para a compreensão da linguagem escrita, pois, para a criança que está em processo de alfabetização, a fragmentação das palavras pode, mais do que ajudar, gerar confusão e dificultar a compreensão do sentido global da palavra. Ao focar apenas na separação de sílabas e no preenchimento de espaços lacunados, a atividade, que se repete várias vezes com base na mesma cantiga, se distancia de qualquer função comunicativa que possa ter e se torna apenas

uma atividade sem sentido. Essa abordagem exemplifica o que Cagliari (1998, p. 200) critica ao afirmar que tratar “a linguagem como um material que se pode dissecar, analisar e comparar é uma atividade escolar típica e não um uso comum”.

Figura 25 - Preenchimento e separação de sílabas


PRATICANDO

1. COMPLETE A QUADRINHA COM AS PALAVRAS DO QUADRO. CADA SÍLABA DEVE OCUPAR SOMENTE UM ESPAÇO.

BATATINHA	CHÃO
MENINO	CORAÇÃO

BATATINHA QUANDO NASCE
(DOMÍNIO PÚBLICO)

“

___ - ___ - ___ - ___ QUANDO NASCE,
ESPARRAMA PELO ____.

O ___ - ___ - ___ QUANDO DORME
PÕE A MÃO NO ___ - ___ - ____.

QUADRINHA POPULAR”

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 1*

Assim como as atividades que envolvem o preenchimento de lacunas, entre as propostas dessa categoria destaca-se a recorrência da cópia, que, conforme argumenta Cagliari (1998), deve ser utilizada com cautela e intencionalidade pedagógica, uma vez que, embora possa contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, não constitui a única nem a principal estratégia nesse processo.

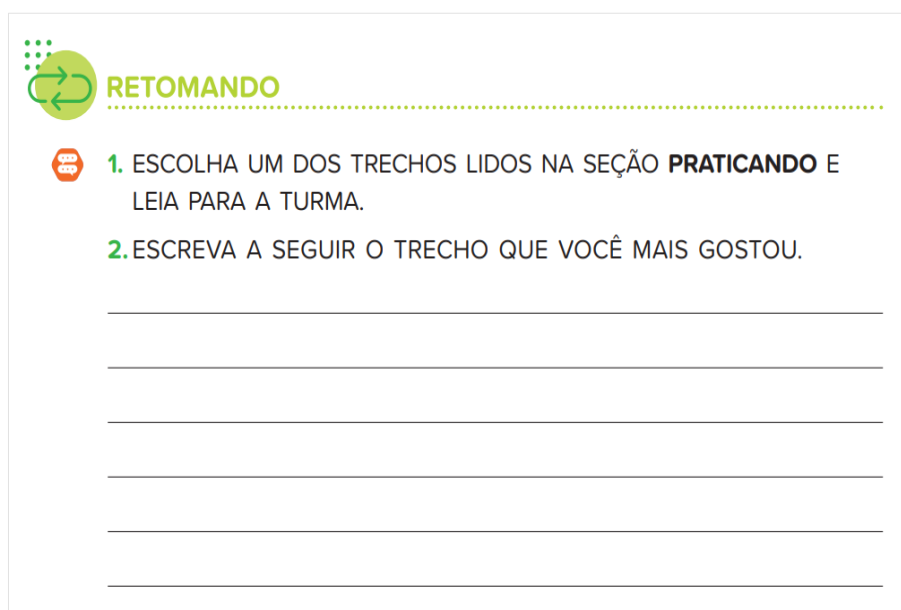
No material analisado, a cópia aparece como estratégia de ensino, o que pode limitar o protagonismo do estudante no processo de construção da língua escrita. As duas atividades selecionadas e apresentadas abaixo (Figuras 26 e 27) ilustram essa limitação. Trata-se de propostas praticamente idênticas, localizadas no mesmo livro, volume 2 do 2º ano, nas quais os estudantes apenas copiam trechos de textos lidos, sem que haja incentivo à reflexão, à produção espontânea ou à reescrita. A primeira atividade solicita que o estudante escolha uma estrofe da canção *O Vapor de Cachoeira* e copie o trecho nas linhas indicadas, e a segunda atividade propõe que o estudante selecione um trecho de um texto lido na seção *Praticando*, leia para a turma e copie no espaço indicado. Ambas as propostas, embora possam valorizar a leitura e a escuta atenta, não se tratam de atividades que envolvam a escrita com propósito comunicativo claro. Para que a cópia se torne uma proposta com intencionalidade pedagógica, ela deveria estar associada a propostas que envolvam interpretação ou reescrita de textos inspirados no material lido. Embora a cópia seja, muitas vezes, vista como uma prática limitada, é importante reconhecer que ela está prevista na BNCC por meio da habilidade EF12LP03, que orienta a cópia cuidadosa de textos curtos, com atenção à preservação das características do original, como a distribuição gráfica, o espaçamento entre as palavras, a escrita e a pontuação. No entanto, quando utilizada de forma isolada ou excessiva, tende a assumir um caráter mecânico, contribuindo pouco para o desenvolvimento mais amplo da escrita.

Figura 26 - Atividade de cópia

2.ESCOLHA SUA ESTROFE PREFERIDA DA CANÇÃO “O VAPOR DE CACHOEIRA” E ESCREVA-A NAS LINHAS SEGUIR.

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 2º Ano – Volume 2*

Figura 27 - Atividade de cópia



 **RETOMANDO**

 1. ESCOLHA UM DOS TRECHOS LIDOS NA SEÇÃO **PRATICANDO** E LEIA PARA A TURMA.

2. ESCREVA A SEGUIR O TRECHO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

Fonte: Captura de tela do *Livro Trilhas da Leitura e da Escrita 2º Ano – Volume 2*

Cagliari (1998) explica que a cópia pode ser válida, desde que esteja acompanhada de explicações fornecidas por alguém que conhece o funcionamento do sistema de escrita. Por promover envolvimento com a escrita, muitos professores acreditam que permitir às crianças copiarem palavras do cotidiano é uma boa maneira de iniciar o processo de alfabetização.

Quando utilizada desde o início da alfabetização, esse recurso estimula o estudante a comparar semelhanças e diferenças, a reunir informações e a fazer inferências com base no contexto, como, por exemplo, o motivo de uma letra aparecer de determinada forma. Apesar da criança sozinha não ser capaz de decifrar completamente o sistema de escrita, ela pode aprender a refletir sobre ele e certamente aprenderá algo nesse processo. Assim, mesmo uma simples atividade de copiar um rótulo, ou uma palavra presente em objetos, paredes ou livros, já oferece dados relevantes sobre a estrutura da escrita e leva a criança a refletir e a formular hipóteses enquanto observa, copia e analisa o que produziu (Cagliari, 1998).

No entanto, Cagliari (1998) destaca que, no método das cartilhas, a cópia é frequentemente utilizada pelos professores como forma de reforçar a aprendizagem e como uma atividade comum para ser realizada em casa. Nesse contexto, a cópia serve mais como um mecanismo de memorização, como uma técnica para decorar algo escrito e, embora a cópia possa resultar em respostas aparentemente corretas, como a escrita adequada de palavras durante um ditado, isso não garante que o estudante tenha, de fato, aprendido a ler ou a escrever, pois ele apenas memorizou o que copiou, sem compreender o sistema de escrita.

Assim como a cópia pode se tornar uma proposta voltada à aprendizagem, o trabalho com sons, letras e sílabas é fundamental para que os estudantes desenvolvam consciência fonológica e avancem gradualmente na compreensão do funcionamento do sistema alfabético. Quando realizadas de forma contextualizada e intencional, atividades que envolvem preenchimento de lacunas, escolha de letras, manipulação de sílabas ou cópia podem superar o caráter puramente mecânico e constituir oportunidades para reflexão metalinguística e construção de hipóteses sobre a escrita. Contudo, a análise das atividades desta categoria evidenciou que muitas dessas atividades não apresentam essa articulação. Exercícios de preenchimento de lacunas para estudantes do 2º ano, etapa em que as crianças já desenvolveram condições para produzir textos elaborados, cópias feitas apenas pelo ato de transcrever trechos sem função comunicativa ou separações silábicas propostas antes do estudante estar alfabetizado não contribuem de forma significativa para a construção da escrita.

Diante disso, é fundamental que o professor, ao utilizar materiais didáticos, problematize o uso de práticas centradas em exercícios mecânicos e em outras estratégias que tendem a tornar o ensino artificial, esvaziando o sentido da aprendizagem. É preciso considerar que essas práticas, quando desvinculadas de contextos significativos, podem afastar os estudantes da função social da linguagem, comprometendo a apropriação do sistema de escrita como prática comunicativa.

5.3.2 A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa

Esta categoria reúne propostas que favorecem a participação do estudante no processo de construção da escrita, valorizando suas hipóteses e a reflexão sobre o sistema de escrita. As atividades aqui agrupadas consideram o estudante como protagonista da aprendizagem e envolvem práticas com sentido e que dão uma função social para a escrita.

Antunes (2003, p. 44) diz que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” e, assim como a fala, a escrita também é dialógica, dinâmica e aberta à negociação. Essa perspectiva interacionista da escrita entende esse processo como “[...] encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003, p. 45). Conforme aponta a autora, escrever, nesse sentido, parte do pressuposto de que alguém escolheu algo a ser comunicado a outra pessoa, com a intenção de interagir e de alcançar um determinado objetivo.

Essa concepção interacionista da escrita, que a entende como uma prática social mediada pela linguagem e orientada à interlocução, está presente nas propostas selecionadas nessa categoria. A escrita espontânea, por exemplo, considerada uma prática pedagógica que valoriza as hipóteses construídas pelas crianças, permitindo acompanhar o percurso do aprendiz na construção da linguagem escrita e respeitando seu estágio de desenvolvimento, aparece em grande parte das propostas desta categoria. Com base nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ao escrever de forma espontânea, a criança formula hipóteses sobre o sistema de escrita, avançando pelos níveis linguísticos que a criança percorre para ler e para escrever. Além disso, a escrita espontânea também favorece intervenções pedagógicas por parte do professor, que, com base no resultado dessa escrita, poderá desenvolver estratégias para que os estudantes avancem em suas hipóteses sobre a escrita.

Nesse contexto, destaca-se o uso do nome próprio em algumas atividades de escrita espontânea do livro, prática que se articula com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que indicam o uso do nome próprio como modelo de escrita, sendo a primeira forma escrita que apresenta estabilidade e funciona como protótipo para todas as formas posteriores de escrita, pois, de “uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 217).

Na coleção analisada, o nome aparece como elemento significativo, sendo utilizado em diversas atividades de escrita, com destaque para as atividades que envolvem o nome do próprio estudante e os nomes dos colegas da turma. Esse tipo de tarefa promove uma série de aprendizagens importantes, pois a tarefa ganha um caráter significativo e contextualizado, partindo de um universo próximo dos estudantes.

A proposta a seguir (Figura 28) utiliza dois recursos importantes: o uso de letras móveis aliado ao nome próprio do estudante e dos colegas da turma.

Figura 28 - Atividade com uso do nome próprio


PRATICANDO

- 
1. CANTE COM A TURMA A CANÇÃO A SEGUIR. DIGA O SEU NOME QUANDO O PROFESSOR OU A PROFESSORA PEDIR.



O MEU NOME EU VOU FALAR
(MARCELO SERRALVA)

O MEU NOME EU VOU FALAR
É TÃO FÁCIL DE DIZER
FAZ SILÊNCIO PRA ESCUTAR
QUE VOCÊ VAI APRENDER
[...]



SERRALVA, MARCELO. O MEU NOME EU VOU FALAR. DISPONÍVEL EM:
<https://www.youtube.com/watch?v=gqZJl7zoBEk>. ACESSO EM: 28 JUN. 2023.


- 
2. RECORTE AS LETRAS MÓVEIS DO ANEXO 2, NA PÁGINA 141, E UTILIZE-AS PARA FORMAR SEU NOME E O DE MAIS DOIS OU DUAS COLEGAS.

► LISTE A SEGUIR OS NOMES QUE VOCÊ FORMOU.
- 
3. PARA QUE TODA A TURMA CONHEÇA VOCÊ, FAÇA UM CRACHÁ COLANDO AS LETRAS MÓVEIS QUE FORMAM O SEU NOME NO MODELO DO ANEXO 3, NA PÁGINA 149.

22
ALFABETIZA TCHÊ

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 1*

Conforme destaca Moraes (2019, p. 187), as letras móveis “constituem um excelente recurso para os aprendizes refletirem sobre a escrita alfabética, porque potencializam o trabalho

cognitivo de montar, desmontar e remontar palavras, já que eles não têm que traçar letras, e sim selecioná-las num abecedário ou conjunto oferecido pelo adulto”. Na proposta apresentada acima, além da formação do nome próprio e dos nomes dos colegas de sala, a atividade se desdobra na confecção de um crachá, que se configura em uma atividade significativa no processo de alfabetização, pois valoriza a escrita do nome próprio como ponto de partida para a construção da escrita, em consonância com a habilidade EF01LP02RS-3, que aponta a importância da criança reconhecer e escrever o próprio nome.

Nas capturas de tela a seguir (Figuras 29 e 30), ao escreverem seus nomes e datas de aniversário, os estudantes percebem que a escrita também serve para organizar e para registrar informações, algo importante nessa etapa. O exercício promove a escrita espontânea dentro de um contexto real, permitindo não apenas a apropriação do sistema alfabético, mas também a participação dos estudantes em situações concretas de uso da linguagem escrita ao confeccionar um calendário com os nomes dos aniversariantes da sala.

Figura 29 - Atividade com uso do nome próprio



PRATICANDO

1. VOCÊ VAI CONSTRUIR UMA LISTA DE ANIVERSÁRIOS DA TURMA. PARA ISSO, FAÇA O QUE SE PEDE NOS ITENS.
- A. ESCREVA, NO QUADRO A SEGUIR, SEU NOME, O DIA E O MÊS DE SEU ANIVERSÁRIO.

NOME	DIA DO ANIVERSÁRIO	MÊS DO ANIVERSÁRIO

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 1

Figura 30 - Atividade com uso do nome próprio

B. AGORA, COMPLETE O QUADRO COM NOMES DOS COLEGAS E DAS COLEGAS, DE ACORDO COM O MÊS DE SEUS ANIVERSÁRIOS.

ANIVERSARIANTES DO MÊS			
JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 1*

A BNCC destaca que os estudantes devem ser incentivados a planejar e a produzir, com a mediação do professor e a colaboração dos colegas, diferentes gêneros textuais característicos da vida cotidiana, como listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para fotos, álbuns ou ilustrações, tanto em formato impresso quanto digital. Tais produções devem considerar sempre o contexto comunicativo, o assunto tratado e a finalidade do texto. Além disso, espera-se que as crianças sejam capazes de planejar e de

escrever bilhetes e cartas, adaptando-se ao meio impresso ou digital e compreendendo a intenção comunicativa desses gêneros (Brasil, 2017a).

No exemplo apresentado acima, observamos a união de duas propostas significativas: aquelas que envolvem a escrita espontânea dos nomes dos estudantes juntamente com a elaboração de listas. Conforme destaca Antunes (2003, p. 117), “[...] a escrita da escola deve ser a escrita de textos. Na medida em que for sendo possível: do rótulo, passando pelas listas, pelos textos curtos (como os avisos), até aqueles mais longos e mais complexos”. Como observa a autora, para desenvolver a competência de escrever, o professor pode providenciar oportunidades para os estudantes produzirem listas de materiais, de livros, de assuntos estudados, de eventos realizados, entre outros temas, desde que fique clara a sua finalidade para organizar, comunicar e registrar informações no dia a dia.

Em consonância com essa perspectiva, Cagliari (1998) ressalta que, na vida cotidiana, palavras isoladas podem ter uso significativo. Exemplos disso são nomes de estabelecimentos, de indicações ou de rótulos de produtos. Muitos professores já reconhecem esse potencial e inserem seus estudantes no mundo da escrita por meio de situações reais, como o uso dos nomes em materiais escolares. No entanto, o autor pondera que esse tipo de trabalho não deve ser exclusivo, não se pode ensinar os mecanismos da linguagem apenas com palavras isoladas, assim como não é adequado trabalhar exclusivamente com textos. Nesse sentido, a elaboração de listas configura-se como uma prática pedagógica importante, especialmente quando vinculadas a situações significativas.

De forma semelhante à apresentada anteriormente, a próxima atividade selecionada (Figura 31) propõe a elaboração de uma lista com sugestões de possíveis melhorias na escola. Essa proposta mobiliza habilidades como o planejamento coletivo, a tomada de decisões e o uso da escrita com finalidade de organizar, mas, sobretudo, com uma função social e comunicativa. Ao promover o diálogo da turma para definir e para registrar as sugestões, a atividade evidencia o caráter interativo da linguagem, em consonância com a perspectiva de Antunes (2003), ao afirmar que a escrita é tão interativa, dialógica e negociável quanto a fala.

Essa abordagem também se articula com as reflexões de Vieira e Costa Val (2005, p. 8), ao salientarem que, para atribuir sentido à escrita, os estudantes precisam se questionar: “Para quem estou escrevendo? O que eu quero escrever? Como eu posso escrever? [...]”.

De forma alinhada, o RCG inclui habilidades que corroboram com essa perspectiva, como a EF15LP05RS1-1, que propõe que os estudantes planejem a escrita de diferentes

gêneros, considerando interlocutores, finalidade, circulação, suporte e linguagem, organizando informações pesquisadas quando necessário. Complementarmente, a habilidade EF15LP05RS2-2 destaca a importância de identificar os elementos da situação comunicativa, como quem escreve, para quem escreve, com qual finalidade e onde o texto será veiculado.

Figura 31 - Lista de melhorias na escola

3. COM A TURMA, ELABORE UMA FRASE CONVIDANDO TODAS AS PESSOAS DA ESCOLA PARA COMPLETAR A LISTA DE MELHORIAS COM MAIS SUGESTÕES.

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 2º Ano – Volume 1

Na coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, o gênero textual Lista ocupa um lugar de destaque, sendo o tema central de uma unidade inteira, tanto do volume 1 do livro do 1º ano quanto do volume 1 do livro do 2º ano. Em ambos, observa-se um número expressivo de atividades dedicadas à produção e ao uso desse gênero textual, que, com a mediação adequada do professor, podem se transformar em propostas intencionais.

Além das atividades já mencionadas, o livro apresenta diversas outras propostas envolvendo a elaboração de Listas, como preferências musicais, animais favoritos, lista de supermercado, materiais escolares, combinados da turma, brincadeiras, móveis da sala e palavras intrusas (Figura 32). Essa atividade convida o estudante a analisar os elementos que compõem cada grupo de listas e a identificar padrões, nesse caso qual palavra não faz parte da mesma categoria e depois justificar a escolha. Embora envolva a cópia de palavras, essa prática pode ser um recurso pedagógico válido, desde que, como ressalta Cagliari (1998), contribua para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Além disso, ao reorganizar as palavras intrusas em ordem alfabética, os estudantes exercitam habilidades importantes relacionadas ao uso do alfabeto, conforme habilidade EF01LP02RS-4, que destaca a

importância dos estudantes organizarem palavras e imagens de acordo com a ordem alfabética.

Figura 32 - Lista de palavras intrusas

5. BRINCANDO COM AS LISTAS

1. CADA LISTA A SEGUIR APRESENTA UMA PALAVRA QUE NÃO PERTENCE A ELA. QUAIS SÃO AS PALAVRAS INTRUSAS? IDENTIFIQUE-AS E CIRCULE-AS.

LISTA 1	LISTA 2	LISTA 3	LISTA 4
ALICE	APITO	PATINETE	IOIÔ
BERNARDO	GUSTAVO	SAMARA	LUCAS
BONECA	JAIME	TATIANA	MATEUS
CAMILA	LUCAS	ÚRSULA	SOFIA
DIEGO	OTÁVIO	ZÉLIA	

2. CONVERSE COM A TURMA: POR QUE ELAS SÃO INTRUSAS?
▶ EM ORDEM ALFABÉTICA, CRIE UMA LISTA COM AS PALAVRAS INTRUSAS.

LISTA DE PALAVRAS INTRUSAS

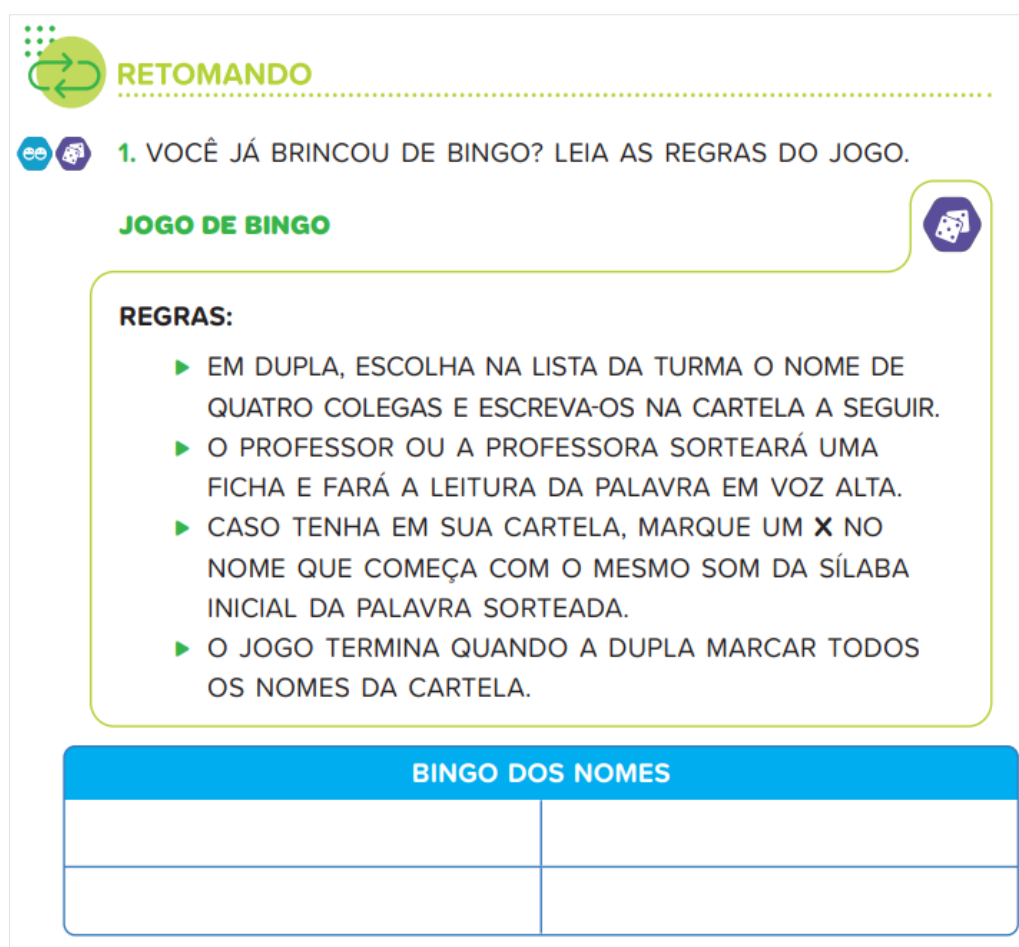
3. CONVERSE COM A TURMA E RESPONDA.
▶ PARA QUE SERVE UMA LISTA?

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 1

Outra possibilidade que aparece no material analisado é a escrita espontânea por meio de jogos e de brincadeiras. Frade (2006, p. 40) ressalta que atividades que envolvem jogos “[...] possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras e o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise”. A autora cita como exemplo o jogo de bingo, no qual a professora pode ditar letras do alfabeto e vence quem completar a cartela primeiro. Embora pareça simples, o jogo envolve vários aspectos organizadores e pode ser utilizado para trabalhar uma ampla variedade de conteúdos relacionados à alfabetização (Frade, 2006).

Com caráter lúdico, o jogo Bingo, presente em três dos quatro livros analisados, mostra-se uma proposta importante no processo de alfabetização. Como mostra a Figura 33, a atividade é realizada em duplas, e cada estudante escreve na cartela os nomes de quatro colegas da turma. Ao envolver a escrita e o reconhecimento de nomes, a brincadeira ajuda os estudantes a se familiarizarem com as letras dos nomes de seus colegas, contribuindo para que as crianças comecem a entender como funciona o sistema de escrita.

Figura 33 - Bingo dos nomes



RETOMANDO

1. VOCÊ JÁ BRINCOU DE BINGO? LEIA AS REGRAS DO JOGO.

JOGO DE BINGO

REGRAS:

- ▶ EM DUPLA, ESCOLHA NA LISTA DA TURMA O NOME DE QUATRO COLEGAS E ESCREVA-OS NA CARTELA A SEGUIR.
- ▶ O PROFESSOR OU A PROFESSORA SORTEARÁ UMA FICHA E FARÁ A LEITURA DA PALAVRA EM VOZ ALTA.
- ▶ CASO TENHA EM SUA CARTELA, MARQUE UM X NO NOME QUE COMEÇA COM O MESMO SOM DA SÍLABA INICIAL DA PALAVRA SORTEADA.
- ▶ O JOGO TERMINA QUANDO A DUPLA MARCAR TODOS OS NOMBES DA CARTELA.

BINGO DOS NOMBES	

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 1*

Os livros analisados apresentam uma ampla variedade de jogos. Enquanto algumas propostas do material, por carecerem de intencionalidade pedagógica, pouco contribuem para a construção da linguagem escrita, outras se mostram mais significativas, como o jogo *Stop*, que também está presente no material. Esse jogo, além de envolver a escrita, busca promover a reflexão sobre palavras, sílabas e letras, contribuindo também para o desenvolvimento da reflexão fonológica. Essa versão do jogo *Stop* parte do nome de animais e nele o estudante

precisa refletir sobre a escrita a partir da identificação da sílaba inicial e, com base nela, preencher uma tabela com palavras de diferentes categorias, como objeto, comida ou fruta. Conforme ilustrado na Figura 34, a brincadeira inicia pela identificação da sílaba inicial da palavra VACA, em que a sílaba inicial VA foi usada para formar palavras como VARAL e VAGEM. Como se trata de um exercício metalinguístico, pois envolve a análise e a reflexão de palavras, de sílabas e de letras, o jogo *Stop* mostra-se significativo para a aprendizagem da escrita, podendo se tornar ainda mais relevante ao utilizar o nome de uma criança da turma ou uma palavra importante para o estudante.

Figura 34 - Jogo Stop


PRATICANDO

1. VOCÊ JÁ BRINCOU DE STOP? VEJA O EXEMPLO A SEGUIR E FAÇA O MESMO COM OS NOMES DOS ANIMAIS QUE ENCONTROU NO DIAGRAMA DA SEÇÃO ANTERIOR. UTILIZE SEMPRE A SÍLABA INICIAL.

NOME DO ANIMAL	SÍLABA INICIAL	OBJETO	COMIDA OU FRUTA
VACA	VA	VARAL	VAGEM
ABELHA			
PATO			
RATO			
MACACO			

2. EM DUPLA, LISTE EM ORDEM ALFABÉTICA AS PALAVRAS DA ATIVIDADE ANTERIOR.

OBJETOS
1.
2.
3.
4.
5.

COMIDAS OU FRUTAS
1.
2.
3.
4.
5.

Além do jogo *Stop*, outras atividades que proporcionam a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita foram selecionadas para análise. Elas incentivam os estudantes a compreenderem como se estabelecem as relações entre fonemas e grafemas, ajudando-os na construção de hipóteses sobre a escrita. Essas propostas estabelecem um diálogo com Soares (2023), que afirma que, ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem a capacidade de utilizar a escrita para se inserirem nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita, engajando-se em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, como destaca a autora, quando a criança domina o Sistema de Escrita Alfabética, ela cria novas formas de interação, se alfabetizando ao mesmo tempo em que se insere no contexto social e cultural.

Um exemplo é a atividade apresentada na Figura 35, que solicita aos estudantes o preenchimento de um quadro com nomes retirados de um álbum, observando critérios como quantidade de letras, letras iniciais, letras finais e posições específicas de determinadas letras. A proposta ajuda os estudantes a observarem os sons e a refletirem sobre a forma como as palavras são escritas.

Figura 35 - Reflexão sobre a escrita alfabética



RETOMANDO



1. EM DUPLA, COMPLETE O QUADRO COM NOMES DO ÁLBUM DA SEÇÃO ANTERIOR. OBSERVE AS CARACTERÍSTICAS SOLICITADAS.

NOMES DE PESSOAS	
COM 5 LETRAS	
COM 6 LETRAS	
COM 7 LETRAS	
COM A LETRA F (COMEÇO, MEIO OU FIM)	
QUE TERMINEM COM A LETRA A	
QUE TERMINEM COM A LETRA E	
QUE COMECEM COM A LETRA P	
QUE COMECEM COM A LETRA R	

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 1

A próxima atividade envolve escrita e reflexão a partir do registro de palavras do jogo *Palavra Secreta*. O jogo é realizado em duplas e tem como objetivo adivinhar palavras escolhidas pelos colegas, promovendo a leitura, a escrita e a reflexão sobre a estrutura das palavras. Cada dupla observa as palavras disponibilizadas nas páginas de anexo e escolhe cinco delas para que a outra dupla tente descobrir. Essas palavras são registradas em um quadro, de forma que a dupla adversária não veja. Para cada palavra escolhida, são desenhados traços que representam a quantidade de letras. Durante o jogo, uma dupla pergunta à outra: “Qual é a palavra secreta?” e recebe dicas relacionadas à palavra, como a quantidade de vogais, consoantes, sílabas ou, se for alimento, o tipo (por exemplo: fruta, verdura, doce). A dupla que tenta adivinhar deve sugerir letras e dar palpites sobre qual seria a palavra. Quando acertam uma letra, ela é registrada no traço correspondente. Se errarem, a letra é anotada fora dos traços. A cada erro, um palpite é contado e, se a dupla errar seis vezes, perde a rodada. Ao final, vence a dupla que conseguir descobrir o maior número de palavras.

A base para o jogo descrito é exemplificada na Figura 36, que propõe que os estudantes localizem e registrem as palavras conforme critérios estabelecidos em um quadro: palavras com sílaba formada por consoante+consoante+vogal (CCV); palavras com sílabas do tipo consoante+vogal+consoante (CVC); sílabas formadas apenas por uma vogal (V); e aquelas compostas por consoante+vogal (CV). Esse exercício está alinhado com a perspectiva defendida por Morais e Leal (2010), que destacam a importância do conhecimento sobre a estrutura das sílabas para o desenvolvimento da escrita, visto que “as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal)” (Leal; Morais, 2010, p. 36). Dessa forma, a aprendizagem da estrutura das sílabas ocorre de maneira significativa, não se limitando ao treino mecânico de separação silábica.

Figura 36 - Reflexão sobre a escrita alfabética

DICA: PRESTE ATENÇÃO NA COMPOSIÇÃO DAS SÍLABAS QUE DEVE HAVER EM CADA UMA DAS PALAVRAS.

PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, CONSOANTE E VOGAL. ATENÇÃO! É PRECISO OUVIR OS SONS DAS DUAS CONSOANTES.	_____ _____
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, VOGAL E CONSOANTE.	_____ _____
PALAVRA QUE TENHA UMA SÍLABA FORMADA POR APENAS UMA VOGAL.	_____ _____
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR UMA CONSOANTE E UMA VOGAL.	_____ _____
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, CONSOANTE E VOGAL. ATENÇÃO! AS DUAS CONSOANTES DEVEM FORMAR UM ÚNICO SOM.	_____ _____

C. JOGUE O JOGO DA PALAVRA SECRETA.

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 2º Ano – Volume 2*

Assim como a atividade anterior, a proposta apresentada a seguir (Figura 37) também envolve a escrita, com enfoque na reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, por meio da manipulação de letras iniciais das palavras. A tarefa convida os estudantes a lerem as palavras do poema *O Rato Roque* e, em seguida, realizarem uma troca de letras para formar novas palavras, como no exemplo dado: ao substituir a letra P da palavra Pão pela letra C, obtém-se a palavra Cão. Ao manipular as letras iniciais e formar novas palavras, a atividade estimula a consciência fonológica, especialmente por meio da identificação de rimas, uma habilidade fundamental no processo de alfabetização.

Figura 37 - Reflexão sobre a escrita alfabética

7. LEIA AS PALAVRAS QUE COMPÕEM O POEMA “O RATO ROQUE”.
TROQUE UMA LETRA E DESCUBRA OUTRA PALAVRA DIFERENTE.
VEJA O EXEMPLO.

CAMA	RATO	ROQUE	DIA	PÃO	RUA	RÓI
				CÃO		

...

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 2º Ano – Volume 1*

As propostas analisadas nesta categoria envolvem, de diferentes formas, práticas de escrita espontânea, seja por meio do uso do nome próprio, de jogos de palavras ou de reflexões sobre o sistema alfabético. Contudo, quando se fala em produção textual espontânea, é necessário destacar que o ato de escrever não surge do nada. Ainda que a BNCC, por meio da habilidade EF01LP02, proponha que os estudantes escrevam, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética, é fundamental compreender que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (Antunes, 2003, p. 54).

Observa-se que os passos descritos como fundamentais pela autora para a produção escrita são seguidos em algumas propostas. As imagens abaixo, Figuras 38, 39 e 40, ilustram uma sequência de atividades que seguem as etapas que Antunes (2003) e Dutra (2011) assinalam como essenciais para a produção de texto: o planejamento, a revisão e a reescrita. A atividade tem início com o planejamento de novas rimas (Figura 38) quando os estudantes são orientados a pensarem em novas rimas para as partes do corpo que aparecem nas estrofes da cantiga *Pezinho*, registrarem essas novas estrofes em espaço lacunado na página seguinte e, na sequência, escolherem a versão de que mais gostaram e realizarem a reescrita.

Figura 38 - Planejamento da escrita

13. PLANEJANDO UMA ESTROFE

NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS, O DESAFIO SERÁ PLANEJAR E PRODUZIR UMA ESTROFE A PARTIR DA CANTIGA “PEZINHO” E MONTAR UM VARAL DE CANTIGAS.

 1. RELEIA E CANTE A CANTIGA.


PEZINHO
(DOMÍNIO PÚBLICO)

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O MEU!
AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO MEU!

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ SE ARREPENDEU!
E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ JÁ ME ESQUECEU!



CANTIGA POPULAR 


PRATICANDO

 1. E SE VOCÊ TROCASSE O PEZINHO DA CANTIGA POR OUTRA PARTE DO CORPO? VEJA O EXEMPLO A SEGUIR PARA SE INSPIRAR.

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI SUA MÃOZINHA,
SUA MÃOZINHA BEM JUNTINHO COM A MINHA!

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 2

Em seguida, a etapa de revisão é apresentada (Figura 39), momento em que os estudantes retomam as estrofes da cantiga e analisam sua própria escrita. Com o auxílio de um quadro de revisão, as crianças são convidadas a verificar aspectos como a escolha de uma parte do corpo para compor a cantiga, a divisão das estrofes, o ritmo em relação à cantiga original, a coerência do texto, a correção ortográfica e o uso adequado dos espaços entre as palavras. Essa etapa reforça a importância da revisão como parte essencial do processo de escrita.

Figura 39 - Revisão da escrita

15. REVISÃO E DIVULGAÇÃO DA CANTIGA

VOCÊ FINALIZARÁ A PRODUÇÃO DE TEXTO COM UMA ETAPA MUITO IMPORTANTE: A REVISÃO. ALÉM DISSO, A VERSÃO FINAL DO SEU TEXTO FARÁ PARTE DO VARAL DE CANTIGAS.

-  1. LEIA TODAS AS ETAPAS PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO.
 - ▶ PLANEJAMENTO.
 - ▶ PRODUÇÃO DE TEXTO.
 - ▶ REVISÃO.
-  2. O QUE É REVISÃO DE TEXTO? CONVERSE COM TODA A TURMA.

 **PRATICANDO**

1. LEIA A NOVA VERSÃO DA CANTIGA PRODUZIDA E REVISE-A COM O APOIO DO QUADRO A SEGUIR. PINTe OS QUADRADINHOS DE ACORDO COM SUA RESPOSTA.

PONTOS DE REVISÃO	SIM 	NÃO 
ESCOLHI UMA PARTE DO CORPO PARA A CANTIGA?		
RESPEITEI A DIVISÃO DAS ESTROFES?		
CONFERI SE A ESTROFE TEM O MESMO RITMO DA CANTIGA ORIGINAL?		
O TEXTO ESTÁ FAZENDO SENTIDO?		
ESCREVI AS PALAVRAS CORRETAMENTE?		
INSERI ESPAÇOS ADEQUADAMENTE ENTRE AS PALAVRAS?		

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita 1º Ano – Volume 2*

Por fim, após a realização da revisão e a identificação de ajustes a serem feitos no texto, os estudantes são orientados a reescrever a versão final da cantiga (Figura 40). Essa etapa conclui o processo de produção textual, permitindo que os estudantes realizem as correções necessárias culminando com a socialização do texto no *Varal de Cantigas*, valorizando a autoria e a produção textual dos estudantes.

Figura 40 - Reescrita



RETOMANDO

1. COMO FOI A REVISÃO? HÁ AJUSTES A SEREM REALIZADOS NO TEXTO REVISADO?
2. REESCREVA A VERSÃO FINAL DA CANTIGA.

3. LEIA E CANTE A VERSÃO FINAL DA CANTIGA COM A TURMA.

4. EM UMA FOLHA AVULSA, ESCREVA A VERSÃO FINAL DA CANTIGA E FAÇA UM DESENHO PARA COMPOR O VARAL DE CANTIGAS.

Fonte: Captura de tela do Livro *Trilhas da Leitura e da Escrita* 1º Ano – Volume 2

As etapas observadas nessas atividades, que contemplam planejamento, revisão e reescrita, além de estarem de acordo com os apontamentos de Antunes (2003) e Dutra (2011), também estão alinhadas às habilidades descritas tanto na BNCC quanto no RCG. A habilidade EF15LP05RS1-1 do RCG propõe que o planejamento da escrita considere a situação comunicativa, o propósito, a circulação, o suporte, a linguagem e o tema do texto, além da necessidade de pesquisar e de organizar informações relevantes. Já a habilidade EF15LP06 da BNCC orienta que os estudantes releiam e revisem os textos com o apoio do professor e dos colegas, realizando correções, reformulações e aprimoramentos relacionados à ortografia, à

pontuação e à estrutura textual. Por fim, a edição da versão final ocorre de forma colaborativa, podendo utilizar suporte manual ou digital e favorecendo a apropriação gradativa dos aspectos estruturais do texto, em consonância com as habilidades EF15LP07 da BNCC e EF15LP07RS-1 do RCG.

Reforçando o que foi exposto até aqui, Cagliari (1998) destaca que, no processo de alfabetização, é fundamental que o professor trabalhe, sempre que possível, com textos, inserindo os alunos em práticas significativas de uso da linguagem. Para isso, os estudantes necessitam estar continuamente envolvidos com a língua, analisando-a em contextos reais de uso ou em sua própria estrutura, como no estudo das relações entre letras e sons. Isso possibilita a transição da produção oral para a escrita, passando do uso cotidiano da linguagem para a elaboração de textos que atendam às exigências escolares e culturais. Ao permitir que a criança utilize a língua que já domina, favorece uma escrita livre, na qual o estudante escreve o que pensa sem medo de errar.

Os textos espontâneos, de acordo com o autor, revelam ao professor aquilo que os alunos sabem, como operam esses conhecimentos e os aspectos que ainda precisam ser desenvolvidos nos processos de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, tanto os acertos quanto os erros são importantes, pois os acertos demonstram conhecimentos consolidados, enquanto os erros revelam as hipóteses que orientam o comportamento linguístico das crianças. “O erro é mais revelador do que o acerto. O acerto pode ser fruto do acaso, mas o erro sempre é fruto de uma reflexão, de um uso indevido de algum conhecimento” (Cagliari, 1998, p. 209).

Ao produzirem textos espontâneos, os estudantes revelam como mobilizam os conhecimentos que já possuem, permitindo ao professor organizar suas aulas da melhor forma. O bom professor valoriza tanto os acertos quanto os erros dos estudantes, pois, quando o ensino é rígido demais e o aluno se limita a seguir modelos e trabalhar apenas com o que já conhece, o resultado é apenas a reprodução do que foi previamente ensinado pelo professor, sem espaço para o que o estudante pensa (Cagliari, 1998).

Cagliari (1998) defende que, no início da alfabetização, é natural que os estudantes produzam textos curtos, com uma ou duas frases, os quais tendem a apresentar muitos erros. Contudo, o que mais importa nesse processo não é o resultado final, mas o trabalho do estudante na realização da escrita. Por isso, de acordo com o autor, o professor não deve corrigir esses primeiros textos, mas analisá-los, discuti-los com os estudantes e destacar aspectos importantes do que foi produzido, registrando anotações que auxiliem na elaboração de aulas.

Ao valorizar a construção de hipóteses, a reflexão sobre o sistema de escrita e a função social da linguagem, as atividades analisadas nessa categoria vão além de práticas tradicionais mecanicistas, como observado na categoria anterior. Em contraste com a primeira categoria analisada, as propostas desta categoria promovem experiências de escrita contextualizadas, utilizando recursos como o nome próprio, a elaboração de listas, a escrita espontânea e a escrita por meio de jogos e de brincadeiras. As propostas analisadas, centradas na aprendizagem significativa, incentivam o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de estudantes competentes no uso da linguagem escrita.

6 FINALIZANDO A CONVERSA

“[...] Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada [...]”
(Gabriel, o Pensador)

Para encerrar esta Dissertação, mas não o diálogo sobre a temática, trago um novo trecho da canção “*Estudo Errado*”, de Gabriel, o Pensador, retomando a reflexão com que comecei este trabalho. A canção retrata a experiência de muitos estudantes brasileiros que passaram pela escola sem aprender, pois enfrentaram práticas sem significado e desconectadas de suas realidades, práticas que ainda hoje se fazem presentes nas escolas brasileiras e pouco contribuem para a aprendizagem dos estudantes. A letra da música ressoa não apenas como crítica social, mas também como reflexo de minhas experiências, seja como estudante, submetida a exercícios mecânicos e desprovidos de sentido, seja como professora alfabetizadora, inquieta diante de práticas pedagógicas ainda pautadas por uma lógica tradicional de ensino.

As práticas reducionistas, denunciadas na letra da canção e ao longo desta pesquisa, se configuram como um problema estrutural do país, marcado por desafios históricos no campo da alfabetização. Diante deste cenário, os dados do IBGEduca (2024) reforçam a gravidade da situação ao indicarem que 7% da população com 15 anos ou mais, cerca de 11,4 milhões de pessoas, ainda são analfabetas no Brasil, evidenciando o quanto o país ainda está distante das metas de alfabetização estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014.

Esses dados reforçam a relevância do presente estudo, que buscou investigar as propostas de produção escrita dos livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, do Programa *Alfabetiza Tchê*, voltado aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes municipais e estadual do Rio Grande do Sul. A pesquisa permitiu problematizar um aspecto recorrente na história da educação brasileira, o papel dos materiais didáticos nos processos de ensino e de aprendizagem da escrita.

A partir da análise dos livros didáticos do Programa *Alfabetiza Tchê*, buscou-se compreender de que forma a escrita é trabalhada no Material Didático Complementar (MDC) do programa, problematizando em que medida as atividades de escrita contribuem, ou deixam de contribuir, para uma aprendizagem significativa, que valorize o protagonismo do estudante e que reconheça a função social da escrita no processo de alfabetização.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotou-se a abordagem Qualitativa, combinando procedimentos de Pesquisa Bibliográfica, Documental, do Estado do Conhecimento e, a fim de organizar e de sistematizar a análise do material, adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo, com base no entendimento de Bardin (1977), a qual permitiu uma investigação rigorosa e aprofundada do *corpus* selecionado.

Nos primeiros passos da pesquisa, por meio da investigação Bibliográfica e Documental, foram mobilizados estudos que se mostraram essenciais para fundamentar esta investigação. Esses estudos discutem a história da alfabetização e dos métodos de alfabetização no Brasil, as concepções teóricas sobre a Psicogênese da língua escrita, o Letramento, a construção do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a escrita/produção textual nos anos iniciais, além dos principais documentos que orientam as políticas educacionais e os programas voltados para a alfabetização, com ênfase nos documentos que normatizam essa etapa da Educação Básica.

Com a Pesquisa de Estado do Conhecimento, foi possível identificar lacunas e contribuições acadêmicas sobre a temática e, conforme evidenciou-se, por se tratar de um assunto recente, existem poucas publicações que contemplam a temática o Programa *Alfabetiza Tchê*. Das quatro publicações que compuseram o *corpus* de análise do Estado do Conhecimento, apenas um dos estudos centrou-se diretamente no programa, mais especificamente nas ações voltadas para a avaliação da fluência leitora, que é uma das estratégias do *Alfabetiza Tchê*. A ausência de estudos nos principais repositórios acadêmicos, como a BDTD e o SciELO, reforça a relevância e a necessidade desta investigação, que buscou ampliar o debate sobre o Programa *Alfabetiza Tchê*.

A etapa da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) possibilitou uma investigação detalhada do material didático e, com base na discussão sobre métodos voltados para o ensino e métodos voltados para aprendizagem (Cagliari, 1998), emergiram duas categorias temáticas. Na primeira categoria, fazem parte as atividades de escrita que se aproximam de uma abordagem tradicional de ensino e, na segunda, aquelas que colocam a aprendizagem como elemento central no processo de construção da língua escrita, identificadas, respectivamente, como: i) A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na cópia e na repetição; e ii) A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa.

Tendo organizado o material a partir desses dois eixos, com base na forma como as

propostas abordam a escrita, constatou-se que as atividades que se aproximam de uma concepção tradicional de aprendizagem são caracterizadas por exercícios mecânicos e repetitivos, que privilegiam o preenchimento de lacunas, a separação silábica, a cópia de palavras, de frases e de pequenos textos, a memorização e a realização de tarefas descontextualizadas, que, muitas vezes, não evidenciam uma função comunicativa clara para a escrita. Observou-se que essas propostas não favorecem a reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético, tampouco valorizam as hipóteses que as crianças formulam ao longo do processo de alfabetização.

Dutra (2011) evidencia que, nas salas de aula brasileiras, ainda prevalecem práticas reducionistas no ensino da escrita, pautadas no treino mecânico do ato de escrever, sem considerar critérios como a seleção dos gêneros textuais, dos temas e dos propósitos comunicativos. A análise realizada nesta pesquisa apontou a fraca vinculação dessas atividades a situações reais de uso da linguagem, bem como a ausência de contexto comunicativo, que pode gerar desmotivação para a escrita e resultar em uma aprendizagem mecânica.

Esse reducionismo aparece em diversas atividades do material didático, como aquelas que envolvem preenchimento de lacunas, direcionadas a estudantes do 2º ano, que já demonstram capacidade para produzir textos com maior autonomia e já avançaram significativamente no processo de escrita.

Outra limitação recorrente no material é a utilização da cópia como prática de aprendizagem. Muitas vezes desvinculadas de uma intencionalidade clara, essas propostas se resumem à cópia pela cópia. Essas atividades, desprovidas de propósito comunicativo, orientam os estudantes a transcreverem fragmentos de músicas, de cantigas e de outros textos apenas para ocupar o tempo da criança com uma escrita exclusiva da escola. Tais propostas confirmam o que Antunes (2003) aponta como a existência de uma escrita para nada, que só existe na escola.

Apesar do material apresentar uma variedade de gêneros textuais, há uma grande repetição tanto dos textos quanto dos tipos de atividades baseadas neles, como se a repetição garantisse a aprendizagem. São exercícios de preenchimento de lacunas praticamente idênticos, com variações apenas na cantiga utilizada e outras propostas repetitivas retiradas de uma mesma história, texto, cantiga etc. Embora a memorização tenha seu papel na aprendizagem, ela não pode ser confundida com um ensino pautado exclusivamente na repetição do que já é conhecido (Cagliari, 1998).

Por outro lado, essa característica tradicional no ensino da escrita contrasta com propostas mais significativas e contextualizadas, também presentes no material. Entre os dados mais significativos da análise, destaca-se a escrita espontânea, por meio da qual as crianças podem expressar suas hipóteses sobre a escrita, apoiando-se em conhecimentos anteriormente construídos.

A escrita espontânea do nome próprio como recurso pedagógico está alinhada às contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999), que apontam o uso do nome próprio como modelo de escrita e a primeira forma escrita que apresenta estabilidade, funcionando como modelo. Seja na confecção de crachás, na organização de calendários de aniversariantes ou nos jogos, as atividades que envolvem o uso do nome próprio demonstram a intencionalidade do material em partir do universo próximo dos estudantes para estimular a aprendizagem.

Outro achado importante é a ênfase na produção de listas em diferentes contextos, como listas de nomes, de materiais, de preferências musicais, de sugestões para a escola, entre outras, configurando-se como prática que promove não apenas a organização da informação, mas também o exercício da escrita com uma função definida.

A presença de jogos de palavras, como Bingo, Forca (que no material aparece como Palavra Secreta e Palavra Oculta), *Stop*, entre outros que envolvem a escrita, funciona como estratégia lúdica para a identificação das letras e para exploração das relações entre sons e letras, estimulando tanto a consciência fonológica quanto a escrita de forma divertida e prazerosa. O uso desses jogos, presentes em todos os volumes da coleção, destaca-se como recurso que vai além da mera memorização, pois possibilita que os estudantes montem e desmontem palavras, reconheçam sons e se envolvam em atividades com sentido para eles, essenciais para a alfabetização significativa.

Além dessas propostas de caráter lúdico, o material também contempla atividades que envolvem o planejamento, a revisão e a reescrita, ressaltando a importância do processo reflexivo e de autoria, fundamentais para a formação de estudantes competentes na linguagem escrita, pois “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis” (Antunes, 2003, p. 54), visto que, para escrever, é preciso planejar, revisar e reescrever.

Embora o material do Programa *Alfabetiza Tchê* demonstre avanços ao incorporar atividades que valorizam o protagonismo dos estudantes e a função social da escrita, a coexistência de práticas tradicionais evidencia a necessidade de mediação pedagógica crítica,

na qual o professor possa contextualizar e ampliar o uso dessas propostas, evitando que a escrita seja reduzida a propostas desprovidas de sentido para os estudantes, com exercícios de cópia, de repetição e de memorização.

Os resultados desta análise indicam que os livros da coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita* oferecem um repertório diversificado de recursos e de possibilidades. Quando utilizados com intencionalidade, esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes, valorizando suas hipóteses, seu protagonismo e a função social e comunicativa que a linguagem escrita tem.

Nesse sentido, esta pesquisa reafirma a importância de repensar práticas escolares que ainda reproduzem modelos ultrapassados de ensino da escrita e alheios à realidade dos estudantes. Como sugere Gabriel, o Pensador, *“Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida. Discutindo e ensinando os problemas atuais. E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais. Com matérias das quais eles não lembram mais nada”*, não se trata de repetir para as novas gerações o que foi feito com gerações passadas, mas de construir experiências de aprendizagem significativas, conectadas com a vida, com os desafios atuais e, sobretudo, com a realidade das crianças.

O enfrentamento ao fracasso escolar e a superação do chamado “estudo errado”, além de envolver a formulação de políticas educacionais, a criação de programas voltados à alfabetização e a distribuição de livros didáticos, requer também uma postura crítica diante do material didático e o comprometimento com propostas pedagógicas reflexivas, intencionais e socialmente contextualizadas, que respeitem a infância, valorizem as hipóteses das crianças e promovam o Letramento desde os primeiros anos escolares.

Espero que este estudo possa, ainda que modestamente, contribuir para a reflexão sobre o ensino da escrita mais intencional e comprometido, que vá além da codificação, pois alfabetizar, acima de tudo, é ampliar a visão de mundo dos estudantes. Afinal, é no entrelaçamento entre a leitura de mundo e a leitura da palavra (Freire, 1989) que a escrita ganha sentido e cumpre sua função social. Por fim, ainda há muitos caminhos a serem trilhados sobre essa temática, e essa pesquisa é apenas um pequeno passo na direção de uma alfabetização mais crítica, consciente e comprometida com a infância.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; MYRINK-SABINSON, M. L. T.; FIAD, R. S. Considerações sobre a diferenciação de gêneros discursivos na Educação Infantil. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 167-184.
- ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “Sistemas de Ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBgheLpkXGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- ADRIÃO, T. *et al.* As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 533-549, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DH4GmbFXWkQLKqckfNryBgC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa-PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018. Disponível em: <file:///D:/C3%81rea%20de%20Trabalho/recontextualiza%C3%A7%C3%A3o%20PNAIC.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353>. Acesso em: 25 maio 2024.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2024.
- ARCENIO, C. R. do C.; AZEVEDO, P. B. de. Os sentidos da alfabetização e do letramento nos programas federais de formação de professores alfabetizadores (1990-2020). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 21, 2023. Disponível em: [file:///D:/Downloads/abalf,+677-Texto+do+Artigo-1966-1-6-20230610%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/abalf,+677-Texto+do+Artigo-1966-1-6-20230610%20(1).pdf). Acesso em: 05 out. 2024.
- AZEVEDO, J. M. L. de. Plano Nacional de Educação e planejamento A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014. Disponível

em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441/572>. Acesso em: 19 fev. 2024.

BARBOSA, M. E. R. M.; CABRAL, G. R.; GOULART, I. do C. V. (Des) Continuidades nos documentos federais norteadores das políticas para a área da alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022. Disponível em: [file:///D:/Downloads/abalf,+05+-+610-Texto+do+Artigo-1550-1-2-20220423+1%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/abalf,+05+-+610-Texto+do+Artigo-1550-1-2-20220423+1%20(1).pdf). Acesso em: 06 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEGO, A. M. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NhdKzP9DmKPpKHchGfP9H7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BITTENCOURT, Z. A. Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais. In: LOSS, A. S.; SOUZA, F. B.; BITTENCOURT, Z. A. **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: diálogos com a BNCC. Curitiba: CRV, 2020. p. 79-99.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO, C.; BARBOSA, M. C. S.; GOBBATO, C. Livro didático na educação infantil: de que docência estamos falando? **Reunião científica regional da ANPED – XI ANPED Sul**. UFPR, Curitiba / Paraná, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CRISLIANE-BOITO-MARIA-CARMEN-SILVEIRA-BARBOSA-CAROLINA-GOBBATO.pdf. Acesso em: 14 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Brasília: DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria da Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 144p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do sistema de escrita

alfabética. Ano 1, unidade 3, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-3.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase). Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Orientador – PNAIC em Ação**. 2017b. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpjPn5Es_5976353f8a4f9.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento: Programa Mais Alfabetização**. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 280/2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11556/2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Manual Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Brasília: MEC, 2023c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALIL, E. Poesia na escola. In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 132-34.

COLELLO, S. de M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COLELLO, S. de M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Summus, 2012.

COSTA VAL, M. da G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 18-23.

CUNHA, M. A. da. **Reconfiguração do Estado e suas implicações nas políticas educacionais: uma análise das políticas educativas do Rio Grande do Sul (2021-2023)**. 2023. 262 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/270359/001193077.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 abr. 2024.

CUNHA, M. A. da.; MORAES, L. A. de. Gerencialismo, redes de políticas e reestruturação educacional no Rio Grande do Sul. In: FERNANDEZ, S. J.; PINTO, P. R. O (orgs.). **As políticas educacionais nos países do Cone Sul no contexto das ameaças à estabilidade democrática no continente**. Rio de Janeiro: AUGM, 2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2025/01/LIVRO-X-EIPE-Politic-Educativas-Rio-de-Janeiro.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 16, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

D'ANDREA, C. Di S.; ANTUNES, H. S. Fazendo a diferença: histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, ES, v. 1, n. 3, p. 28-39, jan./jul. 2016. Disponível em: [file:///D:/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol+1+n+3+-+06+-+Dossi%C3%AA+CRISTINA+e+HELENISE%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol+1+n+3+-+06+-+Dossi%C3%AA+CRISTINA+e+HELENISE%20(1).pdf). Acesso em: 07 jul. 2024.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, LDA., 2001.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

DUTRA, E. de F. A revisão de textos nos livros didáticos: em busca de sentido. In: COLELLO, S. M. G. (ORG.). **Textos em contextos: Reflexões sobre o ensino da língua escrita**. São Paulo: Summus, 2011. p. 163-176.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “politica”, políticas publicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, n. 8, abril 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a responsabilização (accountability) do professor alfabetizador. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2465-2482, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9203/6095>. Acesso em: 02 abr. 2024.

FEDERIZZI, R. B.; CUNHA, R. Garatujas, evolução gráfica e letramento. **Revista Práxis**, Marau, v. 1, n. 1, jan./dez. 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/89-pdfsam-praxis-final.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp4TXk3j79d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. *E-book*. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925627/epubcfi/6/6\[%3Bvnd.vst.idref%3DCopyright.xhtml\]!/4/8/2/1:0\[%2CFer\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925627/epubcfi/6/6[%3Bvnd.vst.idref%3DCopyright.xhtml]!/4/8/2/1:0[%2CFer]). Acesso em: 22 jan. 2025.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E. **Alfabetização e cultura escrita**. 2013. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2024.

FRADE, I. C. A. da S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658/469>. Acesso em: 06 fev. 2024.

FRAGA, L. P. **Avaliações externas: reflexões sobre a avaliação de fluência leitora e a gestão do trabalho pedagógico em sala de aula**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/33247>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FREITAS, F. M.; SILVA, J. A. da. As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5149, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vCxJSC88LWxbddrvvc6Tcrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. “O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana”. **Revista Pátio**, ano IX, n. 34, p. 48-49, maio/jul. 2005.

GANDIN, L. A.; CUNHA, M. A. da. As repercussões das políticas de avaliação e da reconfiguração do estado no trabalho docente: o caso do Rio Grande do Sul. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1147, 2023. Disponível em: <file:///D:/Downloads/1147.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M. O processo de apropriação da linguagem escrita em crianças na fase inicial de alfabetização escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002. Disponível em: file:///D:/Downloads/Gontijo_ClaudiaMariaMendes_D.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

GONTIJO, C. M. M. Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, 2022. Disponível em: [file:///D:/Downloads/abalf,+03+Cl%C3%A1udia+Gontijo%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/abalf,+03+Cl%C3%A1udia+Gontijo%20(2).pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

GOZZI, E.; EVANGELISTA, O.; CHAVES, P. M. O Assistente de Alfabetização como face exposta do trabalho docente precarizado. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, 1-22, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5193/1335>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GUILLEN, C. H.; MIGUEL, M. E. B. A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3910/3867>. Acesso em: 10 abr. 2024.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=ptt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

JESUS, R. B. de; FARENZENA, N. A política curricular para a educação básica do Estado de Mato Grosso – orientações curriculares: uma análise. **Textura**, Canoas, n.28, p. 81-98, maio/ago. 2013. Disponível em: <file:///E:/Aleat%C3%B3ria%20%20-%20aula/Orienta%C3%A7%C3%A3o%20mestrado/Material%20orientadora%20/Jesus%20e%20Farenzena.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

JESUS, A. C. de; PORTO, G. C.; DEL PINO, M. A. B. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: discursos e contexto de criação. In: XXV ENPÓS, 2023. **Anais eletrônicos**. Encontro de Pós-Graduação, UFPEL, 2023. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/13376/COMPROMISSO%20NACIONAL%20CRIAN%C3%87A%20ALFABETIZADA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jul. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e Letramento: implicações para o ensino. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**. [S. l.], v. 7, n. 6, 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778>. Acesso em: 05 out. 2024.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e prática da pesquisa. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LAPUENTE, J. S. M.; NOGUEIRA, G. M. A Política Nacional de Alfabetização e a formação de professores do MEC: as duas faces da mesma moeda. In: V CONBALF, 2021. **Anais eletrônicos**. Santa Catarina: Florianópolis, 2021, p. 1-8. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1459/956. Acesso em: 12 jun. 2024.

LEAL, L. de F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: COSTA VAL, M. da G.; ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto**. 1. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2008. p. 53-67.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. De A.; MORAIS, A. G. de (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178140/pageid/4>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. de. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. De A.; MORAIS, A. G. de (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788582178140/pageid/4>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 23-44, fev. 2015. Disponível em: <file:///D:/Downloads/19668-Texto%20do%20artigo-80346-1-10-20160517.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v.1, n.10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez.2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LEITE, C. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Revista Educação**, v. XXVIII, n. 3, set.-dez. 2005, pp. 371-389. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805702.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Revista Educação**, v. 33, n. 3, set.-dez. 2010, p. 198-204. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931005.pdf>.

Acesso em: 22 abr. 2024.

LOOSE, C. As concepções de leitura propostas nos cadernos formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 12, 2020. Disponível em: <file:///D:/Downloads/abalf,+TEXTO+08.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

LUCCA, T. A. F. de; OSTI, A. Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.24, n.2, p.175-193, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edpuc/v24n2/2318-0870-edpuc-24-2-175.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 23-35, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: Formação de professores didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Cap. 3, p. 36-57. v. 10. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>. Acesso em: 24 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MORAES, M. B. de. O texto como objeto de estudo: escrevendo na escola. In: COELHO, L. M. (org.). **Língua Materna na Séries Iniciais do Ensino Fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, A. C. A. Análise do Programa Mais Alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.5, n.1, p. 109-126, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/8336/5846>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MORAIS, A. G. de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que

implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – XIII ENDIPE, 13, 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

MORAIS, A. G. 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. 2019. Disponível em: file: D:/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+v.+1+n.+10+-+16+-+Artigo+10+-+Artur+Gomes+de+Morais%20(1).pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

MORAIS, A. G. de. *Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*. 1. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788551305201/pageid/4>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MOREIRA, T. Programa Alfabetiza Tchê é lançado com adesão de todos os municípios do Estado. Secretaria da Educação/RS, Porto Alegre, RS, 12 mar. 2024. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/programa-alfabetiza-tche-e-lancado-com-adesao-de-todos-os-municipios-do-estado>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 11 jan. 2024.

MOURA, P. dos S. Leitura e escrita nos anos iniciais: Inspirações na BNCC. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 14, p. 01-16, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2562>. Acesso em: 30 abr. 2024

MUGIME, S. M. J.; LEITE, C.; MAHALAMBE, F. M. Novos papéis e responsabilidade docente à luz das políticas educacionais e de formação de professores primários em

Moçambique. **Revista Interterritórios**, 2019, v. 5, n. 8. Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/241620/32619>. Acesso em: 22 abr. 2024.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, p.1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a493>. Acesso em: 12 jun. 2024.

OLIVEIRA, M. V. de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2018, v. 1, n. 8, p. 193-208, Belo Horizonte, MG, jul./dez. 2018. Disponível em: [file:///D:/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol+1+n+8+-+14+-+Artigo+09+-+Marilia+Villela%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/abalf,+Revista+ABAlf+-+Vol+1+n+8+-+14+-+Artigo+09+-+Marilia+Villela%20(1).pdf). Acesso em: 12 jun. 2024.

PAIVA, A. Alfabetização e leitura literária. In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 127-130.

PERES, E. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker. **Revista Histedbr On-line**, v. 20, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: [file:///D:/Downloads/histedbr,+29_FC_8655650_Peris%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/histedbr,+29_FC_8655650_Peris%20(1).pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 07 mar. 2024.

PINHO, J. A. G. de; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública – RAP**, nov./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/g3xgtqkwFJS93RSnHFTsPDN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PIRES, A. de P.; SCHNECKENBERG, M. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e o contexto da produção de texto. **Periódico Horizontes**, v. 37, 2019. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/644>. Acesso em: 10 jul. 2024.

QUEIROZ, M. G. de; SOUSA, F. G. A. de; PAULA, G. Q. de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057/5383>. Acesso em: 28 jul. 2024.

QUEIROZ, J. E. de. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LNJmJKYGXDNj9FBmhGjS9fy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RABELO, C. D. Formação continuada de alfabetizadores: Trajetórias recentes e distâncias operacionais. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 533-545, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/458>. Acesso em: 19 fev. 2024.

RADOMSKI, L. L. **Formação inicial do professor alfabetizador**: contribuições da UFFS Erechim. 2017. 81 f. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Pedagogia, Erechim, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1801/1/RADOMSKI.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RICO, R. Como trabalhar as quatro práticas de linguagem previstas na Base. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2017. Disponível em: <file:///D:/Downloads/como-trabalhar-as-quatro-praticas-de-linguagem-previstas-na-basepdf.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Linguagens. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 56674/2022**. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - Alfabetiza Tchê, Porto Alegre, RS, 2022. Disponível em: http://proweb.procergs.com.br/temp/PL_385_2023_29062024155944_int.pdf?29/06/2024%2015:59:49. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 16048/2023**. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - Alfabetiza Tchê, Porto Alegre, RS, 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16048-2023-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche>. Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto 57.519/2024**. Regulamenta a Lei nº 16.048, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização - Alfabetiza Tchê., Porto Alegre, RS, 2024a. Disponível em: [tps://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57519-2024-rio-grande-do-sul-regulamenta-a-lei-no-16-048-de-30-de-novembro-de-2023-que-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche](https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57519-2024-rio-grande-do-sul-regulamenta-a-lei-no-16-048-de-30-de-novembro-de-2023-que-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche). Acesso em: 12 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa Alfabetiza Tchê**: Parceria pela alfabetização em regime de colaboração, Porto Alegre, RS, 2024b. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//2024-03-12-alfabetiza-tche.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2006a. *E-book*. 57 p. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col_Alf.Let_.13_Relacoes_Fala_Escrita.pdf?. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b. p. 24-29.

SANTOS, M. C. X.; SIMÕES, E. D. B. S.; LINS, C. P. A. Contribuições do Programa Mais

Alfabetização para a formação e profissionalidade docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: [https://file:///D:/Downloads/stephanie_ce,+Portugu%C3%AAs-PDF%20\(2\).pdf](https://file:///D:/Downloads/stephanie_ce,+Portugu%C3%AAs-PDF%20(2).pdf). Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S. de; JUNQUEIRA, A. M. R. Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vigotsky: o Construtivismo em questão. **Revista Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/32621>. Acesso em: 07 abr. 2024.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2019.

SILVA, R. R. D. da; CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. M. D. da. Políticas contemporâneas de formação de alfabetizadores no Brasil: entre a potencialização dos desempenhos e a gestão pedagógica das inovações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 15-35, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7080/4755>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, E. B. P. da; SILVA, E. D. da; SAMBUGARI, M. R. do N. O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 733-749, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60193/32283>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, A. K. da C.; OLIVEIRA-MENDES, S. A. de O. A Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Poiésis**, Tubarão/SC, v. 18, n. 33, p. 201-223, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20081/1924>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr., pp. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2025.

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

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2022. *E-book*. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414103/epubcfi/6/8\[%3Bvnd.vst.idref%3Dcreditoxhtml\]/4/2/18/12/1:0\[%2CCDD\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414103/epubcfi/6/8[%3Bvnd.vst.idref%3Dcreditoxhtml]/4/2/18/12/1:0[%2CCDD]). Acesso em: 22 jan. 2025.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2023. *E-book*. Disponível em:

[https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3DInicio_03.xhtml\]!/4\[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO-3\]/2\[_idContainer004\]/32/2/1:33\[ga%C3%A7%C3%A3o%20\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3DInicio_03.xhtml]!/4[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO-3]/2[_idContainer004]/32/2/1:33[ga%C3%A7%C3%A3o%20]). Acesso em: 22 jan. 2025.

SOUZA, F. B. de. **“Eu vejo o futuro repetir o passado”**: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para criança da Educação Infantil. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2023. Disponível em:

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2516/2/2023FlaviaBurdzinskideSouza.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2024.

TEIXEIRA, T. C. F. A perspectiva infantil sobre a escrita na escola. In: COLELLO, S. M. G. (org.). **Textos em contextos**: Reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011. p. 77-100.

VIEIRA, M. L.; COSTA VAL, M. G. **Produção de textos escritos**: construção de espaços de interlocução – caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. *E-book*. 52 p. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/Col_Alf.Let_.05_Producao_textos_escritos.pdf?. Acesso em: 20 out. 2024.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (orgs.).

Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-30

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

ENTRE LACUNAS E POSSIBILIDADES: AS PROPOSTAS DE ESCRITA NOS LIVROS DO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ



MESTRANDA: JULIANA SOUZA DE ABREU
ORIENTADORA: PROF^a DR^a ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT
2025



“O bonito da verdadeira educação é ser um caleidoscópio: a diferença a todo instante é seu charme e beleza; cada momento revela algo novo e surpreendente. A educação deve formar pessoas diferentes, não clones, réplicas intelectuais”
(Cagliari, 1998, p. 109).



APRESENTAÇÃO

Este material tem como objetivo socializar os resultados da pesquisa “Os livros do Programa *Alfabetiza Tchê*: uma análise das propostas de produção escrita para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental”, realizada através do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (UFFS/Erechim).

A análise dos livros didáticos do Programa *Alfabetiza Tchê*, aqui apresentada, possibilita compreender como o trabalho com a escrita é proposto nos anos iniciais de escolarização e como ele pode (ou não) favorecer a aprendizagem com sentido. Além disso, o estudo permite identificar como as propostas de escrita da coleção analisada se aproximam das orientações estabelecidas em documentos orientadores da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), para o eixo da Escrita e da Produção Textual no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

SOBRE O PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ

O Programa *Alfabetiza Tchê* foi implementado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul como uma política de alfabetização territorial, no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Valendo-se da autonomia conferida pelo Governo Federal, o Estado criou sua própria estratégia voltada à alfabetização dos estudantes das redes estadual e municipais. Como parte dessa iniciativa, foram elaborados os livros *Trilhas da Leitura e da Escrita*, adotados como material didático oficial para os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

COMO OS LIVROS *TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA* TRABALHAM A ESCRITA?

A coleção *Trilhas da Leitura e da Escrita* apresenta uma variedade de propostas de escrita destinadas às crianças em processo de alfabetização, nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A partir da análise deste material, emergiram duas categorias temáticas. Na primeira categoria fazem parte as atividades de escrita orientadas por uma abordagem tradicional de ensino e, na segunda, aquelas que colocam a aprendizagem como elemento central no processo de construção da língua escrita, identificadas, respectivamente como:

- i) A escrita na perspectiva tradicional de ensino: atividades centradas no preenchimento de lacunas, na repetição e na cópia
- ii) A escrita em construção: atividades voltadas para a aprendizagem significativa

1ª CATEGORIA
A ESCRITA NA PERSPECTIVA TRADICIONAL
DE ENSINO: ATIVIDADES CENTRADAS NO
PREENCHIMENTO DE LACUNAS, NA
REPETIÇÃO E NA CÓPIA

Nessa categoria, agrupam-se as atividades baseadas em:

- Preenchimento de lacunas
- Separação silábica
- Cópia
- Repetição
- Pouca valorização das hipóteses das crianças
- Ausência de contexto comunicativo

As atividades de escrita selecionadas nesta categoria se aproximam de um modelo tradicional de ensino. Esse modelo se expressa, especialmente, nas limitações das propostas, que se configuram como “[...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares” (Antunes, 2003, p. 50).

**AS ATIVIDADES
DESTA CATEGORIA
ENVOLVEM**



PREENCHIMENTO DE LACUNAS

As atividades de preenchimento de lacunas são recorrentes ao longo do material. Como observa Antunes (2003, p. 26-27), trata-se de “[...] uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para ‘exercitar’), um vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto”. Esse tipo de abordagem também se distancia do que propõe a habilidade EF01LP17RS-1 do RCG, que enfatiza a importância de conhecer os usos e as funções sociais da escrita, garantindo o acesso dos estudantes a diferentes gêneros do Campo da vida cotidiana.

7. COMIDAS TÍPICAS

1. VOCÊ SABE QUAIS SÃO AS COMIDAS E BEBIDAS TÍPICAS GAUCHAS? LEIA OS EXEMPLOS.

CH ____ MI ____
 CH ____ M ____ RR ____
 B ____ RG ____ M ____ T ____

2. A. VOCÊ CONSEGUIU LER AS PALAVRAS ANTERIORES? POR QUÊ?
 B. COMPLETE AS COMIDAS TÍPICAS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO.
 2. COMPLETE OS NOMES DOS ALIMENTOS COM AS LETRAS QUE FALTAM.

A. P ____ NH ____ 

B. B ____ RG ____ M ____ T ____ 

C. ARR ____ Z 

C ____ RR ____ T ____ R ____ 

D ____ RV ____ M ____ T ____ 

8. PRATICANDO

1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR, MARCANDO AS SÍLABAS COM PALMAS. DEPOIS, RELIA O TEXTO E COMPLETE-O COM AS PALAVRAS.

MEU BOTÃO PEZINHO ESQUECEU AQUI VOCE

PEZINHO
 DORRADO PÚBLICO

AI BOTA AQUI, AI BOTA ALI O TEU ____
 O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO COM O ____
 AI BOTA ____ AI BOTA ALI O TEU ____
 O TEU PEZINHO BEM JUNTINHO AO PÉ DO ____

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
 QUE ____ SE ARREPENDEU!
 E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
 QUE VOCÊ JÁ ME ____

CANTIGA POPULAR

CÓPIA

No material analisado, a cópia aparece como estratégia de ensino, o que pode limitar o protagonismo do estudante no processo de construção da língua escrita. Embora esteja prevista na BNCC por meio da habilidade EF12LP03, que orienta a transcrição cuidadosa de textos curtos, com atenção à preservação das características do original, a cópia, mesmo estando presente em muitas práticas escolares, deve ser utilizada com cautela e intencionalidade pedagógica, pois funciona como uma estratégia da aprendizagem da leitura e da escrita, mas não é a única nem a principal (Cagliari, 1998).

Apesar disso, o autor destaca que mesmo uma simples atividade de copiar um rótulo ou uma palavra presente em objetos, paredes ou livros pode trazer contribuições significativas, permitindo que a criança observe, analise e reflita sobre a estrutura da escrita, formulando hipóteses sobre seu funcionamento.

1. ESCOLHA UM DOS TRECHOS LIDOS NA SEÇÃO **PRATICANDO E** LEIA PARA A TURMA.

2. ESCREVA A SEGUIR O TRECHO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

2. ESCOLHA SUA ESTROFE PREFERIDA DA CANÇÃO "O VAPOR DE 'CACHOEIRA'" E ESCREVA-A NAS LINHAS SEGUIR.

SEPARAÇÃO SILÁBICA

Separar sílabas, bem como preencher espaços lacunados com sílabas, pouco contribui para a compreensão da linguagem escrita, pois, para a criança que está em processo de alfabetização, a fragmentação das palavras pode, mais do que ajudar, gerar confusão e dificultar a compreensão do sentido global da palavra. Além disso, esse tipo de proposta se distancia de qualquer função comunicativa da escrita e se reduz a exercícios sem sentido. Essa abordagem se aproxima do que afirma Cagliari (1998, p. 200) ao observar que tratar “a linguagem como um material que se pode dissecar, analisar e comparar é uma atividade escolar típica e não um uso comum”.

No entanto, mesmo exercícios voltados à manipulação de sílabas podem ir além de caráter puramente mecânico, constituindo oportunidades para a reflexão metalinguística e para a construção de hipóteses sobre a escrita, desde que estejam articuladas ao universo da criança, a palavras do cotidiano ou ao próprio nome.

1. CANTE A CANTIGA A SEGUIR E PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO.

CIRANDA, CIRANDINHA
DOMÍNIO PÚBLICO

CIRANDA, CIRANDINHA,
VAMOS _____ CIRANDAR,
VAMOS DAR A MEIA-VOLTA
VOLTA E _____ VAMOS _____
O _____ QUE TU ME DESTES
ERA VIDRO E SE QUEBROU,
O _____ QUE TU ME TINHAS
ERA POUCO E SE _____
POR ISSO, DONA MOÇA,
FAZ FAVOR DE ENTRAR NA _____
DIGA UM VERSO BEM _____
DIGA ADEUS E VÁ EMBORA.

PRATICANDO

1. COMPLETE A QUADRINHA COM AS PALAVRAS DO QUADRO. CADA SÍLABA DEVE OCUPAR SOMENTE UM ESPAÇO.

BATATINHA	CHÃO
MENINO	CORAÇÃO

BATATINHA QUANDO NASCE
DOMÍNIO PÚBLICO

“ _____ QUANDO NASCE,
ESPARRAMA PELO _____
O _____ QUANDO DORME
PÔE A MÃO NO _____”
QUADRINHA POPULAR

REPETIÇÃO

Embora o material trabalhe com uma diversidade de gêneros textuais, observa-se uma repetição frequente tanto dos textos quanto dos padrões de atividades ao longo dos livros, como se a repetição e a memorização fossem suficientes para promover a aprendizagem, remetendo, em certa medida, à lógica das cartilhas tradicionais. A memorização é um elemento essencial no processo de aprendizagem, mas não pode ser reduzida ao mecanicismo, como costuma ocorrer nas abordagens tradicionais, pois, “no processo de aprendizagem, a memorização faz parte do processo de reflexão, trazendo para a prática do aprendiz todos aqueles conhecimentos necessários para que ele tome as decisões corretas” (Cagliari, 1998, p. 46).

The image displays six educational cards for the song "Ciranda, Cirandinha". Each card contains a different activity related to the song's lyrics and structure.

- Card 1 (Leftmost):** Titled "1. CANTE A CANTIGA A SEGUIR E PREENCHA OS ESPAÇOS COM AS SÍLABAS DAS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO." It lists the lyrics with missing syllables for the words "CIRANDA", "CIRANDINHA", "VAMOS", "VOLTA", "O", "ERA", "O", "FAZ", "DIGA", and "DIGA".
- Card 2:** Titled "1. LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR, MARCANDO AS SÍLABAS COM PALMAS. DEPOIS, RELEIA O TEXTO E COMPLETE-O COM AS PALAVRAS." It provides a list of words: MEU, BO-TA, PEZINHO, ESQUECEU, A-GUI, VO-CÊ, and a set of lyrics with blank spaces for completion.
- Card 3:** Titled "1. EM DUPLA, PREENCHA O TEXTO DA CANTIGA 'CIRANDA, CIRANDINHA' USANDO AS PALAVRAS DO QUADRO." It shows a list of words: CIRANDA - TU - ANEL - AMOR, RODA - MEIA - BONITO, and a set of lyrics with blank spaces for completion.
- Card 4:** Titled "1. O QUE É UMA CANTIGA? CONVERSE COM A TURMA SOBRE O QUE VOCÊ APRENDEU. 2. RELEIA O TEXTO." It includes a small illustration of a couple dancing and a set of lyrics with blank spaces for completion.
- Card 5:** Titled "1. LEIA A CANTIGA 'PEZINHO'." It includes a small illustration of a couple dancing and a set of lyrics with blank spaces for completion.
- Card 6 (Rightmost):** Titled "1. COM A AJUDA DAS IMAGENS, PREENCHA AS LACUNAS DOS TEXTOS DAS CANTIGAS." It includes a small illustration of a couple dancing and a set of lyrics with blank spaces for completion.

2ª CATEGORIA
A ESCRITA EM CONSTRUÇÃO:
ATIVIDADES VOLTADAS PARA A
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nessa categoria, agrupam-se as atividades baseadas em:

- Escrita espontânea
- Uso do nome próprio
- Listas
- Jogos
- Reflexão sobre a escrita alfabética
- Planejamento, revisão e reescrita

Esta categoria reúne propostas que favorecem a participação do estudante no processo de construção da escrita, valorizando suas hipóteses e a reflexão sobre o sistema de escrita. As atividades aqui agrupadas consideram o estudante como protagonista da aprendizagem e envolvem práticas significativas, que atribuem uma função social à escrita. Essas propostas envolvem a escrita espontânea por meio da escrita do nome próprio, de jogos de palavras, da reflexão sobre a escrita alfabética e produção textual.

**AS ATIVIDADES
DESTA CATEGORIA
ENVOLVEM**



USO DO NOME PRÓPRIO

1. CANTE COM A TURMA A CANÇÃO A SEGUIR. DIGA O SEU NOME QUANDO O PROFESSOR OU A PROFESSORA PEDIR.

O MEU NOME EU VOU FALAR
(MUSICA SIMPLIFICADA)

O MEU NOME EU VOU FALAR
É TÃO FÁCIL DE DIZER
FAZ SILÊNCIO PRA ESCUTAR
QUE VOCÊ VAI APRENDER
[...]

2. RECORTE AS LETRAS MÓVEIS DO ANEXO 2. NA PÁGINA 161 E UTILIZE-AS PARA FORMAR SEU NOME E O DE MAIS DOIS OU DUAS COLEGAS.
* LISTE A SEGUIR OS NOMES QUE VOCÊ FORMOU.

OBSERVE A LISTA DE NOMES DA TURMA, ESCOLHA O NOME DE SEIS COLEGAS E ESCREVA-OS A SEGUIR.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

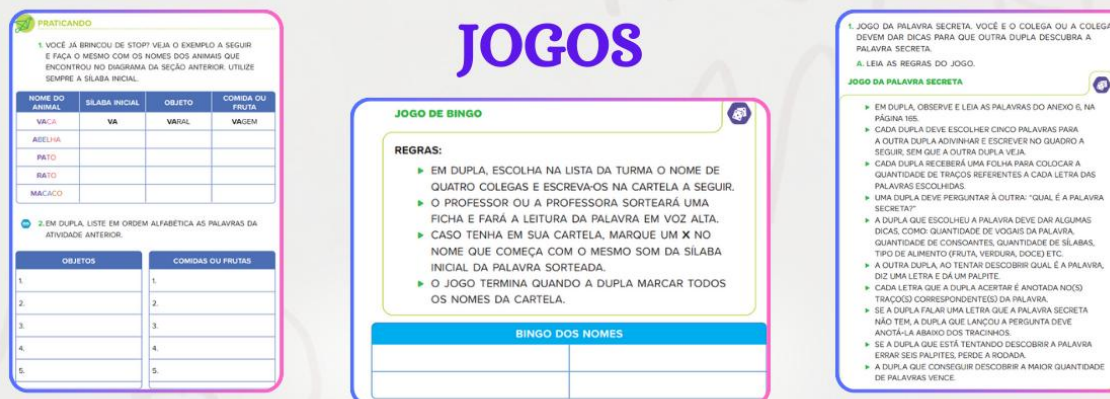
Na coleção analisada, o nome aparece como elemento significativo, sendo utilizado em diversas atividades de escrita. Esse tipo de tarefa promove uma série de aprendizagens importantes, pois a tarefa ganha um caráter significativo e contextualizado, partindo de um universo próximo dos estudantes. Essa prática se articula com a habilidade EF01LP02RS-3 do RCG, que aponta a importância da criança reconhecer e escrever o próprio nome. Além de estar em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que indicam o uso do nome próprio como modelo de escrita, sendo a primeira forma escrita que apresenta estabilidade e funciona como protótipo para todas as formas posteriores de escrita, pois, de “uma série de formas fixas estáveis, a mais importante das quais é, sem dúvida, o nome próprio” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 217).

LISTAS

Ao elaborar listas, o estudante percebe que a escrita também serve para organizar e registrar informações, algo importante nessa etapa, configurando-se como uma prática pedagógica importante, que deve estar presente no cotidiano da alfabetização. Como ressalta Antunes (2003, p. 117), “[...] a escrita da escola deve ser a escrita de textos. Na medida em que for sendo possível: do rótulo, passando pelas listas, pelos textos curtos (como os avisos), até aqueles mais longos e mais complexos”. Propostas dessa natureza mobilizam habilidades como o planejamento coletivo, a tomada de decisões e o uso da escrita com finalidade de organizar, mas, sobretudo, com uma função social e comunicativa.

ANIVERSARIANTES DO MÊS			
JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO

3. COM A TURMA, ELABORE UMA FRASE CONVIDANDO TODAS AS PESSOAS DA ESCOLA PARA COMPLETAR A LISTA DE MELHORIAS COM MAIS SUGESTÕES.



Outra possibilidade identificada no material analisado é a escrita mediada por jogos e brincadeiras. Frade (2006, p. 40) ressalta que atividades que envolvem jogos “[...] possibilitam que determinadas abordagens do sistema, como as relações entre sons e letras e o reconhecimento do alfabeto ou mesmo de palavras, sejam trabalhadas em situações desafiadoras e lúdicas, sem recorrer a exercícios repetitivos de memorização e análise”. Com esse caráter, os jogos estão presentes em todos os volumes analisados, como Bingo, Stop, Forca (nomeado como Palavra Secreta), memória, entre outros, configurando-se como uma proposta relevante para o processo de alfabetização. No entanto, alguns jogos poderiam apresentar um caráter ainda mais significativo ao utilizar o nome de uma criança da turma ou uma palavra importante para o estudante.

REFLEXÃO SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA

As atividades que envolvem a reflexão sobre a escrita alfabética incentivam os estudantes a compreenderem como se estabelecem as relações entre fonemas e grafemas, ajudando-os na construção de hipóteses sobre a escrita. Essas propostas estabelecem um diálogo com Soares (2023), ao afirmar que, ao se apropriarem da escrita alfabética, as crianças adquirem a capacidade de utilizar a escrita para se inserirem nas práticas sociais, culturais e pessoais que envolvem a língua escrita, engajando-se em práticas de alfabetização na perspectiva do letramento.

Nesse sentido, quando a criança domina o sistema de escrita alfabética, ela cria novas formas de interação, se alfabetizando ao mesmo tempo em que se insere no contexto social e cultural.

1. EM DUPLA, COMPLETE O QUADRO COM NOMES DO ALBUM DA SEÇÃO ANTERIOR. OBSERVE AS CARACTERÍSTICAS SOLICITADAS

NOMES DE PESSOAS	
COM 5 LETRAS	
COM 6 LETRAS	
COM 7 LETRAS	
COM A LETRA F (COMEÇO, MEIO OU FIM)	
QUE TERMINEM COM A LETRA A	
QUE TERMINEM COM A LETRA E	
QUE COMECEM COM A LETRA P	
QUE COMECEM COM A LETRA R	

DICA: PRESTE ATENÇÃO NA COMPOSIÇÃO DAS SÍLABAS QUE DEVE INICIALIZAR UMA DAS PALAVRAS.

PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, CONSOANTE E VOGAL. ATENÇÃO: É PRECISO OLHAR OS SOM DAS DUAS CONSOANTES.	
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, VOGAL E CONSOANTE.	
PALAVRA QUE TENHA UMA SÍLABA FORMADA POR APENAS UMA VOGAL.	
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR UMA CONSOANTE E UMA VOGAL.	
PALAVRA COM UMA SÍLABA FORMADA POR CONSOANTE, CONSOANTE E VOGAL. ATENÇÃO: AS DUAS CONSOANTES DEVEM FORMAR UM ÚNICO SOM.	

PLANEJAMENTO, REVISÃO E REESCRITA

O material didático do *Alfabetiza Tchê* também contempla atividades que envolvem o planejamento, a revisão e a reescrita, ressaltando a importância do processo reflexivo e de autoria, fundamentais para a formação de estudantes competentes na linguagem escrita. Embora a BNCC, por meio da habilidade EF01LP02, proponha que os estudantes escrevam, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética, é fundamental compreender que “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões” (Antunes, 2003, p. 54).

15. REVISÃO E DIVULGAÇÃO DA CANTIGA

VOCÊ FINALIZARÁ A PRODUÇÃO DE TEXTO COM UMA ETAPA, MUITO IMPORTANTE: A REVISÃO. ALÉM DISSO, A VERSÃO FINAL DO SEU TEXTO FARÁ PARTE DO VARRAL DE CANTIGAS.

1. LEIA TODAS AS ETAPAS PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO:

- PLANEJAMENTO;
- PRODUÇÃO DE TEXTO;
- REVISÃO;

2. O QUE É REVISÃO DE TEXTO? CONVERSE COM TODA A TURMA.

PRATICANDO

1. LEIA A NOVA VERSÃO DA CANTIGA PRODUZIDA E REVISADA COM O APOIO DO QUADRO A SEGUIR. PREENHA OS QUADRINHOS DE ACORDO COM SUA RESPOSTA.

PONTOS DE REVISÃO	SI	NAO
ESCOLHI UMA PARTE DO CORPO PARA A CANTIGA?		
RESPETEI A DURAÇÃO DAS ESTROFES?		
CONFIRI SE A ESTROFE TEM O MESMO RITMO DA CANTIGA ORIGINAL?		
O TEXTO ESTÁ FAZENDO SENTIDO?		
ESCREVI AS PALAVRAS CORRETAMENTE?		
INSERI ESPAÇOS ADEQUADAMENTE ENTRE AS PALAVRAS?		

15. PLANEJANDO UMA ESTROFE

NOS PRÓXIMOS CAPÍTULOS, O DESAFIO SERÁ PLANEJAR E PRODUZIR UMA ESTROFE A PARTIR DA CANTIGA “PEZINHO” E MONTAR UM VARRAL DE CANTIGAS.

1. RELEIA E CANTE A CANTIGA.

PEZINHO
RITMO: 4/4

AI BOTA AQUI, AI BOTA AQUI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM, BENTINHO COM O MELI,
AI BOTA AQUI, AI BOTA AQUI O TEU PEZINHO,
O TEU PEZINHO BEM, BENTINHO AO ME DO MELI.

E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ SE ARREPENDEU!
E DEPOIS NÃO VÁ DIZER
QUE VOCÊ JÁ ME ESQUECEU!

DETONANDO

1. COMO FOI A REVISÃO? HÁ AJUSTES A SEREM REALIZADOS NO TEXTO REVISADO?

2. REESCREVA A VERSÃO FINAL DA CANTIGA.

3. LEIA E CANTE A VERSÃO FINAL DA CANTIGA COM A TURMA.

4. EM UMA FOLHA AVULSA, ESCRIBA A VERSÃO FINAL DA CANTIGA E FAÇA UM DESENHO PARA COMPOR O VARRAL DE CANTIGAS.



PARA REFLETIR QUANTO AO USO DOS LIVROS *TRILHAS DA LEITURA E DA ESCRITA*

Embora o material do Programa *Alfabetiza Tchê* demonstre avanços ao incorporar atividades que valorizam o protagonismo dos estudantes e a função social da escrita, a coexistência de práticas tradicionais evidencia a necessidade de mediação pedagógica crítica. Cabe ao professor contextualizar e ampliar o uso dessas propostas, evitando que a escrita seja reduzida a atividades desprovidas de sentido, baseadas em cópia, repetição e memorização, repensando práticas escolares que ainda reproduzem modelos ultrapassados de ensino da escrita, muitas vezes desconectados da realidade dos estudantes. Os resultados da análise da coleção de livros *Trilhas da Leitura e da Escrita* indicam que, apesar das limitações observadas, ela oferece recursos diversificados que apresentam potencial para contribuir com o processo de alfabetização, desde que mediado de forma reflexiva e intencional pelo professor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. E-book. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925627/epubcfi/6/6\[%3Bvnd.vst.idref%3DCopyright.xhtml\]!/4/8/2/1:0\[%2CFer\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925627/epubcfi/6/6[%3Bvnd.vst.idref%3DCopyright.xhtml]!/4/8/2/1:0[%2CFer]). Acesso em: 22 jan. 2025.

FRADE, I. C. A. da S. Formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento. In: CARVALHO, M. A. F. DE; MENDONÇA, R. H. (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 38-43.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Linguagens**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1531.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SOARES, M. B. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed., 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2023. E-book. Disponível em: [https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/10\[%3Bvnd.vst.idref%3DInicio_03.xhtml\]!/4\[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO-3\]/2\[_idContainer004\]/32/2/1:33\[ga%C3%A7%C3%A3o%20\]](https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/epubcfi/6/10[%3Bvnd.vst.idref%3DInicio_03.xhtml]!/4[ALFALETRAR_MIOLO_-_EDITADO-3]/2[_idContainer004]/32/2/1:33[ga%C3%A7%C3%A3o%20]). Acesso em: 22 jan. 2025.