

REFLEXÕES SOBRE OS MATERIAIS DO CURSO “PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO” A PARTIR DA PERSPECTIVA DO ALFABETIZAR LETRANDO

REFLECTIONS ON THE MATERIALS OF THE COURSE “LITERACY PRACTICES” FROM THE PERSPECTIVE OF ALPHABETIZE THROUGH LITERACY

REFLEXIONES SOBRE LOS MATERIALES DEL CURSO “PRÁCTICAS DE ALFABETIZACIÓN” DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALFABETIZAR A TRAVÉS DEL LETRAMENTO

Bárbara Santos B. Silva

bsbs81@hotmail.com

Especialista em Práticas de Letramento (IFRJ)
Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Claudia Teixeira Façanha

claudia.teixeira@ifrj.edu.br

Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ)
Instituto Federal do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho objetivou apresentar algumas reflexões sobre os materiais do curso de formação continuada “Práticas de Alfabetização”, do Programa Tempo de Aprender, disponibilizados durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), considerando a perspectiva do alfabetizar letrando. A pesquisa foi qualitativa e documental, pois tomou como objeto de análise tais materiais, sem quantificar os dados. Procurou responder à seguinte pergunta: Quais aspectos desses materiais os distanciavam da perspectiva do alfabetizar letrando? Partiu-se do fato de que esses materiais estavam baseados na abordagem cognitiva da literacia e no método fônico, defendidos nos documentos da Secretaria de Alfabetização federal da época. No aporte teórico, este estudo considerou trabalhos sobre alfabetização, literacia, letramento e alfabetizar letrando, como os Adams *et al.* (2006), Leal (2019), Soares (s.d.; 2009; 2019; 2022), entre outros; sobre os materiais aqui analisados (Albuquerque; Boto, 2020; Arruda, 2022; Nogueira; Lapuente, 2022); além de documentos federais relativos à educação (Brasil, 2010a; 2010b; 2010c; 2014; 2017; 2019; entre outros). Os resultados da análise evidenciaram que o foco em um método que privilegia a relação fonema-grafema; a limitação à mera aquisição estrutural da língua escrita, desconsiderando os empregos sociais dela; o trabalho didático com

sílabas, palabras e frases descontextualizadas, deixando em segundo plano o texto, distanciavam esses materiais da perspectiva do alfabetizar letrando.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Alfabetizar letrando. Materiais para alfabetização.

ABSTRACT

This work aimed to present some reflections on the materials of the continuing education course “Alphabetization Practices”, from the Time to Learn Program, made available during the government of the former president Jair Bolsonaro (2019-2022), considering the perspective of alphabetization through literacy. The research was qualitative and documentary, as it took such materials as the object of analysis, without quantifying the data. It sought to answer the following question: What aspects of these materials distanced them from the perspective of alphabetization through literacy? The starting point was that these materials were based on the cognitive approach of literacy and on the phonic method, defended in the documents of the federal Alphabetization Secretary at the time. In terms of theoretical support, this study considered works about alphabetization, literacy, and alphabetization through literacy, such as Adams *et al.* (2006), Leal (2019), Soares (w.d.; 2009; 2019; 2022), among others; about the materials analyzed here (Albuquerque; Boto, 2020; Arruda, 2022; Nogueira; Lapuente, 2022); in addition to federal documents relating to education (Brazil, 2010a; 2010b; 2010c; 2014, 2017, 2019, among others). The results of the analysis showed that the focus on a method that privileges the phoneme-grapheme relationship; the limitation to the mere structural acquisition of written language, disregarding its social uses; the didactic work with decontextualized syllables, words, and phrases, leaving the text in the background, distanced these materials from the perspective of alphabetization through literacy.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Alphabetize through literacy. Alphabetization materials.

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo presentar algunas reflexiones sobre los materiales del curso de educación continua “Prácticas de Alfabetización”, del Programa Tiempo de Aprender, disponible durante el gobierno del expresidente Jair Bolsonaro (2019-2022), considerando la perspectiva de la alfabetización a través del letramento. La investigación fue cualitativa y documental, ya que tomó como objeto de análisis dichos materiales, sin cuantificar los datos. Se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Qué aspectos de estos materiales los distanciaron de la perspectiva de la alfabetización a

través del letramento? El punto de partida fue que estos materiales se basaban en el enfoque cognitivo de la alfabetización y en el método fónico, defendido en los documentos de la Secretaría de Alfabetización federal de la época. En términos de sustento teórico, este estudio consideró trabajos sobre alfabetización, letramento y alfabetización a través del letramento, como Adams *et al.* (2006), Leal (2019), Soares (s.d.; 2009; 2019; 2022), entre otros; sobre los materiales aquí analizados (Albuquerque; Boto, 2020; Arruda, 2022; Nogueira; Lapuente, 2022); además de documentos federales relacionados con la educación (Brasil, 2010a; 2010b; 2010c; 2014; 2017; 2019; entre otros). Los resultados del análisis mostraron que el enfoque en un método que privilegia la relación fonema-grafema; la limitación a la mera adquisición estructural de la lengua escrita, desconociendo sus usos sociales; el trabajo didáctico con sílabas, palabras y frases descontextualizadas, dejando el texto en un segundo plano, alejó estos materiales de la perspectiva de la alfabetización a través del letramento.

Palabras clave: Alfabetización. Letramento. Alfabetizar a través del letramento. Materiales de la alfabetización.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo apresentar reflexões sobre os materiais (vídeos, textos explicativos e atividades disponibilizadas para *download*) do curso “Práticas de Alfabetização” – oferecido, durante o governo do então presidente Jair Bolsonaro, através da plataforma digital do Ministério da Educação/MEC (AVAMEC), como uma das ações do Programa Tempo de Aprender (Brasil, [s.d.]a). O interesse na pesquisa surgiu a partir da participação, nesse curso, em 2022, de uma das autoras deste trabalho, professora das séries iniciais da rede municipal de uma das cidades do Rio de Janeiro que aderiu ao Programa. Esse curso causou-lhe inquietação por mostrar uma perspectiva muito diferente das práticas e concepções adotadas com vistas ao letramento. A pesquisa, então, buscou responder à seguinte questão: Quais aspectos desses materiais os distanciavam da perspectiva do alfabetizar letrando?

A justificativa deste estudo diz respeito à qualidade da educação, que envolve uma proposta de alfabetização contextualizada com a realidade da cultural escrita em

que os alunos estão inseridos, visando contribuir para a formação de leitores e produtores de textos proficientes. Portanto, faz-se necessário refletir sobre perspectivas que possam ajudar nesse processo ou dificultá-lo, de forma que os educadores possam ter uma visão crítica sobre elas.

Segundo o documento da PNA - Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) vigente na época, o programa Tempo de Aprender objetivava melhorar a qualidade da alfabetização através de ações de formação pedagógica, de disponibilização de materiais e recursos, de aprimoramento e acompanhamento da aprendizagem dos alunos e de valorização dos profissionais envolvidos com a alfabetização (Brasil, [s.d.]b.). Como medida prática de formação pedagógica continuada, foram oferecidos três cursos pelo MEC: “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)”, “Práticas de Produção de Textos” e “Práticas de Alfabetização”.

O curso “Práticas de Alfabetização”, assim como os outros dois, era composto por atividades disponibilizadas para *download*, vídeos e textos explicativos que mostravam como o professor deveria desenvolver as atividades. Esse curso se constituiu em uma iniciativa federal, junto às secretarias estaduais e municipais de educação (Brasil, 2014), objetivando a formação continuada de alfabetizadores de crianças. A adesão ao programa Tempo de Aprender, incluindo a participação de alfabetizadores nos cursos, era um dos requisitos para recebimento de recursos e verbas para educação pelos estados e municípios (Albuquerque; Boto, 2020; Nogueira; Lapuente, 2022).

Os cursos consolidaram as concepções da Secretaria de Alfabetização (SeAlf) do governo Bolsonaro, que preconizava a adoção do método fônico ou fonético. Este faz parte do conjunto dos métodos sintéticos, que privilegiam as correspondências grafofônicas, ou seja, seu princípio é a ênfase na relação grafema-fonema e na consciência dessa correspondência, ou seja, na consciência fonológica desenvolvida a partir de ensino sistemático (Sebra; Dias, 2011). No dia 15 de agosto

de 2019, o Ministério da Educação publicou um caderno integrante da Política Nacional de Alfabetização defendendo esse método (Brasil, 2019).

A alfabetização, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, é definida pelas **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de Nove Anos** (Brasil, 2010a). Já na **Base Nacional Comum Curricular – BNCC** (Brasil, 2017), o prazo se torna mais curto, com previsão de alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Tanto as **Diretrizes Curriculares** quanto a **BNCC** destacam que a alfabetização deve ocorrer junto a práticas de letramento.

Entende-se que a alfabetização se refere ao domínio das técnicas necessárias para ler (decodificar) e escrever (codificar) palavras, frases e textos (Soares, 2009; Gontijo, 2002). Já o letramento diz respeito ao uso das habilidades de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais¹ nas práticas sociais (Soares, 2009; Kleiman, 2014).

Soares (2009) destaca que existe uma grande variedade de gêneros que circulam no meio social, e eles apresentam organização semântico-sintático-morfológico própria, com finalidades diversas, de forma que somente as habilidades de decodificação e codificação não são suficientes para o domínio da escrita. Logo, em termos da formação do leitor/autor, o ideal é a promoção da alfabetização e do letramento simultaneamente, ou seja, do alfabetizar letrando.

É importante destacar que o termo letramento não foi utilizado nos materiais para alfabetização produzidos pelo MEC durante o governo Bolsonaro, assim como ocorreu no documento do PNA (Brasil, 2019). Adotou-se o termo usado em documentos curriculares de Portugal e de outros países da Europa: literacia.

Apesar da defesa, por alguns autores, da adoção da perspectiva da literacia (cf. Moraes, 2014), Santos alerta para o fato de que ela representa um “letramento individual que prevê sua mensuração e controle através de avaliações de larga escala,

¹ Como não faz parte dos objetivos deste trabalho entrar nas discussões teóricas sobre as diferenças entre os termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, será adotado apenas este último, mais utilizado na BNCC.

promovidas por políticas prontas a serem executadas pelos professores alfabetizadores” (Santos, 2022, p. 91). Buzen, por sua vez, defende que a adoção de um termo importado implica a ideia de que, no Brasil, não há terminologia e estudos adequados sobre o desenvolvimento da escrita. Além disso, a suposta novidade “*marca uma posição política e autoritária* clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas” (Buzen, 2022, p. 48. Grifos do autor).

Esta pesquisa pode ser caracterizada, quanto ao procedimento, como documental, por tomar como objeto de análise os materiais em questão. Em relação à abordagem, é qualitativa, pois os dados não são transformados em números ou estatísticas. Conforme Gerhardt e Silveira, esse tipo de pesquisa quer aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos e “[...] não está muito preocupada com a quantidade, ou seja, a representatividade numérica” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 3).

Quanto à sua base teórica, será composta por trabalhos sobre alfabetização, literacia, letramento e alfabetizar letrando, como os Adams *et al.* (2006), Leal (2019), Soares (s.d.; 2009; 2019; 2022), entre outros; sobre os materiais aqui analisados (Albuquerque; Boto, 2020; Arruda, 2022; Nogueira; Lapuente, 2022); além de documentos federais relacionados à educação (Brasil, 2010a; 2010b; 2010c; 2014; 2017; 2019; entre outros).

Alfabetização, letramento e literacia

Embora representem dimensões inseparáveis no processo de aquisição da leitura e da escrita, alfabetização e letramento são dois conceitos distintos. O processo de alfabetização engloba todas as ações que visam à decodificação e à codificação da língua escrita, como o reconhecimento e a escrita de letras e números, a identificação da relação grafema/fonema, o uso de sinais gráficos de acentuação e

de pontuação, a organização estrutural da língua escrita em seus aspectos gramaticais, entre outras (Soares, 2009; 2022).

Em relação a esse processo, a **Base Nacional Comum Curricular** (Brasil, 2017) dispõe o seguinte: “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) (Brasil, 2017, p. 89).

Soares (2009), por sua vez, destaca não ser o bastante a mera aquisição dos princípios alfabéticos para o mundo moderno e para a formação de um leitor e produtor de texto proficiente. Isso porque o meio conta com uma diversidade de gêneros textuais com diferentes estruturas, finalidades, linguagens, conteúdos, que exigem habilidades linguístico-discursivas mais complexas. Entende-se por gêneros textuais formas materializadas de textos que circulam nos diversos contextos sociais e que “apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição” (Marcuschi, 2002, p. 23), por exemplo, anúncio, bilhete, lista etc.

A proficiência na escrita se liga, pois, às habilidades que ultrapassam a decodificação e a codificação e se estende para uma perspectiva mais ampla de construção de significados em qualquer gênero textual. Assim, um leitor e produtor de texto proficiente lê, interpreta, escreve, reescreve, produz textos diversos, entendendo os contextos de produção, suas estruturas e intenções comunicativas.

Conforme o material do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entender o princípio alfabético é uma competência fundamental, mas, para que o sujeito leia e produza textos com autonomia, é preciso que adquira também vivência de aplicação prática dos textos no cotidiano: “compreende-se que o processo de apreensão do sistema alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e de seus usos sociais em diferentes contextos” (INEP, 2018, p. 21). Dessa forma, é preciso que alfabetização e letramento ocorram em conjunto.

Cabe, então, destacar o conceito de letramento. Soares explica que o termo, na concepção contemporânea de uso das habilidades de leitura e escrita nas práticas sociais, surgiu, a partir da década de 1980, nas Ciências Linguísticas. Conforme a autora, letramento é o “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2009, p. 47).

Apesar da diferença nos conceitos de alfabetização e letramento, conforme Soares, é um erro dissociar os dois processos, pois as crianças e os adultos analfabetos entram no mundo da escrita simultaneamente por esses dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (Soares, 2009, p. 14).

Assim, conforme o sujeito adquire conhecimentos alfabético-ortográficos e estruturais da língua, deve ir ampliando sua percepção sobre os recursos e os usos dos diversos gêneros textuais nas práticas sociais. Também a **BNCC** destaca que as habilidades de leitura e de escrita devam ser sempre desenvolvidas por meio da leitura e da produção de textos de gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana (Brasil, 2017).

Considerando-se que os indivíduos estão inseridos em diferentes contextos (família, escola, trabalho, igreja etc.), Street (1984) conclui que não existe uma única forma de letramento, por isso, defende o uso do termo “letramentos” ao invés da forma no singular. Kleiman, baseada nas ideias de Street, assinala a relação entre esses letramentos e os contextos socioculturais: “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (Kleiman, 1995, p. 21).

Entretanto, embora o letramento escolar seja um dos tipos de letramento, ele precisa estar associado aos contextos socioculturais em que os alunos estão inseridos. Caso contrário, será um processo descontextualizado, padronizado e focado nas habilidades necessárias para atender apenas às exigências escolares – o que Street (1984) chama de letramento autônomo. Assim, a escola deve ajudar a desenvolver os letramentos a partir de práticas de uso real da língua, que considerem os gêneros textuais produzidos e lidos na sociedade.

Quanto à literacia, perspectiva adotada em Portugal e em outros países europeus, é definida pela PNA como “[...] o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva [...]” (Brasil, 2019, p. 21). Embora mencione a “prática produtiva”, o documento não destaca os usos sociais variados da escrita. Insistindo nas “evidências científicas” das abordagens adotadas na literacia, ele sublinha a importância da ciência cognitiva da leitura e da escrita para a alfabetização. Esse documento explica que essa ciência “se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita” (Brasil, 2019, p. 20).

Segundo o Caderno da PNA (BRASIL, 2019), na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, acontece a literacia básica, que diz respeito ao conhecimento de vocabulário, à consciência fonológica e à aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). Do 2º ao 5º ano, ocorre a literacia intermediária, que abrange habilidades mais “avançadas”, como a fluência em leitura oral, considerada necessária para a compreensão de textos. Do 6º ano ao ensino médio, é desenvolvida a literacia disciplinar, que consiste nas habilidades de literacia para as diferentes disciplinas.

Para Morais (2014), psicólogo português, professor emérito da Universidade Livre de Bruxelas e um dos consultores internacionais da PNA (Brasil, 2019), a literacia pode ser entendida sob duas perspectivas:

I) como conjunto de habilidades de leitura e escrita que vão além do nível básico de alfabetização (leitura e escrita automáticas das palavras);

II) como uma prática produtiva das habilidades de leitura e escrita.

O autor afirma que literacia e alfabetização são processos diferentes, pois há formas de literacia não alfabética, quando os indivíduos sabem ler e escrever em um sistema não alfabético de escrita (ideográfico, por exemplo). Além disso, é comum se considerar alfabetizado quem só é capaz de ler e escrever textos de pouca complexidade e não consegue identificar automaticamente as palavras escritas e nem ativar suas formas ortográficas.

Morais critica o uso do termo letramento, dizendo que este consiste em uma perspectiva mais engajada politicamente e mais redutora por contemplar somente o uso social da leitura e da escrita, deixando de fora as necessidades meramente pessoais, como um diário, por exemplo (Morais, 2014). Desconsidera, pois, que o letramento também envolve essas necessidades uma vez que elas são comuns a indivíduos dentro de um mesmo contexto sociocultural. Em outro trabalho, no entanto, o autor revela que prefere o termo literacia “por ter um sentido mais preciso e menos à exploração ideológica do termo letramento” (Morais, 2013, p. 4, apud Santos, Santos e Pinheiro, 2020, p. 176).

Portanto, como afirmam Santos, Santos e Pinheiro (2020), ao privilegiar concepção semelhante à de Moraes, a PNA (2019), de forma não neutra ideologicamente, pretendeu silenciar o termo letramento, retirando-o das reflexões e iniciativas políticas para a alfabetização. Dessa forma, ignorou todas as pesquisas consolidadas sobre letramento no Brasil e adotou uma visão unilateral, reducionista, disciplinar e escolarizada dos processos de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, reduzindo-os aos seus aspectos cognitivos para deixar de lado os socioculturais.

A perspectiva do alfabetizar letrando

Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) chamam a atenção para o fato que, em muitos lugares do mundo, incluindo o Brasil, existe alfabetização sem letramento, ou seja, sem a imersão do indivíduo na cultura escrita; sem a internalização, por parte dele, das propriedades e dos usos dos gêneros textuais escritos. Isso ajuda a tornar possível que até pessoas com níveis de escolarização mais altos não consigam ler ou escrever para finalidades cotidianas.

Por outro lado, discursos que privilegiam o letramento têm levado à ideia de que não é preciso ajudar os alunos a se apropriarem, de forma sistemática, do sistema alfabético, como se eles pudessem se alfabetizar espontaneamente. Para os autores, o “alfabetizar sem ser ensinado” pode ocorrer com alguns, mas não é o que caracteriza o percurso da maioria dos alfabetizandos. Portanto, faz-se premente alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, ou seja, alfabetizar letrando.

Rego (2004) diz que alfabetizar letrando é promover uma ligação entre descobrir, aprender e usar a escrita. É relacionar o ensino e as práticas sociais de uso da língua. Para a autora, isso pode ser uma importante forma de minimizar diferenças entre a escola e o mundo, dando mais sentido, para os alunos, ao ato de aprender e ao que é aprendido, além de estimular a vontade de continuar aprendendo.

Alfabetizar na perspectiva do letramento, ou alfabetizar letrando, é evidenciar que a língua é usada para finalidades diversas no cotidiano. Assim, pode-se desenvolver o letramento na alfabetização quando, ao se ensinar a ler e escrever, são abordados aspectos como os objetivos da comunicação (entretenimento, informação, venda etc.), contexto de produção e de circulação do gênero, organização estrutural, sentidos da mensagem, entre outros. Dessa forma, ler e escrever são ações que não podem estar descontextualizadas de suas dimensões histórica, cultural, social e interacional (Soares, 2009).

Entretanto, para que tal perspectiva se efetive, a **BNCC** destaca o texto como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e enfatiza os conhecimentos sobre os gêneros textuais e sua diversidade como ferramentas de desenvolvimento linguístico:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 67).

Soares (2022) defende que a criança deve se inserir no mundo da escrita aprendendo a ler e interpretar textos reais que leram para ela ou que leu autonomamente, e aprendendo a produzir textos reais, não palavras descontextualizadas ou frases artificiais apenas para praticar as relações fonema-grafema. Ao mesmo tempo, deve ir aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da escrita, vivenciando situações de letramento e conhecendo diversificados gêneros textuais e suportes.

Soares (2022) cunhou o neologismo “Alfalettrar” para denominar o processo de alfabetizar e letrar em sincronia. Segundo a autora, este não é um método, mas um ensino com método, ou seja, ensinar e orientar com segurança os processos de aprendizagem da escrita e seus usos, que não é o mesmo que adotar caminhos predeterminados por métodos específicos. O “alfalettrar”, ou alfabetizar letrando, pressupõe “compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos e, com base nessa compreensão, estimular e acompanhar a aprendizagem com motivação, propostas, intervenções, orientações” (Soares, 2022, p.290).

Soares (2004) defende que alfabetizar letrando, ou seja, integrar e articular os diferentes aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita é, sem dúvida,

um caminho para superar os problemas da fase inicial desse processo. Portanto, conforme Rego (2004), é essencial um trabalho que dê conta desses dois componentes: a aprendizagem do sistema de escrita através de atividades que estimulem a consciência fonológica, evidenciando as relações entre as unidades sonoras da palavra e sua forma gráfica; e o desenvolvimento da leitura e da produção de texto com base nos usos sociais da língua escrita.

Sendo assim, os alfabetizadores devem ajudar os alunos a ampliarem os conhecimentos sobre os princípios alfabéticos e gramaticais da língua escrita através do trabalho com os gêneros textuais que circulam na sociedade, chamando a atenção para seus usos, funções, composição e recursos linguístico-discursivos, de acordo com os níveis de escolaridade dos alfabetizandos. Para tanto, devem compreender os processos de aprendizagem do sistema alfabético da escrita e da leitura e produção textual (Soares, 2022).

Metodologia da pesquisa

Este trabalho toma, como objetos de análise, os materiais (vídeos, textos explicativos e atividades para *download*) do curso de formação continuada “Práticas de Alfabetização”, disponibilizados no SORA (Sistema Online de Recursos de Alfabetização), da plataforma AVAMEC, do Ministério da Educação (Brasil, [s.d]a), durante o governo do presidente Jair Bolsonaro. O repositório de recursos do Sistema ainda está em funcionamento, entretanto, o curso não é mais oferecido pela plataforma. Esse Sistema objetiva fornecer apoio tecnológico na elaboração de planos de aula e servir como repositório de estratégias, atividades, avaliações e recursos pedagógicos (Brasil, 2022).

O curso integrava o Programa Tempo de Aprender, da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019 (Brasil,

2019). A PNA era conduzida pelo Ministério da Educação por meio da então Secretaria de Alfabetização (SeAlf). Estava associada ao cumprimento de estratégias da Meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), que prevê a erradicação do analfabetismo até o terceiro ano do ensino fundamental.

Os materiais aqui analisados foram produzidos pelo Laboratório de Mídias Educacionais (LABTIME) da Universidade Federal de Goiás. Eles se destinavam ao trabalho de alfabetização com alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental e mesmo com turmas do último ano da educação infantil.

Esta pesquisa é qualitativa visto que procurou analisar esses materiais, relacionando-os à perspectiva do alfabetizar letrando, sem quantificar os dados. Conforme Gerhardt e Silveira (2009), uma pesquisa com essa abordagem não está preocupada com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento do conhecimento sobre os fenômenos. Em termos de procedimentos, é de base documental, pois tomou como objetos primários de estudo os materiais em questão.

Os vídeos, textos explicativos e atividades para *download* fornecem muitos dados para análise, uma vez que correspondem a um trabalho a ser realizado durante, no mínimo, um ano escolar. Portanto, para atender ao espaço de um artigo, optou-se por apresentar apenas reflexões mais gerais sobre esses materiais, embasando-as com exemplos elucidativos de atividades e instruções contidas neles.

Análise dos materiais

O curso “Práticas de Alfabetização” tinha como público-alvo, em especial, docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e auxiliares de alfabetização, mas podia ser acessado por qualquer interessado em alfabetização. Os materiais originais

não estão mais acessíveis na plataforma AVAMEC, porém é possível encontrar uma versão reformulada acrescida de atividades complementares².

Os materiais eram divididos em sete módulos: 1 - Introdução; 2 - Aprendendo a ouvir; 3 - Conhecimento alfabético; 4 - Fluência; 5 - Vocabulário; 6 - Compreensão; 7 - Produção de escrita. Em cada um dos módulos, havia uma ficha para impressão com as atividades apresentadas nos vídeos. Estes são curtos, com duração média de quatro a dez minutos. Eles podem ser encontrados no Youtube no endereço <https://shre.ink/rIOY>.

Os vídeos têm, como ambiente, uma sala de aula com uma turma pequena (cerca de vinte alunos). Não há nenhuma produção escrita nas paredes ou murais da sala representada. Essa ausência de escrita desfavorece a perspectiva de alfabetizar letrando, já que nesta o aprendiz tem contato com a diversidade de gêneros textuais a fim de comparar, analisar, interpretar, criticar, de modo a ampliar o pensamento e o conhecimento de mundo (Kleiman, 2014; Soares, 2009).

A metodologia adotada era totalmente focada no professor, que repassava os conteúdos à turma, e a participação dos alunos se resumia à repetição passiva. Como descreve Arruda:

Ao observarmos os vídeos presentes em todos os módulos do curso, verificamos que as crianças se encontram sentadas individualmente, em fileiras, sem possibilidades de interação entre elas. Os exemplos de práticas pedagógicas presentes nos vídeos reforçam uma imagem de estudantes quietos, passivos, que apenas “absorvem” as explicações dos professores e repetem respostas em coro único (Arruda, 2022, p. 301- 302).

Ferreiro (2010) enfatiza que o aluno não pode ser visto como um ser passivo de conhecimento, pois ele é alguém que “pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu” (Ferreiro, 2010, p. 41).

² BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de Alfabetização**: livro do professor alfabetizador – estratégias. Brasília: Secretaria de Alfabetização - Sealf, 2021. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

Na proposta, havia atividades com letras, palavras e frases soltas. Isso destoa também em relação ao preconizado pela **BNCC** (Brasil, 2017), que indica o texto como unidade de referência para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Conforme o documento, essa escolha do texto como foco de trabalho se deve à diversidade de uso da língua escrita nas práticas sociais por meio dos gêneros textuais (Brasil, 2017).

Nas instruções, afirmava-se que o docente tinha liberdade de uso do material complementar, contudo, recomendava-se a ordem alfabética para o trabalho com as fichas relativas a fonemas e letras. A metodologia baseava-se nos quatro passos básicos como abordagem de ensino: “Professor explica e demonstra”; “Professor e alunos praticam juntos”; “Alunos praticam em conjunto”; “Prática individual”.

Quanto aos conteúdos dos módulos, no 1, há a Introdução com a explicação de que a metodologia se apoiava em evidências científicas que destacavam os benefícios da abordagem sonora para o sucesso da alfabetização. Eram citados o *National Reading Painel* (NRD)³, nomes de alguns autores e síntese de suas pesquisas, para as quais não havia indicação de um *link* de acesso para maior aprofundamento. O MEC disponibilizou apenas a tradução do documento produzido com as conclusões do estudo.

Ao se afirmar que a metodologia era apoiada em “evidências científicas”, tentava-se usar um argumento de autoridade para desqualificar outras escolhas metodológicas, especialmente as que não se alinhavam com as intenções do governo. Segundo Cerdas, esse posicionamento representava

[...] uma tendência perigosa de retorno a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas já realizados sobre alfabetização ao longo de muitas décadas; [...] com desconsideração de que aprender a língua escrita envolve não só aspectos cognitivos, mas a aprendizagem de um objeto

³ Órgão do governo americano que buscou avaliar a eficácia de diferentes métodos e abordagens para alfabetizar crianças. Em 2000, foram publicadas as conclusões do estudo.

cultural em suas diversas facetas (linguística, histórica, social, afetiva) (Cerdas, 2022, p. 3).

Ficava evidente que todo o conteúdo tinha como foco a alfabetização através do método sintético fônico. Albuquerque e Boto (2020, p. 1) ressaltam que a SeAlf limitava “[...] a alfabetização a seu processo metodológico, não levando em conta a importância da dimensão de letramento”. Essa perspectiva reducionista vai contra estudos contemporâneos que consideram a indissociabilidade entre alfabetizar e letrar (Soares, 2009; 2022).

Em relação ao uso do método fônico, Leal (2019) critica o MEC por validar apenas esse único método, que nunca tinha sido hegemônico nos documentos curriculares brasileiros anteriores. Cerdas, por sua vez, defende que tomar o método fônico como “[...] solução para a alfabetização em nosso país é desconsiderar toda a história da alfabetização e os avanços teóricos e científicos na área, sem contar a diversidade socioeconômica, cultural e linguística própria da sociedade brasileira” (Cerdas, 2022, p. 5).

A pesquisadora destaca que esse método reflete a concepção de uma linguagem instrumental, despersonalizando os sujeitos que a usam, pensam sobre ela e significam o mundo. No uso dele, fragmentam-se os componentes das formas linguísticas, dificultando a construção dos sentidos dos textos. Além disso, a adoção dele imposta por um governo denotava uma tentativa de controle sobre o trabalho do professor, tirando-lhe a autonomia nas escolhas metodológicas.

Nesse contexto, dialogamos com Soares (2019). A pesquisadora revelou sua insatisfação com a política adotada pelo MEC, que defendia o uso de um único método para alfabetização. O ideal, segundo ela, era que os alfabetizadores fossem preparados para as variadas práticas de alfabetização e de letramento e as usassem conforme a necessidade de cada turma (Soares, 2019). Para a educadora, era surpreendente que o método fônico fosse apresentado como o único com evidências científicas, já que há conclusões de como a criança aprende em diferentes vertentes

científicas e não apenas na psicologia cognitiva de leitura, privilegiada pelos defensores do método fônico.

Na sequência, o módulo 2 (“Aprendendo a ouvir”) iniciava com a explicação de que as atividades apresentadas nos vídeos se destinavam ao desenvolvimento da consciência fonológica, no entanto, tal conceito não era explicado. Percebia-se, então, nesse módulo, uma lacuna bem significativa, já que o tema é complexo e sua compreensão se liga a conhecimentos sobre a articulação sonora de fonemas.

Conforme Adams *et al.* (2006), a consciência fonológica diz respeito ao entendimento de que os sons da fala podem ser representados por grafemas. Soares (2022), por sua vez, explica que é a capacidade de identificar e segmentar a cadeia sonora das palavras e “de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas” (Soares, 2022, p. 77). Tal capacidade é fundamental para a alfabetização já que, nesse processo, devem ser adquiridas competências relacionadas ao princípio alfabético.

Adams *et al.* (2006) explica que consciência fonológica se adquire após a consolidação da linguagem oral. Assim, antes de desenvolver essa consciência, a criança precisa ter a consciência das palavras (lexical), ou seja, que as coisas são representadas por nomes e que existem as palavras pequenas e as grandes. Além disso, é necessário compreender que, às vezes, as pequenas podem também representar algo grande e algo maior pode ser nomeado com uma palavra pequena.

Depois disso, a consciência fonológica evolui em três fases distintas: consciência silábica, consciência fonêmica e consciência intrassilábica (Adams *et al.*, 2006). A primeira fase é a percepção de que palavras podem ser divididas em unidades menores. A segunda ocorre quando o falante percebe que fonemas são unidades distintivas de significado, como em GATO; MATO; BATO; PATO; RATO. A terceira é a mais complexa e ocorre quando o sujeito é capaz de isolar unidades maiores que um único fonema, dentro de uma sílaba, por exemplo.

No módulo, havia atividades para desenvolver a consciência de palavras e a percepção de semelhanças entre sons através de rimas e isolamento de sons. Trabalhava-se a síntese e a segmentação, para desenvolver a percepção de que vocábulos são formados por sons, e a oposição entre sons por meio da substituição. Tal proposta, em termos de alfabetização, encontra amparo na **BNCC** (2017), já que esse documento evidencia a necessidade de domínio do código alfabético, no entanto, o uso de palavras soltas, ou seja, fora de um texto, não condiz com a perspectiva do alfabetizar letrando.

No módulo 3 (“Conhecimento alfabético”), havia um trabalho inicial de desenvolvimento da escrita, mas sem a utilização de papel pelos alunos. Estes deviam escrever no ar, na areia ou modelar a letra com massinha. Para cada letra, havia uma ficha usada pelo professor com uma história a ser memorizada.

O módulo tratava do conhecimento alfabético e se voltava para as relações fonema-grafema em que o aluno, depois de aprender o som, devia aprender o nome da letra e sua escrita. Usava-se, por exemplo, uma ficha com a escrita da letra A e um desenho representativo do grafema. A professora, então, devia ler o texto com o grafema em estudo e, durante a leitura, os alunos precisavam repetir o som (exemplo Abelha: A, A, A, A...). A escrita ocorria, de forma lúdica (o aluno escreve no ar), antes de ser colocada no quadro. Apesar disso, percebia-se uma abordagem clássica em que a professora se valia de uma ficha com desenho e atividade repetitiva para memorização do traçado da letra.

No trecho abaixo, retirado do vídeo do módulo 3 (item 3.2), há a apresentação do texto e da descrição da atividade.

Professora: Crianças, nós vamos aprender o novo som de uma letra. Hoje nós vamos aprender o som da letra A. Olhem aqui, prestem atenção. (Professora mostra uma folha de A4 em que consta o desenho de uma abelha e a letra A em caixa alta e ao lado, minúscula.). Esta é a letra A. O som desta letra é /a/. Com esta letra escrevemos A-BE-LHA.
A professora prossegue com outra folha A4, em que consta o desenho de uma abelha, a letra A maiúscula e minúscula e um texto sobre o inseto. Ela

pergunta: com qual letra o nome da Abelha Amarela começa? Com a letra A. Nós vamos conhecer mais sobre a abelha amarela. Prestem atenção: a, a, a. Façam assim: a, a, a. (Mostra com os braços o movimento das asas batendo.) As crianças repetem.

Professora: Muito bem, de novo. (Crianças repetem: a, a, a). Agora que vocês já sabem a brincadeira da Abelha Amarela, eu vou ler o poema da Abelha Amarela. E, ao final de cada estrofe, vão fazer a brincadeira da Abelha Amarela. Ouçam com atenção.

A abelha voa agora,
ela é amiga do ar.
É a abelha amarela,
a alegria do pomar.

Ah, abelha, abelhinha,
amada amiga amarela,
até as árvores acham
que você é a mais bela!

Agita as asas com arte,
agita as asas com amor.
Agita as asas nos ares
até alcançar a flor.

Todos amam a abelha,
a alegria anda com ela.
Assim é a minha amiga,
amada abelha amarela.

Entende-se que seria possível realizar atividades com o texto, analisando suas características, recursos e conteúdo. Segundo Arruda, “O texto serviu apenas à finalidade de explorar a letra A e não ofereceu às crianças oportunidades de conhecer mais o inseto, ou mesmo as rimas e estrofes que ela citou em sua fala” (Arruda, 2022, p. 309-310). Dessa forma, não se privilegiou a leitura e a escrita, pois o foco recaiu somente na aquisição do traçado da letra. Nessa atividade, fica evidente que a alfabetização prevalece sobre o letramento.

No módulo, também eram trabalhadas as irregularidades, com destaque para o início da abordagem escrita a partir da forma regular da relação grafema-fonema (exemplo CA, CE, CI, CO, CU - abordar CE/CI, de forma posterior às outras três sílabas). Nesse ponto, há ligação com a **BNCC**, que ressalta a necessidade de “utilizar

os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos” (BRASIL, 2017, p. 83), e que recomenda, como ponto de partida para a abordagem da escrita, as sílabas simples. No entanto, mais uma vez, o trabalho é realizado a partir de sílabas ou palavras descontextualizadas.

O módulo 4 (“Fluência”) tratava da fluência e apresentava atividades para que os alunos desenvolvessem rapidez e entoação na leitura. Alguns textos, entretanto, não eram adequados para a série de referência, pois havia palavras de escrita complexa; algumas eram desconhecidas para a maioria das crianças; faltava contextualização das situações e personagens, dificultando a compreensão das histórias; e alguns textos eram longos para o nível dos alunos (apesar de o manual recomendar o uso de textos mais simples, com palavras repetidas, rimadas e de fácil compreensão). Além disso, desconsideravam-se as individualidades dos alunos ao exigir que, nos anos iniciais, lessem, para serem considerados fluentes, as seguintes quantidades de palavras por minuto: 1º ano (60); 2º (80); 3º (90).

No módulo, por exemplo, era apresentado o poema “O sabão”, de Monteiro Lobato, mas não se promovia maior aprofundamento em relação ao contexto de produção, intenção do autor, gênero do texto e outras informações significativas para a construção dos sentidos, conforme se deve fazer ao se adotar a perspectiva do alfabetizar letrando. Além disso, havia palavras que não são comumente do conhecimento das crianças (tabefe, fervilha, apaziguá [-los], potassa), e a narrativa era de difícil compreensão, considerando-se a idade delas.

O módulo 5 (“Vocabulário”) tratava da ampliação do léxico. A ideia central era analisar a semântica de palavras (utilização de homônimos), fazer inferências sobre uso de palavras em frases e ampliar estruturas frasais com uso de adjetivos e advérbios.

Soares (2011) afirma que “A faceta da leitura fluente exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças” (Soares, 2011, p. 99). Havia, por exemplo, uma estratégia de análise da palavra ENCANTADOR, em que o professor utilizava o

vocábulo em várias construções frasais a fim de verificar o significado dele, no entanto, a atividade era composta de frases soltas, além de ser feita apenas oralmente.

O módulo 6 (“Compreensão”) tratava da compreensão da estrutura de textos, por meio da identificação de personagem, tema, ação, lugar, tempo, e elaboração de um mapa da história. Também se explorava a estrutura do gênero carta, de forma oral. Nesse momento, percebia-se uma perspectiva (ainda que superficial) do alfabetizar letrando, mas, apesar do trabalho com textos, não se explicavam questões referentes aos gêneros, como objetivos, recursos linguísticos, entre outros aspectos pertinentes aos seus usos sociais.

O último módulo, o 7 (“Produção de escrita”), como especifica o título, se destinava à produção escrita, mas esta era trabalhada inicialmente a partir de pontilhados para desenvolver a coordenação motora e do desenho de letras em vários formatos. A atividade limitava-se ao traçado dos grafemas, sem nenhuma contextualização. Em seguida, havia o uso de ditados de palavras e a produção de narrativa, no entanto, esta acontecia a partir apenas da indicação de alguns marcadores textuais do gênero trabalhados no módulo anterior: personagem, lugar, tempo, ação. Com isso, ignorava-se também a variedade de gêneros textuais que poderiam ser produzidos pelos alfabetizando, como anúncios, convites etc.

Albuquerque e Boto destacam que os materiais apresentavam práticas escassas de produção de textos. Sobre isso, dizem o seguinte: “Não deixando espaço para a produção de textos pelos próprios alunos, é relegada a um segundo plano a vontade de ler, tentar escrever, buscar significados, entrar em contato com diferentes textos impressos e materiais que encontram em seu cotidiano” (Albuquerque; Boto, 2020, p.14).

O módulo final confirma o que dizem Albuquerque e Boto sobre o método fônico: assim como o ato de ler textos, o desenvolvimento da habilidade de produzi-los fica limitada ao fim do processo. Além disso, leitura e produção escrita ficam dissociadas, como se não fossem atividades interativas relacionadas.

Para concluir a análise, considerando os materiais como um todo, é conveniente destacar o que afirma Soares (s.d.) sobre o aprendizado da língua escrita. Conforme a autora, este inclui várias facetas: a percepção fônica, a leitura fluente, a leitura compreensiva e o letramento. A percepção fônica se volta para desenvolvimento da consciência fonológica. A leitura fluente, para a identificação global das palavras; enquanto a leitura compreensiva, para ampliação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades de interpretação. Já o letramento foca nas intenções comunicativas dos gêneros textuais. Para a autora, todas as facetas são importantes, e ocorre erro quando se privilegia apenas a metodologia de algumas.

As falhas dos materiais aqui analisados dizem respeito exatamente à falta de uma preocupação maior com a última faceta, o letramento, que implica um trabalho com foco nos usos sociais da escrita; nos gêneros textuais, seus objetivos, recursos e composição. Portanto, uma abordagem que privilegia a relação fonema-grafema, que limita o aprendizado da escrita à sua aquisição estrutural e que adota o trabalho com elementos linguísticos descontextualizados não coaduna com a perspectiva do alfabetizar letrando.

Considerações finais

A análise dos materiais do curso de formação continuada “Práticas de Alfabetização” demonstrou que o foco era o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com base na decodificação e codificação de letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas, adotando-se um único método (fônico). Entende-se, portanto, que o objetivo, como dizia o próprio título do curso, era a alfabetização, desconsiderando-se a ideia de letramento, abolida inclusive na PNA (Brasil, 2019). Partia-se da ideia de que era preciso inserir a criança no mundo da escrita, sistematicamente e seguindo a ordem alfabética no trabalho pedagógico, partindo-se de unidades menores para as maiores, deixando em segundo plano os textos.

Tal abordagem desconsiderava as atuais concepções de aquisição da língua escrita, em que se recomenda o desenvolvimento simultâneo da leitura e da escrita associadas a práticas cotidianas de usos dos diferentes gêneros textuais, ou seja, o alfabetizar letrando (Soares, 2022; Brasil, 2017). Na verdade, seguindo o que preconizava a PNA da época, a perspectiva adotada era a da literacia, que foca nos aspectos cognitivos da leitura e da escrita em detrimento dos socioculturais e interacionais.

As atividades propostas pelos materiais tinham como base a repetição e a memorização. Isso é o oposto do recomendado pelas **Diretrizes Curriculares de Educação Infantil** (BRASIL, 2010a), **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos** (BRASIL, 2010b) e a **BNCC** (BRASIL, 2017), que preconizam o protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, ao se privilegiar uma determinada metodologia sobre outra, como feito ao se escolher o método fônico, limita-se a autonomia do professor na escolha de suas atividades e metodologias didáticas, impondo-lhe um ensino padronizado e restritivo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os materiais não priorizaram a aprendizagem da escrita considerando seu uso nas interações verbais e, portanto, eles se afastavam da perspectiva do alfabetizar letrando. Tal conclusão mostra que é necessário que os professores analisem criticamente as abordagens e metodologias que lhes são propostas e escolham aquelas que, de fato, ajudem seus alunos a se tornarem leitores e produtores de textos proficientes e autônomos.

Referências

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Britto. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In*: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana

Borges Correia de; MORAIS, Arthur Gomes de. (orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-30.

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização.

Horizontes, n. 39, v. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125>. Acesso em: 15 jun. 2023.

ARRUDA, Tatiana Santos. Curso *Tempo de Aprender* e educação infantil: uma análise crítica. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 50, p.281-314, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2911>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **SORA (Sistema Online de Recursos de Alfabetização)**. [s.d.]a. Disponível em: <https://sora.mec.gov.br/#/user/profile>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender**. [s.d.]b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O sistema on-line de recursos para a alfabetização disponibiliza cerca de 2 mil itens, entre questões de matemática e língua portuguesa**. 2022. Disponível em: <https://l1nk.dev/ZoZu5>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: SeAlf, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2017. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação**: PNE em Movimento, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: SEB, 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, dez. 2010b.

Disponível em: <https://acesse.one/Macng>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUZEN, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização - Abalf**, Belo Horizonte, v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul.-dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>. Acesso em: 02 mar. 2024.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240660, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://abrir.link/YPfLA>. Acesso em: 29 fev. 2024.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://acesse.one/P0g9l>. Acesso em: 15 jun. 2023.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S2176-5732014000200006>. Acesso em: 15 mai. 2023.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

LEAL, Telma Ferraz. 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: 15 maio 2023.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2008. p. 13-34.

MANRIQUE, Ana Maria Borzone de. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. Tempo de Aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 (Edição Especial), p. 117-136, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em: 02 mar. 2024.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento**: refletindo sobre as atuais controvérsias. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **Política Nacional de Alfabetização**: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do programa Tempo de Aprender. 194f. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

SANTOS; Jânio Nunes dos; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã**: Revista de Letras e Humanidades, UFAC, v. 8, n. 2, p. 67-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3673>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v.28, n.87, p. 306-320, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862011000300011&script=sci_abstract&ISSN=0103-8486. Acesso em: 23 jan. 2024.

SILVA, Ceris S. Ribas da. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, 2008. p. 35-58.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Magda Soares: “Estou indignada com o MEC”. Entrevista dada a Leandro Pujol. 08 abr. 2019. **Desafios da Educação**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/magda-soares-alfabetizacao-saeb/>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Conteúdo e didática da alfabetização**, UNESP, 2011. p. 96-100. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.