



Léia Frota Lima
Elaine Cristina da Silva Martins

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Possibilidades e/ou Limites dos
Documentos Curriculares Municipais



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Possibilidades e/ou Limites dos Documentos Curriculares Municipais





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. S. Benevides CRB-1/3889

1.ed. Alfabetização e letramento: possibilidades e/ou limites dos documentos curriculares municipais [livro eletrônico] / Léia Frota Lima. Elaine Cristina da Silva Martins. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 91p.
E-Book.
Bibliografia.
Acesso em www.editorabagai.com.br
ISBN: 978-65-5368-468-3
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Políticas Públicas.
I. Lima, Léia Frota.
II. Martins, Elaine Cristina da Silva.
07-2024/67 CDD 370.7
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Alfabetização; Políticas Públicas. 370

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-468-3.06.09.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br

Léia Frota Lima
Elaine Cristina da Silva Martins

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Possibilidades e/ou Limites dos Documentos Curriculares Municipais



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa e Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodriguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFRP Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFRP Dra. Maria Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPELEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfírio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Cauica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Suéli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNILANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. William Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Há muitas décadas a alfabetização tem sido um dos grandes desafios da educação brasileira. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) orienta mudanças curriculares para as escolas básicas dos estados e municípios.

Nessa perspectiva, o presente livro trata acerca das propostas curriculares com foco na alfabetização, fruto de uma dissertação orientada pela Prof^a Dra. Elaine Cristina da Silva Martins, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, a linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior e ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão.

Dessa forma apresentamos uma análise acerca do processo de adequação dos documentos curriculares para a alfabetização no Município de Porto Velho- RO, a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2017) e da PNA (Brasil, 2019). Colocamos foco nas pesquisas recentes que discutem como os municípios fizeram a atualização de suas propostas curriculares; como a alfabetização é abordada nas novas propostas curriculares do município de Porto Velho-RO; bem como analisamos os documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais que norteiam os currículos das escolas municipais de Porto Velho-RO.

Como aporte teórico, foram utilizadas contribuições de Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Ferreiro e Teberosky (2008), Ferreiro (2011), Freire (2000; 2021), Mortatti (2019) e Rojo (2009), nos campos da alfabetização, letramento, multiletramentos; Sacristán (2000; 2013), com relação ao currículo; Saviani e Duarte (2012), no que concerne ao trabalho docente; Souza (2006), sobre políticas públicas.

Encontramos aspectos em comum nas discussões sobre as políticas públicas acerca do processo de alfabetização e também desencontros, conforme as nuances epistemológicas fomentadas por cada política. Os documentos analisados apontam uma diversidade de documentos e programas que norteiam a alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, as escolas municipais de Porto Velho-RO; contudo, as análises

evidenciam contradição entre eles, no que se refere ao tempo destinado à alfabetização, à concepção de alfabetização, acarretando desencontros nas orientações ao professor alfabetizador.

Dentre os desencontros principais estão as poucas pesquisas para refletir e ampliar o campo da alfabetização no Brasil, em especial para o fortalecimento da formação continuada do professor alfabetizador.

A adequação das diretrizes curriculares que visiona a elaboração do documento curricular, emerge a necessária participação de todos os atores educacionais e sociais; a pouca adesão e as poucas possibilidades de participação fragilizam a construção de documentos mais plurais.

Esses movimentos de construção ainda podem garantir possibilidades de discussões e reflexões sobre o papel desempenhado pelo professor (a) nas classes de alfabetização. Se configuram encontros reflexivos acerca das propostas defendidas nesses documentos curriculares implicando as formações continuadas, as quais perpassam o cumprimento das leis, a partir da organização do sistema educacional nas esferas nacionais, estaduais e municipais, bem como da vontade política, ética e estéticas das redes municipais de ensino, a fim de garantir que a reflexão dos professores se desdobre em práticas pedagógicas acompanhadas, com vistas à aprendizagem de todos os envolvidos.

As análises aqui apresentadas compõe o cenário de pesquisa acadêmica atual afim de suscitar e sensibilizar os pensares, saberes e falas de tantas outras inquietações e estudos na área das políticas públicas voltadas para a alfabetização.

As autoras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos principais das políticas públicas	22
Figura 2 – Histórico da Implementação do CNCA (Brasil, 2023).....	44
Figura 3 – Esquema para uma Teoria do Currículo	50
Figura 4 – Mapa do Estado de Rondônia: localização de Porto Velho.....	55
Figura 5 – Documentos Curriculares de Porto Velho/RO.....	56
Figura 6 – Nível de aprendizado dos estudantes quanto à alfabetização.....	71
Figura 7 – Quadro-síntese dos documentos orientadores analisados	76
Figura 8 – Considerações da pesquisa	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos históricos e normativos da Educação no Brasil, com vistas à alfabetização	46
Quadro 2 – Ciclos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	65
Quadro 3 – Perfil de saída dos estudantes	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA** Avaliação Nacional de Alfabetização
- Avamec** Ambiente virtual colaborativo de aprendizagens
- BDTD** Biblioteca Digital Brasileira de Teses
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ceale** Centro de alfabetização, leitura e escrita
- CEE** Conselho Estadual de Educação
- CENAC** Comitê Estratégico Nacional do Compromisso Criança Alfabetizada
- CNCA** Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- Consed** Conselho de Secretários Estaduais de Educação
- CRE** Coordenações Regionais de Ensino
- DOU** Diário Oficial da União
- EFMM** Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
- FNDE** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HTPC** Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- MEC** Ministério da Educação
- PCN** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PMALFA** Programa Mais Alfabetização
- PNA** Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- Pro BNCC** Programa de Apoio à implementação da BNCC
- PROFA** Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PVH** Porto Velho
- RCRO** Referencial Curricular do Estado de Rondônia
- Renalfa** Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização
- RO** Rondônia
- SAEB** Sistema de Avaliação da Educação Básica

- SEALF** Secretaria de Alfabetização
- SEDUC** Secretaria de Estado da Educação
- SEMED** Secretaria Municipal de Educação
- SEMESP** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
- SUBEB** Subsecretaria de Educação Básica
- Undime** União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO	13
2	
O CAMINHO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	19
2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS	19
2.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
2.2.1. BNCC (Brasil, 2017) e alfabetização	30
2.2.2. Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019)	34
2.2.3. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023)	40
2.2.4. Currículo e alfabetização.....	48
3	
DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO	53
3.1.HISTÓRIA DE PORTO VELHO	53
3.2. LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO	55
3.3. REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA (RCRO)	56
3.3.1. Trajetória da Elaboração do RCRO (Rondônia, 2018)	57
3.3.1.1. Etapas do processo de reelaboração do RCRO (Rondônia, 2018)	57
3.3.2. Concepção de Alfabetização no RCRO (Rondônia, 2018)	59
3.3.3. O RCRO (Rondônia, 2018) e a prática do professor alfabetizador	62
3.4. CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (RONDÔNIA, 2021)	63
3.4.1. Trajetória da Elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa	63
3.4.2. Concepção de Alfabetização no Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa	64
3.4.3. O Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa e a prática do professor alfabetizador.....	65

3.5. PROGRAMA ALFABETIZA PORTO VELHO (PORTO VELHO, 2022)	67
3.5.1. Trajetória da Elaboração do Programa Alfabetiza Porto Velho	67
3.5.2. Concepção de Alfabetização no Programa Alfabetiza Porto Velho	68
3.5.3. O Programa Alfabetiza Porto Velho e a prática do professor alfabetizador	70
4	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83
SOBRE AS AUTORAS	87
ÍNDICE REMISSIVO	89

INTRODUÇÃO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) para a Educação Básica significou um movimento de mudanças curriculares para as escolas dos estados e municípios brasileiros, orientando a inclusão das especificidades de suas regiões em seus documentos curriculares.

Nesse contexto, destacamos a alfabetização, que continua sendo um dos desafios na educação do nosso país, haja vista que, conforme dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (Brasil, 2016), 54,73% dos mais de dois milhões de alunos com a faixa etária de 8 anos apresentaram dificuldades na proficiência em leitura; na escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes e 54,46% tiveram resultado abaixo do esperado em matemática.

Considerando as discussões quanto ao ano de escolaridade limite para que o estudante esteja apto a ler e escrever com fluência, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2014), que era a diretriz anterior, colocava como prazo limite o 3º ano do Ensino Fundamental; a BNCC (Brasil, 2017) antecipou esse prazo para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia. Cabe lembrar que a BNCC (Brasil, 2017) é uma política que está em processo de implementação há sete anos e vem impactando o sistema educacional brasileiro. Esse documento desdobrou várias políticas, seja na própria organização curricular, na formação inicial e continuada dos professores, na elaboração de materiais didáticos, seja nas práticas pedagógicas dos professores.

A escolha pelo tema desta pesquisa reflete minha¹ trajetória profissional de atuação em turmas de alfabetização há 23 anos, nos quais participei de formações continuadas de diversos programas, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (PROFA) (Brasil, 2001), dentre outros. Nesse percurso, tenho vivenciado avanços e desafios para alfabetizar as crianças a partir das atuais propostas curriculares.

Todas essas formações e programas visavam diminuir o índice de alunos que terminavam os anos iniciais sem estar alfabetizados; aqui destaco os PCN (Brasil, 1997), os quais estudei e ministrei formações continuadas em serviço para professoras de uma escola estadual no período de 2003-2004, na qual atuava como supervisora escolar (sou graduada em supervisão escolar); então, concomitante, eu exercia a função de supervisora escolar no estado e de professora alfabetizadora na escola municipal.

Em 2003, exerci a função de supervisora na escola em que trabalhava e atuei como formadora dos PCN (Brasil, 1997) para professoras que eu coordenava; nesse período, tive a oportunidade de ampliar minha função na supervisão escolar, indo além das questões burocráticas, pois, por meio dos estudos e acompanhamento das práticas de sala de aula, contribuí no trabalho docente.

Nessas formações, debatíamos sobre como alfabetizar contemplando o letramento de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da proposta dos PCN (Brasil, 1997). O objetivo era mudar a prática de sala. Por meio dos estudos dos cadernos e dos vídeos de vivências de sala de aula, conseguimos reelaborar os planos de cursos com algumas propostas, adequando-as aos livros didáticos e às ideias das professoras. Foi relevante considerar as experiências das professoras, partindo da premissa que a mudança é gradativa, até porque eu era recém-chegada na escola e, na época, havia professoras com mais de 18 anos de profissão; desse modo, as discussões reflexivas envolvendo teoria e prática poderiam contribuir com o aperfeiçoamento da prática de sala de aula.

¹ Por se tratar de narrativa pessoal, em alguns momentos desta parte do texto, utilizo a primeira pessoa do singular.

O objetivo geral dos PCN de Língua Portuguesa (Brasil,1997) salienta a necessidade do desenvolvimento da capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos em situações de participação social. Assim, ensinar aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem (oral e escrita) favorece o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro.

Considero que tivemos alguns avanços, pois, nas salas de aula, observei a realização de práticas diferenciadas no decorrer de quase dois anos letivos, concomitantemente com a formação (2003-2004), tais como: algumas professoras ensinavam as palavras com as letras do alfabeto por etapas, por exemplo: as palavras que iniciavam com a letra Z eram trabalhadas apenas no mês de setembro; após as discussões sobre o letramento em língua portuguesa, essas professoras começaram a apresentar todas as letras do alfabeto e realizar atividades envolvendo as palavras articuladas a textos de memória (músicas, parlendas, trava-línguas, dentre outros).

Ao concluir os estudos dos PCN (Brasil,1997), iniciamos a formação do PROFA (Brasil,2001), no período de 2004-2006. Esse programa era um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, com o objetivo “[...] de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001, p. 5).

As formações eram realizadas no horário de planejamento. Havia duas turmas (uma no período matutino e outra no vespertino), compostas pelas professoras da escola em que eu trabalhava como alfabetizadora e pelas professoras da educação infantil responsáveis pelos alunos que seriam os futuros estudantes das turmas do 1º ano da escola onde eu atuava como supervisora. Essa experiência foi riquíssima; pude perceber a contribuição das formações continuadas no decorrer dos anos

letivos, pois ministrei o curso, acompanhei *in loco*, nas duas escolas, a prática de sala de aula das professoras, dando-lhes *feedback*, no intuito de fortalecer suas práticas.

Nessa experiência de formação e acompanhamento das práticas de salas de aula, tínhamos a percepção dos avanços das crianças nos diagnósticos pedagógicos, realizados bimestralmente, e também nos relatos das experiências das professoras cursistas durante a realização das atividades propostas. A alfabetização é teoria, é prática, e vem constituindo minha carreira como professora e formadora; assim, nesta dissertação, sigo colocando na esteira das discussões educacionais essa temática de pesquisa. Coloco em destaque as mudanças das propostas curriculares na alfabetização, das quais participei tanto como formadora e supervisora para orientar as práticas de alfabetizadoras, quanto como professora em sala de aula dos anos iniciais atualmente. Obviamente que nesses 23 anos há muito o que descrever, porém essas duas experiências endossam a discussão proposta nesta investigação, contribuindo com outros debates e pesquisas sobre o objeto em estudo.

Neste sentido este livro é fruto da dissertação² de mestrado orientada pela Prof^a Dra. Elaine Cristina da Silva Martins, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, a linha de pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior e ao Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo e de Gestão. Buscamos com essa produção aprofundar saberes e sentidos acerca do sucesso e/ou insucesso das novas propostas curriculares para a alfabetização a partir da forma como foram pensadas, criadas, implantadas e implementadas, principalmente como chegam até as escolas e se oportunizam reflexões propiciando a apropriação do documento, no sentido de executá-lo adequando-o ao contexto escolar.

²LIMA, Léia Frota. **Documentos Curriculares Municipais de Porto Velho/RO em Adequação às Políticas Públicas da Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: possibilidades e/ou limites na alfabetização?** 2024. 96 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí – SC, 2024.

A textualidade deste livro perpassou uma pesquisa de caráter qualitativo, com procedimento bibliográfico e documental. De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa responde:

[...] a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2002, p. 21).

Esses dois procedimentos metodológicos, no viés da abordagem qualitativa, viabilizam as discussões e análises no campo da alfabetização (objeto em estudo), por corresponder a fatos histórico-sociais contemplados nos documentos analisados, pois se fundamentam na trajetória histórica de um mundo real escrito e vivido por sujeitos reais.

Ao relacionar as fontes selecionadas para investigar essa problemática, utilizamos a pesquisa bibliográfica, que “[...] é realizada com base em fontes disponíveis, como documentos impressos, artigos científicos, livros, teses, dissertações” (Marconi; Lakatos, 2021, p. 32). Essas fontes foram basilares para delineamento da investigação e análises da temática discutida, constituindo-se, a partir do levantamento dos dados, no conhecimento das discussões de outros pesquisadores em relação ao tema, possibilitando-nos a exploração de novos conhecimentos.

Desse modo, ocupamo-nos com a coleta e a análise de dados dos documentos legais e curriculares que orientam as escolas municipais de Porto Velho-RO, quais sejam: Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO): Resolução nº 1233/18, CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018; Cadernos de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Rondônia, 2021); e o Programa Alfabetiza Porto Velho: Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022, com foco na alfabetização dos anos iniciais.

Organizamos este livro em quatro capítulos: Em um primeiro momento apresentamos a introdução, os objetivos, a nossa trajetória profissional e a relevância dessa pesquisa; Seguimos no segundo capítulo

com a discussão teórica sobre as políticas públicas, alfabetização e letramento; No terceiro momento abordamos as análises dos documentos curriculares que norteiam as escolas municipais de Porto Velho-RO, com o foco na alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse movimento seguimos tecendo algumas considerações sobre as análises dos dados coletados, elucidando as possibilidades, as demandas e desafios na adequação das propostas curriculares para a alfabetização dos estudantes do município de Porto Velho; dessa forma fechamos esta obra que sugere muitas outras pesquisas.

O CAMINHO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS, DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, discorreremos sobre políticas públicas, alfabetização e letramento, com vistas a embasar teoricamente as discussões e análises dos dados, a luz de referências bibliográficas clássicas e contemporâneas.

2.1. POLÍTICAS PÚBLICAS

Celina Souza (2006) discute as políticas públicas a partir da origem e destas como área de conhecimento, seguido da trajetória histórica, para que possamos ter uma compreensão clara do conceito e da importância dessas políticas no contexto educacional. Acerca dos “pais” fundadores da área de políticas públicas, a autora nos traz que:

Considera-se que a área de políticas públicas contou com quatro grandes “pais” fundadores: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (Souza, 2006, p. 24).

Percebemos que a propositura desses fundadores era o diálogo entre a academia, a ciência, o governo e grupos de interesse em prol do desenvolvimento do Estado, ressalta ainda a autora que há várias definições de políticas públicas:

[...] Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio:

política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 24).

Observando essas definições, podemos inferir que as políticas públicas devem ser construídas a partir da participação de todos nos debates, na elaboração e na execução, ou seja, de forma democrática, com o objetivo de solucionar problemáticas que afetam a maioria. No entanto, há várias críticas quanto a essa inferência, apontadas por Souza (2006, p. 26):

[...] Críticos dessas definições, que superestimam aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, argumentam que elas ignoram a essência da política pública, isto é, o embate em torno de ideias e interesses. Pode-se também acrescentar que, por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o seu aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos. A ideia de que estas políticas serão salvíficas limitam e/ou camuflam os conflitos e as discussões que emergem estes eventos. Deixam também de fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais.

Mediante tais conceitos, as políticas públicas têm amplitude por envolver pessoas, instituições, ideais, ciência, interesses, grupos...; enfim não há definição única, porque as partes envolvidas formam esse todo com suas peculiaridades. De acordo com Souza (2006, p. 26),

[...] do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas

repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

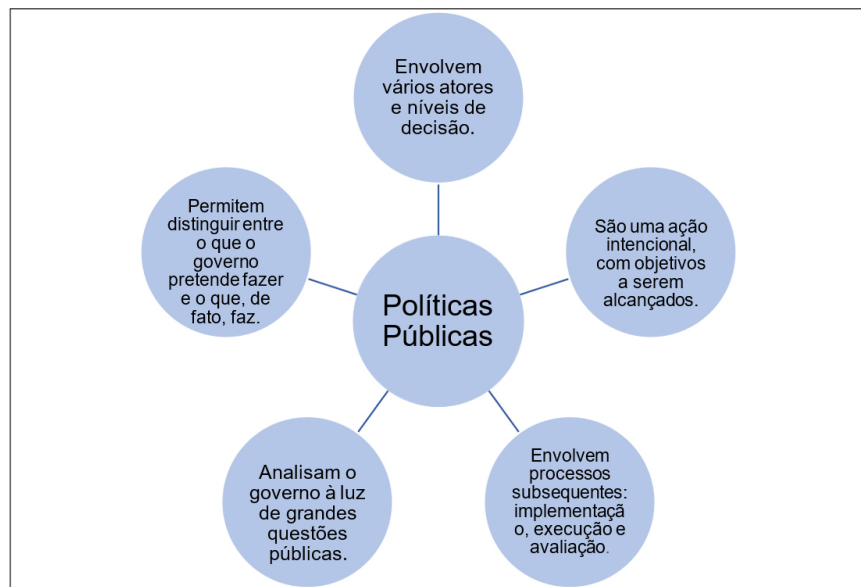
Outra questão que emerge nessa discussão é o que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas, como também onde está a democracia nesse processo. Souza (2006, p. 27) nos traz a seguinte reflexão:

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma “autonomia relativa do Estado”, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas (Evans, Rueschmeyer e Skocpol, 1985). Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa “autonomia” e o desenvolvimento dessas “capacidades” dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país.

Assim, muito embora outros setores e instituições não governamentais participem da elaboração das políticas públicas, não significa que o Estado não tenha autonomia de implementá-las democraticamente, em prol da maioria; obviamente que a ação do Estado precisa atender ao bem-estar de todos, respeitando as diferenças e peculiaridades.

A partir das definições e modelos sobre políticas públicas apresentadas por Souza (2016), elaboramos uma síntese de seus elementos principais, conforme disposto na Figura 1:

Figura 1 – Elementos principais das políticas públicas



Fonte: Elaborada pelas autoras, a partir do texto de Souza (2006, p. 36).

A compreensão desses elementos principais viabiliza o entendimento das políticas públicas quanto à problemática para a qual se buscam “respostas”, as relações de conflitos que envolvem as pessoas, grupos, governo e instituições nas discussões e decisões gestadas nos espaços-tempos em que a implementação dessas políticas acontece.

Em relação à alfabetização, objeto em estudo de nossa pesquisa, podemos afirmar que as políticas públicas precisam cumprir seu papel, atendendo aos interesses da maioria: a população que estuda nas escolas públicas, as quais não têm tido êxito na efetivação do ensino significativo e de qualidade tão propagado e defendido nos documentos legais e curriculares. Nesse sentido, Soares (1997, p. 9) afirma que:

A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

A escola deve garantir às crianças das camadas populares uma educação de qualidade, que assegure a democratização do ensino por meio do domínio dos conteúdos culturais, fortalecendo sua posição na sociedade, em prol do desenvolvimento das pessoas, viabilizando a participação da tão sonhada transformação da sociedade contemporânea. Essa é uma das tarefas primordiais do processo educativo e da escola em geral.

Nessa busca da emancipação do sujeito por meio da garantia da educação qualitativa ao estudante, nos remete a refletir sobre as políticas sociais, enquanto políticas públicas indispensáveis nos processos de desenvolvimento que viabilizem a inserção social e a qualidade de vida dos cidadãos em nosso país.

Esse ideal de democratizar as relações de poder no campo da educação também foi defendido por Paulo Freire (2000), com o intuito de garantir a participação das camadas populares nas decisões políticas e sociais do/no Estado, com autonomia e liberdade. Segundo o autor,

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças. A participação, para nós, sem negar este tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na história e não simplesmente estar nela representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso é que uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração. Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um *slogan* mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática (Freire, 2000, p. 75).

Desse modo, a alfabetização tem se constituído em uma das questões sociais fundamentais, por suas implicações políticas e econômicas, evidenciando-se como instrumento de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito escolar e acadêmico.

2.2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Magda Soares, em seu livro *Alfabetizar – toda criança pode aprender a ler e a escrever*, publicado em 2021, aborda os conceitos de alfabetização e letramento, situando-os historicamente e pontuando com clareza a relevância desses conceitos no processo de alfabetização. A referida autora afirma que:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro são de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2021, p. 27).

Vale salientar que alfabetizar não é tarefa simples, porque o estudante aprende o sistema do alfabeto, o qual precisa representar os sons da fala em grafias que produzam sentidos. Então, é necessário compreendermos o processo de alfabetização, bem como saber o que a criança entende desse sistema de representação complexo e abstrato. Para isso, precisamos nos apropriar de fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos, pois as crianças falam de formas diversas e a fala é diferente da escrita (Soares, 2015).

Endossando essa concepção sobre o ato de alfabetizar, Ferreira (2011) contribuiu significativamente para o entendimento da aprendizagem, reconhecendo a existência de mecanismos pelos quais o sujeito

aprende a partir da interação com a linguagem escrita e que originam, particularmente, em cada um dos sujeitos, considerando-se vivências, valores e como a criança aprende.

Outro aspecto apontado por Ferreiro (2011, p. 13) é que:

[...] Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem.

Os estudos de Emília Ferreiro demonstraram que alfabetizar vai além da escolha do método e/ou do procedimento que será desenvolvido para ensinar a criança a ler e escrever; é necessário conhecer o que a criança sabe, para que as atividades propostas contemplem o objeto do conhecimento significativo para a aprendizagem da criança alfabetizanda.

Nesse contexto, para compreender o processo de alfabetização, é relevante discutir seu percurso histórico, o qual está articulado à ideia de métodos. Em sua obra intitulada *Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa*, Mortatti (2019) traz essa discussão. De acordo com a autora, a história da alfabetização escolar no Brasil é visível na questão dos métodos de alfabetização; desde o final do século XIX, a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente na escola pública brasileira, as disputas em torno dos métodos de alfabetização vêm engendrando uma multiplicidade de tematizações, normatizações e concretizações, caracterizando-se como um importante aspecto dentre os muitos outros envolvidos no complexo movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar e como objeto de estudo/pesquisa (Mortatti, 2019).

A universalização da escola assumiu importante papel como ferramenta de progresso do Estado-Nação, sendo propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”. Nesses ideais republicanos, saber ler e escrever era privilégio para modernização e desenvolvimento social,

restrito a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (Mortatti, 2019, p. 29).

Desde o princípio, a desigualdade e a falta de equidade eram latentes na escolarização das camadas populares, problema vigente nos tempos atuais quando se refere especificamente às escolas públicas. Considerando as últimas duas décadas do século XX, Mortatti (2019, p. 30) afirma que:

[...] as evidências que sustentam originariamente a associação entre escola e alfabetização vêm sendo questionadas, em decorrência das dificuldades de se concretizarem as promessas e os efeitos pretendidos com a ação da escola sobre o cidadão. Explicada como problema decorrente ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas, a recorrência dessas dificuldades de a escola dar conta de sua tarefa histórica fundamental não é, porém, exclusiva de nossa época.

Partindo desse pressuposto, percebemos que o percurso histórico da alfabetização é permeado de avanços e retrocessos; não há uma continuidade de ascendência e sim muitas disputas quanto ao melhor método e/ou buscar “culpados” por esse cenário problemático da educação brasileira ao se falar de responsabilização, o que nos remete à pesquisa da Graciele Lipsuch (2020, p. 120), ao afirmar que:

[...] quando existe um controle, há uma responsabilização concomitante, pois, o controle exige regulação, no caso, as avaliações em larga escala, por meio das quais são gerados índices e resultados, que revelam como o ensino está sendo efetivado. Destarte, por meio da mídia e dos diferentes aparelhos de hegemonia, cria-se o imaginário que, se a escola segue as orientações previstas, seus resultados são bons; caso contrário, são ruins, recaindo assim a culpa sobre professores e escolas. Afinal, é muito mais fácil o Estado jogar a culpa e responsabilizar os trabalhadores da educação do que assumir sua responsabilidade com políticas públicas para o combate à desigualdade social e educacional.

Outro ponto destacado por Mortatti (2019) é que, passados mais de 100 anos desde a implantação do modelo republicano de escola em nosso país, observamos que o denominado “fracasso escolar na alfabetização” se vem impondo como problema estratégico, a demandar soluções urgentes, mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professores. A exemplo, citamos as políticas públicas nacionais BNCC (Brasil, 2017) e PNA (Brasil, 2019), que justificam sua elaboração e homologação por conta dos resultados insatisfatórios das escolas brasileiras, especialmente do ensino público, nas avaliações externas.

Assim, há várias ações de mudança, a partir da necessidade de superação do que se considerava tradicional nesse ensino e o(s) fator(es) responsável(s) pelo seu fracasso. Essas ações se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, originando muitas disputas entre os considerados inovadores e revolucionários método de alfabetização (Mortatti, 2019).

A partir das duas últimas décadas do século XX, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional; então, os antigos problemas da alfabetização vêm sendo pensados no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas pedagógicas, com destaque para a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda de acordo com a psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida por Ferreiro e Teberosky, psicolinguistas argentinas, que, em 1974, iniciaram uma investigação na qual constataram que a construção do conhecimento se baseia na interação do sujeito com o objeto de conhecimento e demonstraram que, ao chegar à escola, a criança não é “uma tábula rasa”, mas tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita (Ferreiro, 2011).

Em se tratando dos métodos, Mortatti (2019) os contextualiza em quatros momentos:

- a. *Primeiro momento – A metodização do ensino da leitura*: datado a partir da segunda metade do século XIX até o início da década de 1890, em que se utilizavam métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): soletração (alfabético), partindo do

nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e silabação (emissão de sons), partindo das sílabas para o ensino da leitura. De acordo com esses métodos, o ensino da leitura iniciava pelas letras e sons, formando as sílabas, depois se ensinavam frases soltas ou agrupadas, seguindo uma ordem gradativa de dificuldades. A escrita se limitava à caligrafia e ortografia, a partir das cópias e ditados. Mortatti (2019, p. 32-34) relata que:

Neste momento iniciou a disputa entre os defensores do “método João de Deus”, que era o [...] “método da palavração” baseado nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras, [...] e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: alfabético, fônico e silábico.

Essa disputa resultou na crença de que o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, relacionado com o que ensinar. Assim, o ensino de leitura e escrita passou a ser tratado como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem linguística.

- b. *Segundo momento – A institucionalização do método analítico*: esse segundo momento se estende até, aproximadamente, meados dos anos de 1920; o debate sobre métodos persistia, porém com a proposta de ensinar a leitura partindo-se do “todo” para a análise das sílabas, letras e sons (método analítico) Quanto à escrita, enfatizava-se ainda a questão ortográfica (escrita correta das palavras) e a caligrafia (tipo de cursiva e de impressa), por meio de exercícios repetitivos. Segundo Mortatti (2019, p. 36):

É também ao longo desse momento, no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. O ensino da leitura e escrita era tratado como uma questão de ordem didática subordinada a ordem psicológica da criança.

- c. *Terceiro momento – A alfabetização sob medida*: a partir de meados da década de 1920 até o final da década de 1970, os professores buscaram novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita, resistindo às propostas do método analítico. Desse modo, a ideia do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional.

De acordo com Mortatti (2019), em meio às discussões sobre qual método seria melhor para alfabetizar, originaram-se:

[...] os chamados métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa), e começaram a ser produzidos os manuais ou guias do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do “período preparatório”. 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” (Mortatti, 2019, p. 37-38).

Nesse terceiro momento, o ensino da leitura e da escrita passou a considerar a maturidade da criança a quem se ensina.

- d. *Quarto momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização*: a partir do início da década de 1980, essa tradição começou a ser questionada, devido a novas urgências políticas e sociais que acompanharam as propostas de transformação no contexto educacional, mediante o enfrentamento do fracasso da escola na alfabetização de crianças. A cerca do construtivismo, Mortatti (2019) considera:

No Brasil, o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina

Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo 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 na década de 1980, observa-se a emergência da perspectiva teórica que denomino “interacionismo linguístico”, que foi ganhando destaque em propostas e práticas alfabetizadoras e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo (Mortatti, 2019, p. 39-40).

As formas de ensinar a ler e a escrever descritas por Mortatti (2019) nesses quatro momentos coexistem nas salas de aulas, umas com mais intensidade do que outras, principalmente o chamado “método eclético” (analítico-sintético), realidade evidenciada por pesquisadores e estudiosos desse campo de conhecimento.

Vale ressaltar que, nesse quarto momento, concomitantemente, estava havendo a discussão sobre letramento, que significa o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Na concepção de (Soares, 2012, p. 39),

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade.

Para Mortatti (2019), no quarto momento:

[...] tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre tantas outras iniciativas recentes. [...] Como a institucionalização do construtivismo em alfabetização está consolidada

na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, homologada pelo MEC em dezembro de 2017 (Mortatti, 2019, p. 42).

Os quatro momentos pontuados por Mortatti (2019) endossam a ideia de que o processo de alfabetização não é estático, mas sim dinâmico, envolvendo as exigências socioculturais e gestadas nos espaços-tempos.

A seguir, abordamos a BNCC (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019) quanto ao processo de alfabetização.

2.2.1. BNCC (Brasil, 2017) e alfabetização

A BNCC (Brasil, 2017) é um documento de caráter normativo, com força de lei, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que devem perpassar a formação de todos os alunos ao longo da Educação Básica. Esse documento apresenta as competências, habilidades, áreas do conhecimento e aprendizagens consideradas essenciais; entretanto, os/as pesquisadores/as já se debruçam e tecem elogios ou críticas a sua organização, seu teor e seus pressupostos teóricos.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, determina a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, ou seja, direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Baseada nesses marcos constitucionais, a LDB (Brasil, 1996), no inciso IV de seu art. 9º, admite que cabe à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Assim, de acordo com aos marcos legais anteriores, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 defende a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (Meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem.

A BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e implantada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017; é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas e está “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9). Conforme previsto na Constituição de 1988, na LDB (Brasil, 1996) e no PNE 2014 -2024, a BNCC (Brasil, 2017) tem por objetivo a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e física e, por isso, se configura em dez competências gerais, apontando as aprendizagens essenciais que definem o cidadão que se pretende formar e norteiam a educação para todos.

Cada componente curricular traz uma competência específica, dialogando com as competências gerais do componente e com as dez competências gerais da BNCC (Brasil, 2017). As competências específicas “possibilitam articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e a articulação vertical entre anos iniciais e anos finais e a continuidade das experiências dos alunos” (Brasil, 2017, p. 28).

Na área de Línguas, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta quatro componentes curriculares – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa -, possibilitando aos estudantes a prática de línguas diversificadas, que lhes permitam ampliar as capacidades de expressão em manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Embora até o momento não tenha sido criada uma lei específica que determine a periodicidade da alfabetização, a BNCC (Brasil, 2017) orienta o trabalho com alfabetização nos dois primeiros anos, diferenciando-se das determinações das políticas públicas anteriores, como, por exemplo, a Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010, em seu art. 30, inciso III, parágrafo primeiro, que diz:

A escola, mesmo em regime seriado, deve considerar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como se fosse um bloco ou um ciclo, sem interrupção, voltado

para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (Brasil, 2010, p. 9).

A criança terá progressão automática, isto é, não há retenção da criança em processo de alfabetização antes que se encerre o ciclo dos três primeiros anos. Constatamos, aqui, uma aparente divergência entre os documentos no que se refere ao período temporal da alfabetização, bem como a sua avaliação. Ademais, a PNA (Brasil, 2019) sinaliza que é necessário ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma de suas diretrizes.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe que, apesar das experiências com as práticas letradas apresentadas pela criança desde a Educação Infantil, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Ressalta, ainda, ser importante que as crianças conheçam o alfabeto, codifiquem e decodifiquem os sons da língua em material gráfico e desenvolvam uma consciência fonológica. A Base explica que a alfabetização de uma língua específica pode acontecer em dois anos (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) e complementada por outro processo, em que acontecerá a ortografização (do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental), considerando-se que:

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. 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, 2017, p. 90).

O aspecto político da alfabetização não está elucidado no texto da BNCC (Brasil, 2017) e, dentro do próprio documento, há aparente divergência sobre a alfabetização; enquanto afirma que a criança precisa se apropriar da leitura e da escrita do sistema alfabético e, posteriormente, complementar sua aprendizagem pelo domínio da ortografia, a BNCC (Brasil, 2017) defende que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 63).

Evidenciado esse aparente desencontro na Base, as pesquisas por nós utilizadas para compor a análise do objeto em estudo apontam a inexistência de afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, incluindo-se a BNCC (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019), quando o assunto é alfabetização e letramento.

2.2.2. Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019)

Em janeiro de 2019, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Alfabetização (SEALF) e a PNA (Brasil, 2019), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. A PNA (Brasil, 2019) foi criada com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização em nosso país, melhorar os processos e combater o analfabetismo. Para isso, formou-se um grupo de trabalho composto por representantes de algumas secretarias ligadas à educação, como a SEALF, a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e de outros órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Edu-

cação (FNDE). Esse grupo de trabalho conversou com pesquisadores e pessoas envolvidos com a educação e também pesquisou municípios brasileiros que tiveram avanços na alfabetização das crianças, bem como políticas públicas internacionais que apresentaram bons resultados na leitura, na escrita e na matemática, a fim de encontrar caminhos mais eficazes para a alfabetização das crianças (Brasil, 2019).

Com base no Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, em seu art. 3º, os princípios da PNA (Brasil, 2019) estão fundamentados em evidências provenientes das ciências cognitivas, enfatizando seis componentes essenciais para a alfabetização: “consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; produção de escrita” (Brasil, 2019, p. 32).

No dia 15 de agosto desse mesmo ano, foi lançado o *Caderno da PNA*, com 54 páginas, que apresenta minuciosamente essa política de Estado. O conteúdo do caderno expande o disposto no referido Decreto, com detalhamento da fundamentação científica e das implicações didáticas. Na abertura do documento, o então Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, comenta que “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação” (Brasil, 2019, p. 5).

O documento da PNA (Brasil, 2019) cita relatórios nacionais e internacionais sobre alfabetização, os quais explicitam abordagens para o ensino da leitura e da escrita, destacando o método fônico, a consciência fonológica e fonêmica, para explicar, a partir de teóricos, o trabalho desenvolvido na Educação Infantil com formas e sons das letras e o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos, propondo adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização.

A PNA (Brasil, 2019) expõe os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Brasil, 2016), em que 54,73% dos mais de dois milhões de alunos apresentaram dificuldades na proficiência em leitura. Na escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes e 54,46% tiveram resultado abaixo do esperado em matemática. Com base nesses dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP),

percebemos que o Brasil está distante de alcançar a meta 5 do PNE 2014-2024: alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro dado apontado na PNA (Brasil, 2019, p. 11) é que:

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão. Segundo o Censo Escolar de 2018, no 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes. No 7º ano, mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escola.

O distanciamento mencionado na PNA (Brasil, 2019), evidenciado nos dados do INEP para alfabetizar as crianças até ao 3º ano do Ensino Fundamental, nos remete a questionar: o que justifica a BNCC (Brasil, 2017) antecipar para o 2º ano a alfabetização destas crianças? É necessário discutir mais, pois que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) e o PNE 2014-2024 propõem a conclusão desse processo até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Vale destacar que este é um dos pontos de atenção salientado pela pesquisadora Silva (2021), em seu estudo:

[...] a BNCC (Brasil, 2017) vem normatizando de que a alfabetização se dê no 1º e 2º anos. Eis um ponto de distanciamento com o Currículo em Movimento, visto que distribui os objetivos de ensino e, portanto, os conteúdos da alfabetização nos três primeiros anos quase que igualmente. Reiteramos que na versão final da BNCC, esse formato só atesta a ruptura com a organização dos três anos iniciais do ensino fundamental voltados para a alfabetização, prerrogativa priorizada em documentos que precederam a Base [...] (Silva, 2021, p. 181).

De acordo com Ferreiro (2011), para avançar na alfabetização das crianças, as mudanças não se resolvem com novos métodos de ensino,

nem com novos testes de prontidão e nem com *acréscimo e/ou decréscimo de tempo* (este trecho acrescentado por nós), mas sim com mudança do eixo central das discussões.

Assim as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2010) orientam sobre a responsabilidade dos sistemas educacional quanto a essa questão:

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (Brasil, 2010 p. 7).

Os problemas com a alfabetização no começo dos anos iniciais trazem graves consequências ao longo do Ensino Fundamental, tais como a evasão escolar, a reprovação e a distorção idade-série.

De modo geral, destacamos a insuficiência da realidade atual da escola no cumprimento de sua tarefa de ensinar a leitura e a escrita a todos. Lamentavelmente, muitas crianças não encontram no espaço escolar os subsídios materiais e imateriais para sua formação, devido à ineficácia das políticas públicas para a classe trabalhadora, problemas de infraestrutura econômica e social, questões de formação de professores/as alfabetizadores/as, resultando nas concepções e métodos, muitas vezes frágeis, materializados no espaço da sala de aula.

Sendo assim, o enfoque sobre a alfabetização deve considerar condições históricas, econômicas, sociais e políticas nas quais são difundidas a escrita na escola pública, como instituição de educação popular, cabendo-lhe a organização do trabalho pedagógico direcionado à superação do contexto dos estudantes, que, na maioria das vezes, possuem uma relação externa com a escrita, isto é, não vivenciam de modo direto e intencional sua funcionalidade social para a construção de conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados.

Além disso, Saviani e Duarte (2012) defendem uma escola que, apesar de sua suposta impotência, encontre, por meio do ensino, “o

exercício do poder real, ainda que limitado. [...] o papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta à bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes” (Saviani; Duarte, 2012, p. 31).

Isso posto, convém refletir que, de acordo com os referidos autores, é preciso superar a desigualdade na educação e que, de fato, o ensino seja de qualidade para todos, independentemente da classe social. Esse ideal de educação é um sonho e luta de grandes autores clássicos, que sempre acreditaram em uma “educação como prática da liberdade” (Freire, 2021). No que tange à alfabetização, isso não é diferente e perpassa pela mesma premissa: é urgente ressignificar o processo de alfabetização, ir além de decifrar o código alfabético e sim fazer uso da escrita, acompanhando a evolução do conhecimento nesse mundo globalizado e em constantes transformações.

A PNA (Brasil, 2019) define alfabetização “com base na ciência cognitiva da leitura, como ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético” (Brasil, 2019, p. 18), ou seja: uma criança se apropria do processo da leitura e escrita quando consegue compreender que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que representam sons da fala, lembrando que é preciso ensinar de forma precisa e sistemática, do mais simples para o mais complexo.

Nessa ótica, o processo de codificar e decodificar palavras significa estar alfabetizado, mas não é um fim em si mesmo; é apenas o início de um trabalho que tem por objetivo ler textos com autonomia e compreensão, o que será consolidado por meio de atividades de leitura e escrita que intensifiquem essa operação. Ler e escrever com autonomia significa conhecer o sistema alfabético e decifrá-lo sem a ajuda de um mediador. Já a compreensão de textos é o produto final de todo um trabalho com leitura de textos e estudo do vocabulário.

A PNA (Brasil, 2019) não utiliza o termo ‘letramento’ e sim ‘literacia’, definido como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como a sua prática produtiva” (Brasil, 2019, p. 21). Esse termo é justificado na PNA (Brasil, 2019) por ser utilizado comumente em vários países; podemos inferir que há

um distanciamento do contexto histórico educacional brasileiro, sendo que os primeiros estudos sobre letramento no Brasil estão datados na metade da década de 1980, afirmativa endossada por Soares (2012, p.15):

Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, [...] Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p. 7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”.

A principal diferença entre os termos literacia e letramento está na compreensão de alfabetizar encontrada na PNA (Brasil, 2019):

As habilidades que são desenvolvidas antes da alfabetização são chamadas de Literacia Emergente e as práticas e experiências relacionadas à Linguagem, Leitura e Escrita que são apresentadas pela família, Literacia Familiar. O texto enfatiza a importância dessa prática para a aprendizagem da criança e afirma que pode ser desenvolvida por qualquer familiar, inclusive os que não são alfabetizados (Brasil, 2019, p. 22).

Nessa perspectiva, questionamos: onde se enquadra a equidade às camadas populares, que não podem proporcionar aos seus filhos acesso ao mundo letrado por questões socioeconômicas? Entendemos que essas famílias estão em situação de desigualdade e desvantagem em relação às famílias com poder socioeconômico superior. Responsabilizar a família pelo início do processo de alfabetização exime o papel da escola em desenvolver esse processo qualitativamente, de forma que os estudantes sejam alfabetizados, diminuindo assim o fracasso escolar, que tem sido um grande desafio do país por longas décadas.

Isto posto, a escola é uma das principais agências de letramento e, para efetivar a alfabetização dessas crianças, é necessário valorizar as práticas de letramentos que elas trazem do seu cotidiano, articulando suas realidades com o letramento escolar.

Quanto à relevância do letramento alinhado à alfabetização, Roxane Rojo (2009, p. 44) considera que:

[...] para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras e sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto, é acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto, contrapor a ele seu ponto de vista, detectando o ponto de vista e ideologia do autor, situando o texto com o seu contexto.

Em que espaço o estudante terá a riqueza dessas vivências postuladas por Rojo (2009)? Certamente na escola, no contexto da sala de aula, mediado pelo docente alfabetizador que tenha a postura de viabilizar aos alfabetizados a prática do uso social da leitura e escrita.

Outro autor que muito produziu e contribuiu a respeito da valorização dos letramentos de percursos dos alunos dessa concepção de alfabetização foi Paulo Freire (2021). Esse educador nos explica que:

O método de Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder reexistenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização (Freire, 2021, p. 13).

Nesse sentido, alfabetizar vai além da codificação e decodificação, pois está relacionado a posicionar-se reflexivamente na sociedade em que se vive. A alfabetização pensada por Freire (2021) eleva os sujeitos, estudantes e professores, a viver experiências de vida, vivências que afetem os envolvidos no processo de ensinar e aprender, práticas de leituras e escritas que signifiquem o que sentem, observam, tateiam, degustam, escutam e falam acerca de si e do entorno. Essas práticas valorizam a importância do diálogo e da dialética no processo do aprender; as trocas de saberes e os suportes de ensino se voltam para se humanizar, conhecer a si, desvelar sua cultura e entender a alfabetização também como técnica, estratégia e instrumento para conhecer e descobrir o mundo.

A discussão sobre alfabetização na BNCC (Brasil, 2017) e na PNA (Brasil, 2019), de acordo com as pesquisas selecionadas para nosso estudo, como também constatado em nossas análises, não contemplam as contribuições dos estudos, das pesquisas e nem a trajetória histórica da alfabetização brasileira, acarretando apagamento da multiplicidade de saberes inerentes às práticas que foram consolidadas.

Nessa esteira reflexiva quanto à trajetória histórica da alfabetização brasileira, evidenciamos a transitoriedade das políticas públicas implantadas e implementadas, pois, no decorrer desses estudos se fez necessário inserirmos no escopo da pesquisa a nova política de alfabetização instituída pelo atual governo federal, denominada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a qual abordamos a seguir.

2.2.3. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (Brasil, 2023)³

Publicado no Diário Oficial da União (DOU), no dia 13 de junho de 2023, o Decreto nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), lançado no dia 12 de junho, pelo governo federal. Em seu art. 37, o referido Decreto revogou o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e, em seu art. 5º, define os objetivos do CNCA:

Art. 5º São objetivos do Compromisso:

I – implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e

II – promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023, p. 3).

³Informações sobre essa nova política de alfabetização estão disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 15 abr. 2024.

A nova política de alfabetização pretende que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme proposto na BNCC (Brasil, 2017), e menciona a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, considerando o impacto da pandemia para esse público.

Nessa perspectiva, o CNCA (Brasil, 2023) é baseado em cinco eixos: *Gestão e governança*: assegurar que 100% dos Municípios e 100% dos Estados elaborem e publiquem sua própria política de alfabetização em até 90 dias após a adesão ao Compromisso; *Formação de profissionais da educação*: garantir que todos os entes federativos implementem sua Política de Formação de Gestores(as) Escolares e sua Política de Formação de Professores(as) Alfabetizadores(as); *Infraestrutura física e pedagógica*: certificar-se que todos os Municípios e 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, gênero, identidade étnico-racial e ao contexto sociocultural; *Reconhecimento de boas práticas*: Identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da alfabetização; e *Sistemas de avaliação* promover 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 do processo de ensino-aprendizagem, e a disponibilização de instrumentos diversificados de avaliação da aprendizagem.

De acordo com o documento o MEC, por ser o idealizador dessa política nacional, oferecerá apoio técnico e financeiro às redes de ensino, que também terão papéis e responsabilidades.

O contexto utilizado para justificar a elaboração dessa nova política foram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) dos anos de 2019 e 2021, os quais revelam que, do ponto de vista da proficiência média das crianças submetidas à avaliação, houve uma queda no desempenho. Em 2019, a proficiência média alcançada foi de 750 pontos. Em 2021, a proficiência média caiu para 725,90 pontos. Os dados do INEP revelam que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados no Saeb 2021.

A análise apresentada para justificar a necessidade do CNCA (Brasil, 2023) descreve a escala definida pelo INEP, com oito níveis de proficiência definidos como resultados da prova aplicada ao final do 2º ano. São consideradas alfabetizadas as crianças classificadas nos níveis 5, 6, 7 e 8.

O percentual de crianças que alcançaram esse padrão em 2021 foi menor do que o percentual de crianças que o alcançaram em 2019. No ano de 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério; em 2021, o percentual caiu para 49,4%.

Outro cenário discutido foram os dados por Unidade da Federação, segundo as análises do panorama de cada estado brasileiro; esses dados também apresentaram uma piora no desempenho dos estudantes no ciclo de alfabetização. Em 2019, em oito estados do país, 50% ou mais dos estudantes do 2º ano haviam alcançado sucesso na alfabetização ao final do ano letivo. Em 2021, esse patamar só foi alcançado em Santa Catarina.

Considerando as análises elencadas no site do MEC, utilizadas para justificar a elaboração do CNCA (Brasil, 2023), percebemos que o cenário nacional quanto à alfabetização está distante do ideal, principalmente nas camadas populares; o próprio panorama apresenta essa evidência.

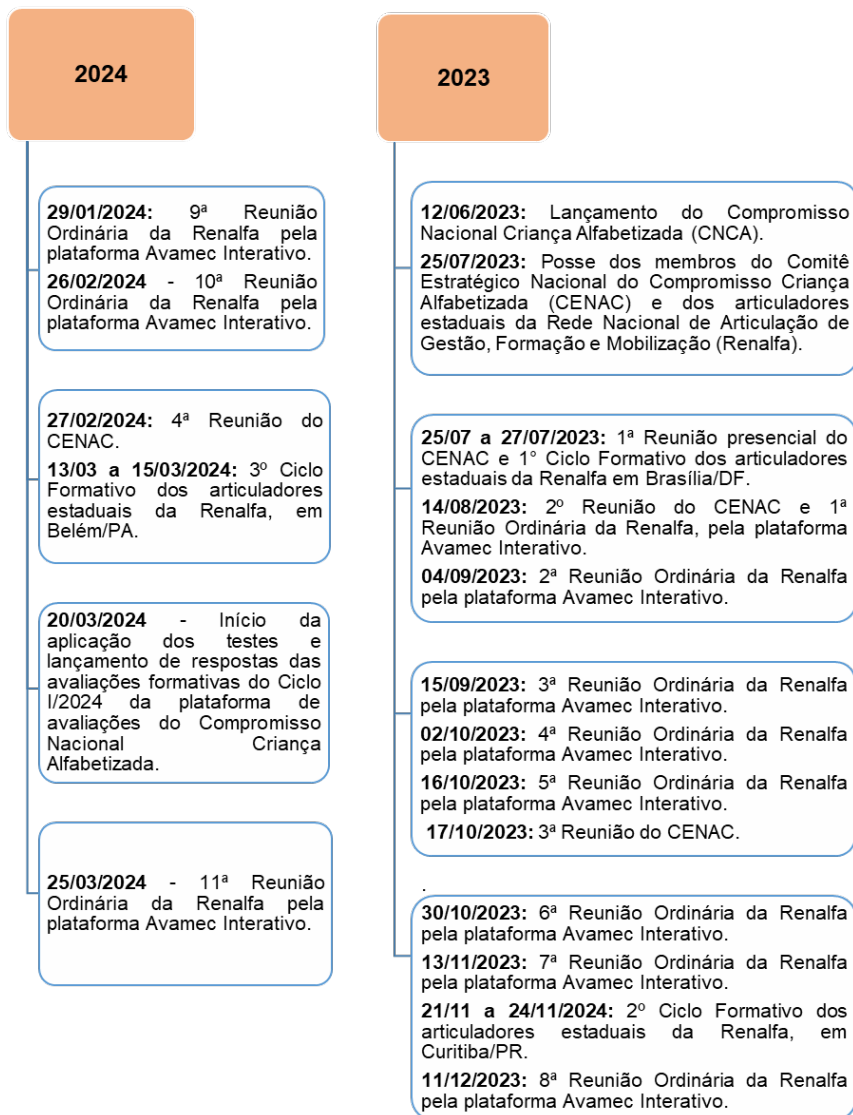
Esse cenário não é recente; Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Ferreira (2011) e Freire (2000; 2021), autores que ancoram nossa pesquisa no campo da alfabetização, discutiram essa realidade durante décadas, em prol da efetivação do ensino de qualidade para todos, garantindo a emancipação do indivíduo como sujeito cognoscente e ativo.

Essa nova política está com 1(um) ano em processo de implementação. Além do Decreto nº 11.556/2023, foi elaborada uma cartilha⁴ contendo, de forma sintética, a proposta, os princípios e os eixos norteadores.

⁴A cartilha foi publicada 12/06/2023 e atualizada em 08/04/2024. Disponível em: cartilha.pdf (www.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2024.

No bojo das reflexões sobre o CNCA (Brasil, 2023), apresentamos o histórico da trajetória das ações realizadas para sua implementação, demonstrado na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Histórico da Implementação do CNCA (Brasil, 2023)



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base em dados disponíveis em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 16 abr. 2022.

Percebemos que foram realizadas diversas reuniões após a posse dos membros do Comitê Estratégico Nacional do Compromisso Criança Alfabetizada (CENAC) e dos articuladores estaduais da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), como também ciclos formativos dos articuladores estaduais, a fim de alinhar as ações rumo a implementação do CNCA (Brasil, 2023) em todo o país, para que os entes federados façam a adesão.

Assim conforme as informações contidas na plataforma do CNCA (Brasil, 2023), haverá apoio às redes de ensino, pois o MEC disponibilizará diretrizes para que estados e municípios implementem suas políticas de formação de gestores(as) escolares e suas políticas de formação de professores(as) alfabetizadores(as), assim como prestará assistência técnica para elaboração e implementação. Como também a plataforma Avamec Interativo subsidiará todo o processo formativo, em que os articuladores regionais e municipais realizarão o acompanhamento desses processos formativos que deverão acontecer em cada município do País.

Quanto ao apoio às redes para a realização de avaliações que auxiliem o professor e avaliações externas para apoiar gestores na elaboração de estratégias que se aproximem das necessidades dos municípios ou estados; serão realizadas, anualmente, as seguintes avaliações:

- *Avaliação periódica de leitura*, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação.
- *Avaliação periódica de língua portuguesa e matemática*, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação.
- *Avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática*, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação.

Serão efetuadas, a cada dois anos, as avaliações do:

- Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As avaliações anuais realizadas pelos sistemas estaduais subsidiarão para desenvolvimento contínuo de suas políticas de alfabetização, com foco na melhoria dos resultados educacionais.

Vale destacar os 3 objetivos propostos pelo CNCA (Brasil, 2023), tais como: a) fomentar oralidade, leitura e escrita (0 a 5 anos de idade da Educação infantil); b) alfabetizar na idade prevista na BNCC (6 a 7 anos de idade 1º e 2º ano do ensino fundamental); c) consolidar a alfabetização e alfabetizar as crianças que não se alfabetizaram (8 a 10 anos de idade 3º ao 5º ano do ensino fundamental).

Percebemos que o CNCA (Brasil, 2023) apresenta uma preocupação em alinhar-se com a BNCC (Brasil, 2017), quanto a cumprir a determinação do estudante ser alfabetizado até o 2º ano do ensino fundamental, como também concebe que a etapa da educação infantil contempla a iniciação e vivências com o mundo letrado e reconhece que se faz necessário alfabetizar os demais estudantes dos anos iniciais que ainda não concluíram seu processo de alfabetização, mesmo estudando em anos posteriores (3º ao 5º anos), evidenciados nas avaliações internas e externas no cenário brasileiro.

Mediante ao exposto, podemos perceber essa nova política como uma possibilidade de mudança e avanço na educação brasileira, especificamente na alfabetização, desde que realmente os 5 (cinco) eixos propostos se efetivem contemplando a participação atuante dos profissionais da educação das instituições de ensino, principalmente atendendo as reais necessidades e realidades dos estudantes, para que não se torne apenas mais uma política.

Ao longo da trajetória da configuração e reconfiguração da alfabetização abordada e discutida nesta pesquisa, consideramos relevante apresentar uma síntese dos marcos históricos e normativos da Educação no Brasil, com vistas à alfabetização, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Marcos históricos e normativos da Educação no Brasil, com vistas à alfabetização

1988	Constituição Federal – Dispõe em seu art. 205: a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.
------	---

1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – Determina, em seu art. 4º, inciso IX: alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Inciso acrescido pela Lei nº 14.407, de 12/7/2022)
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Considerados instrumentos de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Organizado em: Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 – Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 – História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 – Educação Física; Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais na Alfabetização (PCN) – Instrumentos de apoio às discussões pedagógicas na <i>alfabetização, com a proposta de alfabetizar com textos.</i>
2001	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010: Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001 – Na meta 2, estabeleceu: universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência desse PNE.
2001	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – Curso de aprofundamento destinado a professores e formadores, orientado pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever, desenvolvidos nos Módulos 1 e 2.
2003	Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – Criado em 2003, com o objetivo de promover a superação do analfabetismo; seu último ciclo ocorreu em 2016, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.
2007	Programa Mais Educação – Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
2007	Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) – Busca resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, bem como promover a reflexão sobre a ação educativa.
2011	Documento Aprendizagem Infantil – Apresenta pesquisas e atuação em outros países que melhoraram os índices de alfabetização. Abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva, publicado pela Academia Brasileira de Ciências.

2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Instituído pela Portaria n.º 867 , de 4 de julho de 2012, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.
2013	Primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – Conferiu a qualidade e a eficiência do ciclo de propagação da instrução primária (do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das escolas públicas.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Lei Nº 13.005/2014 – Estabelece, na Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.
2017	Programa Novo Mais Educação – Criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do MEC que tem como objetivo, conforme seu art. 1º, melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. No art. 2º, inciso I dispõe: alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico.
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – visa garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns.
2018	Programa Mais Alfabetização – Criado por meio da Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental.
2019	Política Nacional de Alfabetização (PNA): Decreto no 9.765 de 11 de abril de 2019 – Propõe melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional.
2020	Programa Tempo de Aprender: Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, alterado pela Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021, idealizado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC – Tem o objetivo de apoiar, aperfeiçoar e valorizar a formação de professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com base na PNA.
2023	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023 – Tem por objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças do país até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recuperar as aprendizagens afetadas pela pandemia, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º anos.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 6 maio 2024.

Observamos que, a partir da Constituição Federal de 1988, foram criados vários programas e instituídas diversas políticas públicas voltadas para mudar o cenário desafiador da alfabetização. Destacamos também que, recentemente, estamos com uma nova política em andamento, a qual traz como meta alfabetizar 100% dos estudantes, justificando sua implementação os baixos índices de estudantes alfabetizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, situação problemática persistente por décadas em nosso país.

Além da falta de continuidade desses programas e políticas públicas, conforme evidenciado no Quadro 2, percebemos ser necessária a discussão sobre o processo de adequação dessas propostas e documentos curriculares nas instituições escolares.

Essa evidência fortalece a relevância da nossa pesquisa, como também vale destacar que a alfabetização se encontra em debate profícuo na agenda nacional.

Partindo desse pressuposto, consideramos importante discutir o conceito e a função do currículo, haja vista que as adequações dos documentos curriculares perpassam pela concepção e papel do currículo no contexto da sala de aula.

2.2.4. Currículo e alfabetização

O currículo tem relevância na organização das ações pedagógicas no contexto escolar; através do currículo, a prática docente é orientada. Segundo Sacristán (2013), etimologicamente, o termo currículo deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*), significando caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. O autor afirma, ainda, que:

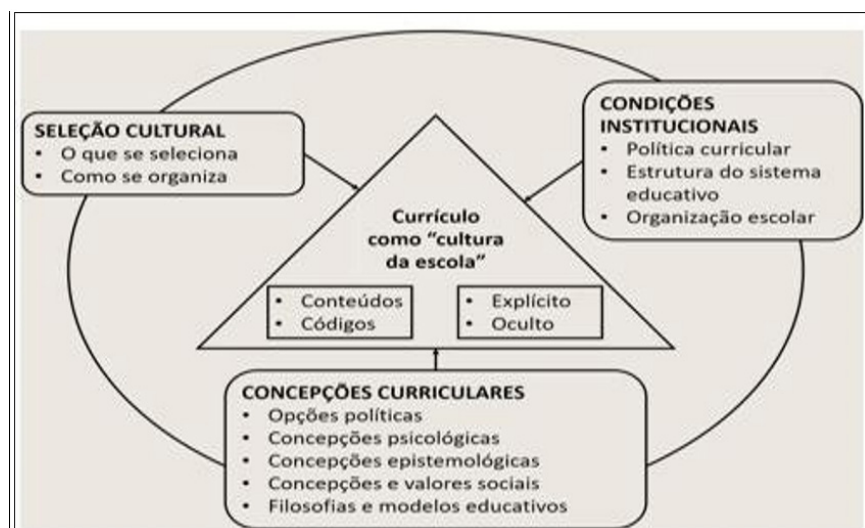
[...] o currículo é algo evidente que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações que perante os quais somos obrigados a nos posicionar (Sacristán, 2013, p. 16).

Diante dessa definição, percebemos o desafio de refletir sobre a construção e a adequação de um currículo, pois este vai além da organização de rol de conteúdos a serem ensinados, envolvendo também interesses políticos, socioeconômicos. Na esteira dessa reflexão, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 11) ressaltam que:

[...] o currículo, por incluir a política, a teoria e a prática de toda a ação educativa, tem tido grande centralidade nas decisões educacionais. Tal afirmação indica que o currículo é o cerne da educação e por meio dele outras ações educativas, políticas, teórico-práticas são tomadas, criadas, recriadas, incrementadas, extintas ou modificadas. Para os autores currículo implica intencionalidades e uma construção epistemológica social que se fazem presentes na práxis político-pedagógica que atinge os sistemas educativos neles gestadas.

Assim, o processo de implementação e adequação curricular passa por relações de poder, conforme demonstra a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Esquema para uma Teoria do Currículo



Fonte: Sacristán (2000, p. 36).

Observando o esquema disposto na Figura 6, constatamos que a construção de um currículo contempla vários fatores, tais como: seleção cultural; condições institucionais que perpassam da política curricular; estrutura do sistema de ensino; organização da escola. Desse modo, não basta elaborar o currículo: é preciso que ele seja discutido desde o início e haver continuidade das discussões durante sua implementação e execução, para avaliar se os objetivos propostos foram atingidos (Sacristán, 2000).

Sacristán (2000) defende que o currículo precisa ser visto como processo e prática, pois o plano e/ou texto curricular não se concretiza tal qual foi concebido, mas é uma declaração de intencionalidades; portanto, é na prática que percebemos perceber o que é/ou não exequível, envolvendo sempre processo, propósito e contexto.

Outro aspecto destacado por Sacristán (2000) é a interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados, desdobrando-se em seis fases:

- a. *Currículo Prescrito*: dimensão expressa nos normativos da política educacional referentes ao currículo. São as diretrizes curriculares definidas pelo MEC, pelas unidades federativas, pelos municípios.
- b. *Currículo apresentado aos professores*: é a tradução do currículo prescrito em forma de livros-texto, por exemplo, ou orientações mais precisas daquilo que foi definido apenas genericamente no currículo prescrito.
- c. *Currículo moldado pelos professores*: refere-se à intervenção que o professor realiza na tradução e uso que faz dos livros-textos e de outros materiais didáticos na efetivação do currículo. Os planos de aula e as atividades realizadas pelos professores, as orientações que dão aos alunos, a forma como lidam com estes, tudo isso faz parte da moldagem do currículo pelos professores.
- d. *Currículo em ação*: refere-se à realização de um currículo como prática, considerando tanto os propósitos de partida ou até sua negação e a série de influências que sofre.

- e. *Currículo realizado*: refere-se aos “efeitos aos quais, algumas vezes, se presta atenção porque são considerados ‘rendimentos’ valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos” (Sacristán, 2000, p. 106).
- f. *Currículo avaliado*: reforça um significado da prática do que realmente é.

Nessa perspectiva, a implantação e a implementação de diretrizes curriculares não devem se restringir a solucionar problemas, principalmente quando se limitam a elevar índices das avaliações externas, reduzindo a prática de sala de aula a preparar os estudantes apenas para fazer avaliações, em detrimento da realização de aulas que proporcionem às possibilidades de reflexão e construção de conhecimentos.

Sem perder de vista todas essas reflexões no próximo capítulo, apresentamos as análises dos documentos curriculares que norteiam as escolas municipais de Porto Velho e suas possíveis influências nas práticas alfabetizadoras dos professores.

DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO VELHO

Considerando que os documentos analisados pertencem ao município de Porto Velho, discorreremos sobre a história e a geografia desse município.

3.1.HISTÓRIA DE PORTO VELHO

Porto Velho é a capital do estado de Rondônia. Sua origem está relacionada à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM). Segundo o Professor e historiador Dante Ribeiro da Fonseca (2016), a EFMM foi responsável pela aglomeração inicial que deu origem à cidade. O autor relata que o norte-americano coronel George Earl Church fundou a *Madeira and Mamore Railway Company Limited* com base em uma concessão obtida do governo imperial para a construção de uma ferrovia no trecho encachoeirado do rio Madeira; assim, em 1871, foi contratada por Church a construtora inglesa *Public Works Construction Co.*

Em 6 de julho do ano seguinte, a construtora iniciou os trabalhos em Santo Antônio do Rio Madeira, que seria o ponto inicial da ferrovia, abandonando a obra em pouco tempo em razão das inúmeras dificuldades encontradas (Fonseca, 2016, p. 36). Em 1877, Church contratou a empreiteira norte-americana *P. & T. Collins* para construir a ferrovia; o grupo responsável pela construção chegou a Santo Antônio no dia 19 de fevereiro de 1878. Novo desastre! No ano seguinte, as obras foram paralisadas após estender poucos quilômetros de trilhos. Em setembro de 1881, o governo brasileiro cancelou a concessão dada a Church, que já havia sido prorrogada em 1876. No ano seguinte, o governo enviou ao alto Madeira uma comissão de estudos, conhecida por *Comissão*

Morsing, para estudar o traçado da ferrovia. Essa comissão concluiu ser o melhor local para o início da linha o Ponto (ou Porto) Velho, situado sete quilômetros abaixo de Santo Antônio (Fonseca, 2016, p. 38).

O município de Porto Velho foi criado em 1914, por iniciativa do governador do Amazonas, Dr. Jônatas de Freitas Pedrosa, médico baiano, cuja vida política na Amazônia esteve vinculada a Humaitá. A instalação da ferrovia foi fundamental para o escoamento da produção de borracha da região e, conseqüentemente, para o crescimento econômico e demográfico porto-velhense.

Fonseca (2016) ressalta que, ao lado do pátio ferroviário, havia surgido uma povoação que expressaria enfaticamente o contraste entre a modernidade e o arcaísmo, demonstrando a singularidade de Porto Velho, a apresentar-se em seus momentos iniciais como cidade, para o espanto daqueles que nela desembarcavam (Fonseca, 2016, p. 39).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), atualizados em 2023, atualmente Porto Velho possui uma população de 460.434 pessoas, tendo a cultura marcada pela influência dos diversos povos que contribuíram para o desenvolvimento da cidade.

Após percorrer um pouco na história do município de Porto Velho, abordamos o processo das escolhas dos documentos analisados.

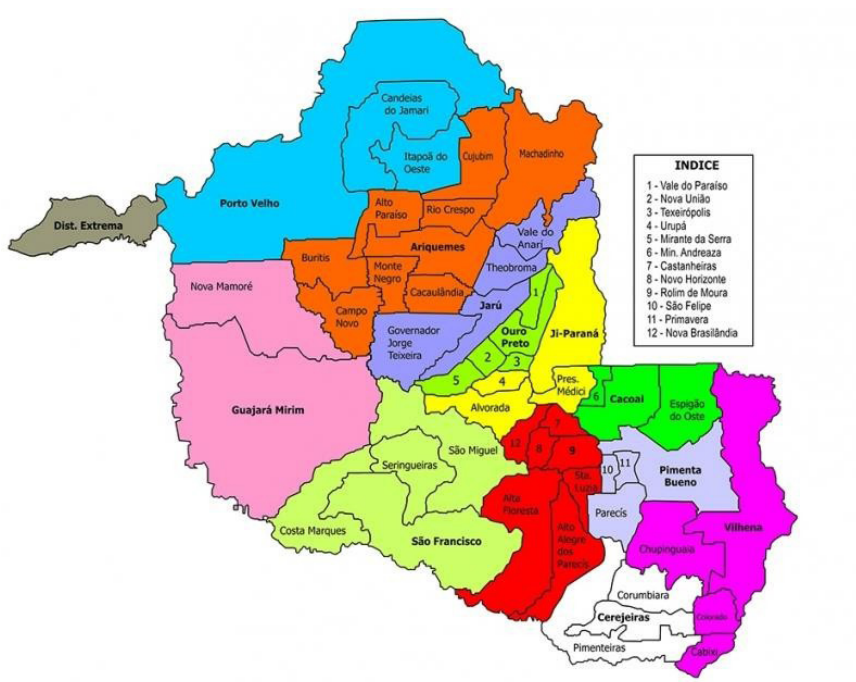
Os resultados das leituras, das descrições e análises das cinco dissertações selecionadas serviram de base para elucidar as orientações para seguir com as análises das Diretrizes Curriculares de Porto Velho, postuladas nos seguintes documentos: Referencial Curricular do Estado de Rondônia (Rondônia, 2018), Cadernos de Orientações de Língua Portuguesa Ensino Fundamental (Rondônia, 2021), Programa Alfabetiza Porto Velho (Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022), com foco na alfabetização, relacionando-os com dois atuais e importantes documentos: a BNCC (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019).

A utilização de documentos na pesquisa traz riqueza de informações, por contemplarem várias áreas de ciências humanas e sociais, aproximando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e sociocultural; nesse sentido, Ludke e André (2014, p. 45) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

3.2. LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

Na Figura 4, a seguir, trazemos um mapa do estado de Rondônia, destacando a localização do município de Porto Velho:

Figura 4 – Mapa do Estado de Rondônia: localização de Porto Velho



Fonte: Mapas de Rondônia/MapasBlog www.rondoniagora.com.

As escolas municipais de Porto Velho têm como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PVH).

De acordo com o censo escolar de 2023, o quantitativo de unidades escolares totalizou 140 (Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos – EJA), sendo 84 urbanas e 56 rurais, enquanto o número de turmas dos anos iniciais foram 1.280, o número de professores de sala de aula 1.583, e o número de estudantes nos anos iniciais 26.989.

As instituições de ensino desenvolvem suas ações e práticas pedagógicas sob às orientações de diversos documentos legais e curriculares, dentre eles o Referencial Curricular do Estado de Rondônia: Resolução nº. 1233/18/CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018, os Cadernos de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Rondônia, 2021) e o Programa Alfabetiza Porto Velho: Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022, os quais são analisados neste capítulo, com foco na alfabetização, articulando-os com a BNCC (Brasil, 2017) e a PNA (Brasil, 2019). A Figura 5 ilustra esses documentos:

Figura 5 – Documentos Curriculares de Porto Velho/RO



Fonte: <https://www.google.com.br/search?>

3.3. REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA (RCRO)

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO) para o Ensino Fundamental (Rondônia, 2018) está alinhado às propostas da BNCC (Brasil, 2017). O documento enfatiza sua reelaboração, estruturado sob um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, focado no desenvolvimento de competências e habilidades, formalizado em diferentes componentes curriculares, organizado em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano).

3.3.1. Trajetória da Elaboração do RCRO (Rondônia, 2018)

O RCRO (Rondônia, 2018) busca contextualizar as especificidades e realidades local e social do estudante no âmbito do Estado de Rondônia, reelaborado em regime de colaboração e de forma coletiva entre a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), para atender às escolas públicas (estaduais, municipais) e privadas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pactuado pelas prefeituras dos 52 municípios rondonienses. De acordo com o documento, houve o estabelecimento de um trabalho participativo e democrático, em que a contribuição de diferentes atores prevalecesse: o MEC, a SEDUC e a Undime, em regime de colaboração, constituindo equipes com várias funções.

A reelaboração do RCRO (Rondônia, 2018) foca na melhoria e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, com a inclusão escolar dos estudantes, “[...] assegurando o acesso ao conhecimento com equidade e propiciando condições de permanência e sucesso escolar; fornecendo às escolas informações e orientações sobre estratégias pedagógicas” (Rondônia, 2018, p. 11).

3.3.1.1. Etapas do processo de reelaboração do RCRO (Rondônia, 2018)

a. Etapa 1: Divulgação e sensibilização do RCRO (Rondônia, 2018)

O primeiro movimento de divulgação para conhecimento da construção do documento curricular de Rondônia foi o Dia Nacional de

Discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular – Dia “D”, explicar o que seria esse Dia D como uma iniciativa do MEC, que produziu todo o material para divulgação nos estados. Segundo esse documento, as contribuições realizadas contaram com a participação de estudantes, professores, educadores, coordenadores pedagógicos, gestores, dirigentes, familiares e sociedade civil de todas as regiões de Rondônia.

A primeira versão do documento foi apresentada no mês de agosto, permanecendo disponível para consulta pública no período de agosto a outubro de 2018.

b. Etapa 2: Consulta pública

A Consulta pública foi disponibilizada *on-line*, na plataforma do MEC, no formato Excel, com possibilidades de se analisar, avaliar e contribuir nos textos introdutórios, em cada objeto de conhecimentos e habilidades do documento curricular estadual, em relação à clareza e pertinência.

O documento conclusivo elaborado no final de todos os resultados foi um Relatório de Sistematização da Consulta Pública e revisão do Referencial Curricular do Estado de Rondônia, de modelo padrão, definido por Categorias de Etapas – Educação Infantil/Ensino Fundamental – anos iniciais/anos finais e por áreas de conhecimento/componente curricular.

No dia 20 de novembro de 2018, o documento curricular foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEE), que acompanhou todo o processo de elaboração.

As atribuições, durante a normatização do currículo, foi avaliar se a legislação está presente nos textos introdutórios, e, após a normatização, analisar as matrizes curriculares, acompanhar a transição e a aplicação dos currículos nas escolas, analisar os Projetos Políticos Pedagógicos, considerando o Documento Curricular de Rondônia.

c. Etapa 3: homologação do RCRO (Rondônia, 2018)

O documento curricular foi homologado com a publicação da Resolução N. 1233 CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018. O conceito de currículo escolar defendido no RCRO se configura “[...] como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (Rondônia, 2018, p. 21).

A compreensão da trajetória da construção desse documento curricular se faz necessária para percebermos a dimensão da participação da comunidade escolar nesse processo, sendo debatido pelos professores no contexto escolar a forma como foi construído e como chegou até as escolas para que pudessem contribuir na reelaboração do referido documento.

De acordo com Cury, Reis e Zanardi (2018), na BNCC (Brasil, 2017) há “[...] pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e efetivação de uma base nacional democrática, federativa e diferenciada” (Cury, Reis; Zanardi, 2018, p. 15). Partindo dessa análise, percebemos que, em nossa discussão, há similaridades com o debate dos autores supracitados sobre o processo democrático quanto à participação dos professores na elaboração desses documentos curriculares. Nesse aspecto, a participação dos docentes foi parcial, bem com o tempo foi exíguo para ler, compreender e contribuir na consulta pública.

Diante do exposto, nos reportamos à concepção de alfabetização no RCRO (Rondônia, 2018).

3.3.2. Concepção de Alfabetização no RCRO (Rondônia, 2018)

Ao realizar a leitura do RCRO (Rondônia, 2018) quanto ao processo de alfabetização – que é discutido no componente curricular de Língua Portuguesa, constatamos que as discussões e as proposituras são análogas à BNCC (Brasil, 2017), tanto que são citados e descritos trechos da BNCC (Brasil, 2017) no que tange ao tempo para que a criança seja alfabetizada e à concepção de alfabetização.

No documento curricular do Estado de Rondônia, há intenção de possibilitar uma língua portuguesa contextualizada, que se usa efetivamente nas práticas sociais em que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, conforme evidencia o seguinte trecho:

Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda neste documento curricular, a importância do trabalho com os multiletramentos fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporânea, a presença e especificidades dos textos multimodais, característicos também da cultura digital, e o reconhecimento da interculturalidade,

constitutiva e imbricada nas diversidades pluriétnicas, tais como as seguintes comunidades: quilombolas, indígenas, ribeirinhas, surdas, ciganas, imigrantes, emigrantes, refugiadas e de deficientes visuais (cego e baixa visão) (Rondônia, 2018, p. 123).

Notamos a preocupação de contemplar a valorização das linguagens a partir da diversidade cultural das comunidades da região, articulando-as aos multiletramentos e interculturalidade. No entanto, o documento não traz detalhamento e/ou exemplos de como isso será contemplado nas práticas pedagógicas, pois no próximo parágrafo, traz a seguinte citação:

Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada com objetivo de garantir os conteúdos disciplinares comuns a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras de Educação Básica. No documento, idealiza-se que os alunos matriculados em todas as escolas de ensino básico, nas cinco regiões geográficas brasileiras, tenham acesso aos mesmos componentes curriculares (disciplinas escolares), a partir da indicação de objetos de conhecimento (conteúdos disciplinares) e de habilidades a serem trabalhadas ao longo da escolaridade (Rondônia, 2018, p. 124).

Na sequência, o texto retoma a discussão sobre o letramento e multiletramento, enfatizando a diversidade de gêneros textuais (multissemióticos e multimodais), os novos letramentos, priorizando os letramentos digitais, mas sem articular com o processo de alfabetização. Entendemos que a desarticulação do letramento com o ato de alfabetizar compromete a propositura do RCRO (Brasil, 2018), no sentido de valorização das linguagens e debate sobre os letramentos e multiletramentos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Essa discussão contraria a perspectiva de alfabetizar letrando, tanto na BNCC (Brasil, 2017) quanto no RCRO (Rondônia, 2018), pois o termo letramento é abordado dissociado da alfabetização. Nesse viés, vale a elucidação de Leite, Rosa e Souza (2023, p. 5), ao salientar que:

[...] as práticas de letramento ultrapassam os muros da escola. Então, quando se privilegia um saber fazer centrado no processo de alfabetização no que diz respeito à codificação/decodificação e os usos da leitura e da escrita, o sentido de letramento, nesse caso, fica à margem.

Cumpre-nos destacar que essa aparente dissonância fora abordada nos trabalhos das pesquisadoras Silva (2021), Rocha (2020), Lozano (2020) e Souza (2021) quanto à BNCC (Brasil, 2017), pois os documentos curriculares dos municípios estudados pelas autoras apontaram a necessidade de articular o letramento à alfabetização.⁵

Outro ponto central na discussão da alfabetização no RCRO (Rondônia, 2018) é que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, todavia, ao conceber a alfabetização como aprender a ler e escrever a partir da codificação e decodificação, o texto deixa de ser o eixo central neste processo.

A citação abaixo explicita a concepção de alfabetização defendida pelo RCRO (Rondônia, 2018):

O processo de alfabetização no 1º e 2º ano nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, propõe-se que a alfabetização seja o foco da ação pedagógica, com diferentes práticas de letramento, que oportunizem ao aluno o conhecimento do alfabeto e da 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 (Rondônia, 2018, p. 145).

A citação acima respalda-se na BNCC (Brasil, 2017), espelhada no próprio documento:

Conforme o estabelecido pela BNCC, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (Rondônia, 2018, p. 145).

⁵ As análises sobre o termo letramento nos documentos investigados pelas referidas pesquisadoras foram abordadas no Capítulo 2 desta dissertação.

Soares (2021) afirma ser indiscutível que o texto é o eixo central da articulação de alfabetização e letramento, de forma interdependente, sendo que letrar desenvolve habilidades de leitura, interpretação e produção de texto e alfabetizar situa no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os estudantes precisam para que se tornem capazes de ler e escrever, desenvolvendo, assim, as habilidades de práticas e usos sociais da leitura e escrita.

Nesse sentido, as políticas educacionais têm sido contraditórias no que se refere à alfabetização dentro dos próprios documentos: por um lado, recomendam que o estudante seja alfabetizado no entendimento de língua como interação, a partir da apropriação e usos sociais da leitura e escrita; por outro, enfatizam a ortografização no terceiro ano, distanciando-se da ideia do texto como eixo central do processo. Cabe-nos considerar que o aprendizado da escrita ortográfica, na perspectiva de alfalettrar (Soares, 2021), é trabalhado dentro do contexto e não separado em um ano letivo.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade de reflexões sobre as orientações para o trabalho docente com a alfabetização como o processo de ler e escrever em contexto de sentidos elaborados nas práticas sociais.

3.3.3. O RCRO (Rondônia, 2018) e a prática do professor alfabetizador

No decorrer do RCRO (Rondônia, 2018), há trechos que orientam a prática docente, tais como: “[...] o planejamento e as práticas pedagógicas dos professores com foco na promoção da formação integral do estudante” (Rondônia, 2018, p. 12).

A formação integral defendida contempla o desenvolvimento das dez competências gerais articuladas a cada área de conhecimento: Línguas, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desse modo, “[...] as áreas de conhecimento precisam favorecer a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, preservando suas competências específicas” (Rondônia, 2018, p. 51).

Quanto à prática do professor alfabetizador, as orientações são apresentadas em linhas gerais, com ênfase na ortografização, codificação e decodificação, denotando um viés linguista mais forte; o alfabetizador

é orientado a trabalhar objetos do conhecimento que contemplam: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, sem a clareza de como associá-los ao letramento, aspectos que temos discutido no decorrer desta dissertação.

Proseguimos com esse diálogo ao analisar o segundo documento, o Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/2021.

3.4. CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (RONDÔNIA, 2021)⁶

Os Cadernos de Orientações Pedagógicas foram elaborados pela equipe de redatores/formadores do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), sob a orientação das coordenadoras pedagógicas das etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais e pela Coordenação Estadual da SEDUC e Undime/RO do Programa do RCRO, para subsidiar a prática docente com foco no RCRO (Rondônia, 2018).

3.4.1. Trajetória da Elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa

Após a homologação do RCRO (Rondônia, 2018), o regime de colaboração estabelecido no Estado de Rondônia entre o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed/RO) e pelas Secretarias Municipais de Educação representadas pela Undime/RO, deu-se início à elaboração dos Cadernos de Orientações Pedagógicas. Os Cadernos (Rondônia, 2021, p. 6) estão organizados em:

- *Educação Infantil*: apresenta um diálogo com o RCRO (Rondônia, 2018), indicando fundamentos pedagógicos, orientando como devem ser organizados os trabalhos docentes para que as crianças vivam suas investigações por meio de campos de experiências.

⁶ RONDÔNIA. **Cadernos de Orientações Pedagógicas Ensino Fundamental de Língua Portuguesa**, 2021. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/gestao-educacional/orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

- *Ensino Fundamental*: organizado por eixo e componente curricular, estruturados por bimestre e compondo sugestões metodológicas por objetos, habilidades e orientações sobre o processo de transição entre as etapas da Educação Básica e que fortalece o processo de ensino e aprendizagem.

Cada caderno apresenta um componente curricular: Matemática, Língua Portuguesa, História, Língua Inglesa, Educação Física, Ciências, Geografia e Arte, propondo orientações que visam ajudar o trabalho diário do professor, sempre no intuito de enriquecer a prática didática e pedagógica.

3.4.2. Concepção de Alfabetização no Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa

Na introdução do caderno em tela, há um detalhamento sobre o foco na Língua Portuguesa brasileira para fomentar no estudante o uso social da língua, por meio do manuseio dos textos multimodais, que contemplem as questões de multiculturalismo, uma política mais contemporânea. Nessa esteira, as atividades propostas são agrupadas em:

[..] quatro diferentes práticas de linguagem: Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A diferença central refere-se à inserção da análise semiótica que traz consigo o estudo de textos em múltiplas linguagens com inserção da cultura digital para que os estudantes compreendam o funcionamento e os recursos oferecidos pela tecnologia digital para o tratamento das linguagens. Dessa forma, as atividades têm como propostas trabalhar com os campos de atuação envolvendo vários gêneros textuais, a fim dos estudantes compreenderem a língua em uso. O objetivo é trabalhar a língua como uma forma de manifestação de linguagem em todos os momentos de interação social do estudante, e não como regras gramaticais apenas para serem seguidas (Rondônia, 2021, p. 8).

O documento traz a proposta de trabalhar o texto como eixo central, como também o uso das linguagens na comunicação como um todo, de forma que o estudante desenvolva a criticidade e o uso social da língua, viabilizando o letramento e multiletramentos. O caderno con-

templa orientações para o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; porém, considerando que nosso objeto de estudo é alfabetização e letramento, limitamos nossa análise até o 3º ano.

O Ensino Fundamental dos anos iniciais foi dividido em dois ciclos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Ciclos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Anos Iniciais	Foco/Objetivo
1º e 2º anos	Processo de alfabetização
3º ao 5º ano	Processo de ortografização

Fonte: Cadernos de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa (Rondônia, 2021, p. 17).

O Quadro 2 evidencia a dissociação entre alfabetização e letramento, temática discutida no decorrer desta pesquisa, haja vista que a forma como está sendo apresentado esse processo vai na contramão do ideal defendido por vários autores, como Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Ferreira e Teberosky (2008), Ferreira (2011), Freire (2000; 2021) e Rojo (2009); além disso, há desencontros no que foi proposto na introdução do caderno em foco, em que se visa desenvolver no estudante habilidades de criticidade a partir da comunicação e do uso social da língua.

Nesse sentido, entendemos que alfabetizar contempla a prática do uso social, incluindo o letramento, porém sem ênfase na ortografização. A ortografização está inserida no percurso da alfabetização e esta, por sua vez, permeia e será consolidada durante a vida estudantil, a partir do uso social das linguagens.

3.4.3. O Caderno de Orientações Pedagógicas de Língua Portuguesa e a prática do professor alfabetizador

O Caderno de Orientações Pedagógicas traz sugestões de atividades alinhadas à BNCC (Brasil, 2017) e ao RCRO (Brasil, 2018). O propósito desse caderno é contribuir para a prática pedagógica do professor, para que sejam “[...] asseguradas no ensino pautado pelas Competências Gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem

e desenvolvimento” (Rondônia, 2021, p. 7). Nesse sentido, o caderno ressalta a necessidade de os professores conhecerem e compreenderem as propostas metodológicas, que organizaram uma estrutura em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e com o RCRO (Rondônia, 2018).

O RCRO (Rondônia, 2018) manteve a estrutura curricular da BNCC (Brasil, 2017) na divisão dos cinco eixos do componente curricular da Língua Portuguesa, “[...]por compreender que interpenetram e retroalimentam no processo de ensino aprendizagem perpassando nos campos de atuação” (Rondônia, 2021, p. 17).

Observamos que esse caderno apresenta para cada ano a seguinte estrutura de orientações: o planejamento anual dividido em quatro bimestres (contendo práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades); sugestões de atividades e orientações (subdividido em código alfanumérico, habilidades e sugestões didáticas) e a progressão curricular para organizar os objetos do conhecimento em: introdução, aprofundamento e consolidação.

Do nosso ponto de vista, essa composição do caderno é proposta de forma tradicional, pois direciona o que o professor deve fazer numa determinada corrente linguística, trabalhando o componente de Língua Portuguesa com o foco no desenvolvimento da língua, codificação, decodificação e apropriação do código propriamente dito, distanciando-se de uma prática pedagógica alfabetizadora na perspectiva do letramento, que proporcione ao estudante a prática do uso social da língua falada e escrita.

Por se tratar de um caderno de orientações pedagógicas, mesmo sendo do componente de Língua Portuguesa, seria salutar a apresentação de sugestões didáticas acerca do manuseio de textos literários e de diversos portadores de textos para viabilizar o uso social da língua escrita e falada, aproximando-se das teorias e discussões de Magda Soares (1997; 2012; 2015; 2021).

Essa análise demonstra que a aparente dissonância e desencontros nesses documentos norteadores, quanto ao processo de alfabetização, limitam o entendimento do professor ao ler as orientações propostas; daí a necessidade de formação continuada e encontros formativos que proporcionem debates, discussões e reflexões, a fim de ampliar o conhecimento dos professores sobre esses documentos norteadores,

bem como oportunizar a construção de estratégias que contribuam na alfabetização dos estudantes, de forma que possam fazer uso dos modos de ler e das práticas de escrever em seu contexto social.

3.5. PROGRAMA ALFABETIZA PORTO VELHO (PORTO VELHO, 2022)

O Programa Alfabetiza é resultado de uma ampla discussão e análise dos resultados das avaliações do PMALFA⁷ e Avalia Porto Velho, do ano de 2019⁸.

O Programa tornou-se uma política pública em alfabetização do município de Porto Velho, através da Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022.

3.5.1. Trajetória da Elaboração do Programa Alfabetiza Porto Velho

O Programa Alfabetiza Porto Velho foi uma iniciativa da SEMED/PVH, com o objetivo principal alfabetizar todos os estudantes da rede até o 3º ano do Ensino Fundamental, “[...] elaborado por todos os setores da SEMED, visando contribuir e apoiar as unidades escolares, conforme normatiza o Referencial Curricular de Rondônia” (Porto Velho, 2022, p. 7-8).

Cabe salientar que os fundamentos legais, históricos e pedagógicos desse Programa constam em dois documentos: a Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022 (Rondônia, 2022) e o Documento Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2022); este último apresenta um detalhamento maior dos aspectos pedagógicos.

As ações da SEMED estão descritas no art. 7 da Lei para implementação do Programa, dentre as quais destacamos:

I – Desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização em conjunto com os

⁷ Programa Mais Alfabetização, instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do MEC.

⁸ O Programa Avalia Porto Velho, instituído pelo Decreto nº 18.889, é um instrumento pedagógico de coleta de informações para avaliar os níveis de proficiência da aprendizagem dos estudantes atendidos na rede municipal de ensino.

professores das turmas de 1º, 2º e 3º ano, por meio de capacitação dos professores, nas quais as oficinas terão como foco à construção e utilização desses materiais;

II – Realização de formação mensal para os professores;

III – Realização de formação da equipe técnica e gestora educacionais;

V – Auxílio às escolas na elaboração de testes diagnósticos para verificação de níveis de leitura e escrita dos alunos de 1º, 2º e 3º ano no início, meio e final do ano;

VIII – Fortalecimento do Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo-HTPC (Rondônia, 2022, p. 116).

As ações de responsabilidade da Secretaria contemplam os materiais voltados para alfabetização, formações continuadas para os docentes, equipe pedagógica e gestora, elaboração das avaliações diagnósticas e incentivo a realização do Horário de Trabalho e Planejamento Coletivo (HTPC).

3.5.2. Concepção de Alfabetização no Programa Alfabetiza Porto Velho

De acordo com o Programa em foco, sua proposta pedagógica é:

[...] alfabetizar letrando que significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita, pautado no trabalho pedagógico na alfabetização como processo de apropriação do sistema de escrita, levando a criança a compreender a base alfabética e ortográfica de maneira que possa ler e escrever convencionalmente e juntamente a essa ideia propõe-se o letramento como processo de inserção e participação na cultura escrita (Porto Velho, 2022, p. 11-12).

Outro aspecto destacado é a compreensão de que alfabetização e letramento são processos diferentes em suas especificidades, porém complementares e ambos devem ser vivenciados simultaneamente. Assim, é apresentado o desafio da conciliação desses processos, para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, os estudantes estejam alfabetizados, com habilidades de leitura e escrita em sua prática social.

Observamos que o Programa traz um entendimento claro sobre o processo de alfabetização, sem limitá-lo à codificação e decodificação, conforme constatado nas análises no RCRO (Rondônia, 2018) e no Caderno de Orientação Pedagógica de Língua Portuguesa (Rondônia, 2021), como também estende o período de alfabetização até o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental – o que foi antecipado pela BNCC (Brasil, 2017) e, sequencialmente, pelo RCRO (Rondônia, 2018). O período para a alfabetização considerado no Programa é endossado no art. 3º, inciso I, da Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022:

Implantar e Implementar o Programa Alfabetiza Porto Velho nas escolas que atendem ao 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental com vistas a garantir que as crianças estudantes sejam alfabetizadas até o final do 3º ano (Rondônia, 2022, p. 115).

Constatamos que os documentos que norteiam as escolas municipais de Porto Velho apresentam entre si pontos com aparente divergências, tais como o tempo em que o estudante precisa ser alfabetizado e quais habilidades e competências foram desenvolvidas e consolidadas em seu processo de aprendizado para ser considerado alfabetizado.

Magda Soares (2015) traz essa discussão ao responder um questionamento na seção *Magda Soares responde*, do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale)⁹, relacionado aos aspectos citados acima sobre as políticas públicas:

Quando a política pública estabelece que todas as crianças devem estar alfabetizadas no máximo até o 3º ano, é interessante observar que, na legislação, no Plano Nacional de Educação, a expressão é “no máximo até o 3º ano”. Ou seja, é possível que seja antes disso. Mas aqui entra de novo o que eu já disse ao responder a perguntas anteriores: o que está se entendendo por uma criança alfabetizada? Qual é o conceito de alfabetização que está presente aí? É um problema em nosso país o fato de que o que vem determinando o que é uma criança alfabetizada no 3º ano é a prova de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O que a ANA avalia acaba sendo a visão que a política pública tem do que é uma

⁹ Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG – Magda Soares responde

criança alfabetizada: uma criança capaz de responder àquela prova. Mas será que é isso mesmo? A definição teria que partir não de uma prova, mas de uma reflexão teoricamente fundamentada, cuidadosa, sobre quais os comportamentos, habilidades e conhecimentos que a criança deve ter no 3º ano para que se possa considerá-la alfabetizada (Soares, 2015, n. p).

Em consonância com Magda Soares (2015), partimos do pressuposto de que os documentos que abordam e orientam a alfabetização devem considerar a especificidade do estudante que ingressa no Ensino Fundamental (o que ele sabe sobre a língua oral e escrita) e, a partir do conhecimento que ele traz, serem traçados os caminhos que irá percorrer, fundamentados em práticas pedagógicas que propiciem fazer uso da leitura e da escrita nas situações sociais em que são demandadas.

A seguir, discutimos as orientações propostas para o professor alfabetizador.

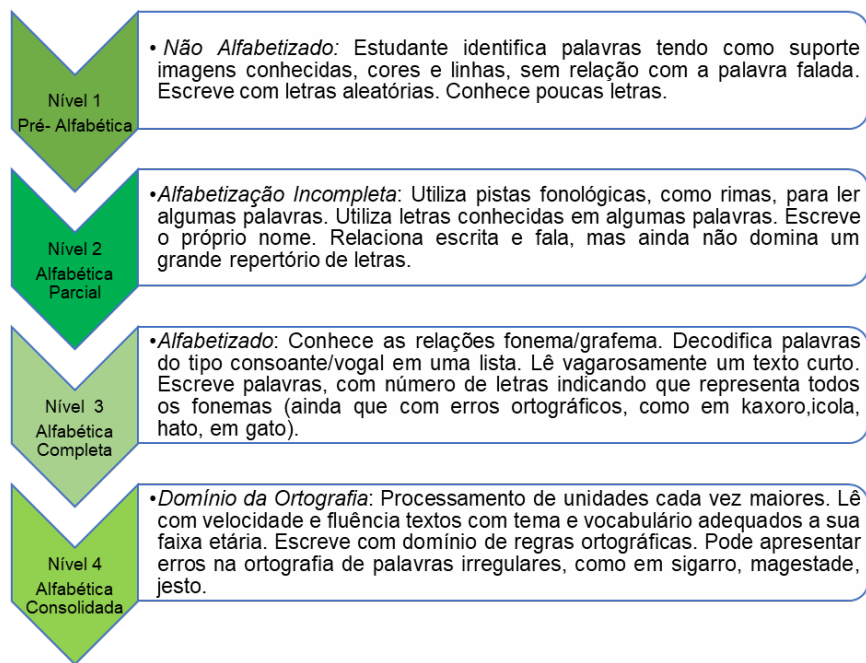
3.5.3. O Programa Alfabetiza Porto Velho e a prática do professor alfabetizador

O Programa orienta o professor alfabetizador a realizar a avaliação diagnóstica para identificar o nível de leitura e escrita dos estudantes pautada na autora Ehri (2013); porém, não há citação do trabalho da autora, número da página e nem a referência no final do documento orientador sobre o programa. Então, destacamos o trecho apontado pelo documento acerca dessa avaliação e das fases de identificação do nível de aprendizado dos estudantes:

[...] nas expectativas de aprendizagem e em habilidades mínimas que os estudantes precisam atingir para avançar, as avaliações terão como objetivos identificar o nível de aprendizado dos estudantes em cada fase, identificando: não alfabetizado, alfabetização incompleta, alfabetizado e alfabetizado consolidado (Porto Velho, 2022, p. 13).

A Figura 6, a seguir, traz um detalhamento de cada fase (não alfabetizado, alfabetização incompleta, alfabetizado e alfabetizado consolidado).

Figura 6 – Nível de aprendizado dos estudantes quanto à alfabetização



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base no quadro apresentado pelo Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2022, p. 13).

Consideramos relevante realizar o diagnóstico para verificar o processo de alfabetização em que se encontram os estudantes, para, posteriormente, planejar atividades que contribuam para o desenvolvimento qualitativo e evolutivo dos alfabetizandos. No entanto, constatamos desencontros do aporte teórico que fundamenta o Programa para a realização da avaliação diagnóstica: o nome da autora é citado quando as fases são apresentadas, mas, no final do documento, não consta a referência e sim é citado o livro *A psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreie Ana Teberosky¹⁰, que também discutem as hipóteses de leitura escrita na perspectiva de saber o que a criança conhece

¹⁰ O livro apresenta resultados dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que investigaram durante dois anos 108 crianças, nas idades de 4 a 6 anos, de classes sociais diferentes, com os objetivos de: identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; compreender a natureza das hipóteses infantis; descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. As pesquisadoras identificaram cinco níveis de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita: nível pré-silábico; silábico sem valor sonoro; silábico com valor sonoro; silábico-alfabético; e alfabético.

sobre a língua escrita. Esse livro aborda os estudos e os resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky; suas teorias chegaram ao Brasil nos anos 80.

Cabe aqui refletirmos sobre a importância de que discussões teóricas sejam inseridas nos documentos que orientam a prática docente, abordando e citando autores clássicos e contemporâneos, com referências atualizadas, para propiciar ao professor a oportunidade de estabelecer a relação entre a teoria que aprendeu em sua formação inicial com as discussões das formações continuadas realizadas pela Secretaria e com sua prática em sala de aula, tendo em vista seu aperfeiçoamento profissional, com autonomia para optar por quais teorias irá fundamentar sua forma de ensinar aos estudantes.

O Programa define um perfil do professor alfabetizador, afirmando que, no mínimo, os professores alfabetizadores precisam atender aos seguintes critérios para atuar nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental:

- Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva da alfabetização e letramento;
- Ter habilidades para interagir com as crianças desta faixa etária, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
- Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos e de gestão orientados pela escola;
- Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero, etnia e religiosa;
- Participar das reuniões de Planejamento do HTPC;
- Participar dos encontros de formação promovidos pela Rede (Porto Velho, 2022, p. 21-22).

Tais critérios incluem o letramento na proposta de alfabetização; porém, no decorrer das análises dos documentos curriculares, observamos não haver clareza e/ou orientações didáticas que traduzam a perspectiva de uso social da língua oral e escrita, como já discutimos anteriormente, pois a organização das práticas de linguagem e das situações didáticas enfatizam o viés linguístico, ou seja, alfabetizar a partir da codificação e decodificação.

Outro fator de importância levantado está no art. 4º da Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022: Programa Alfabetiza Porto Velho, a qual estabelece metas percentuais gradativas a serem atingidas por ano:

Art. 4º O Programa Alfabetiza Porto Velho tem como metas:

I – 1º Ano – 85% de alfabetização (de acordo com o perfil de saída do 1º ano). Até o final do 2º Bimestre os 15% de alunos que não foram alfabetizados no 1º ano, deverão estar alfabetizados no 2º ano;

II – 2º Ano – 100% de alfabetização (de acordo com o perfil de saída do 2º ano);

III – 3º Ano – ampliação da leitura e compreensão de texto (Rondônia, 2022, p. 115).

De acordo com as metas estabelecidas, o Programa pretende alfabetizar 100% dos estudantes no 2º ano e ampliar a leitura e interpretação de texto no 3º ano; podemos dizer que aí seria a consolidação da alfabetização. Observamos também a articulação dessas metas ao perfil de saída dos estudantes, proposto no art. 5º da Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022: Programa Alfabetiza Porto Velho. O perfil de saída dos estudantes, com habilidades específicas para o 1º, 2º e 3º anos, está apresentado no Quadro 3:

Quadro 3 – Perfil de saída dos estudantes

Perfil de saída	
1º ano	a) Ter o conhecimento do alfabeto e da mecânica da escrita/escrita; b) conseguir codificar e decodificar os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras); c) desenvolver consciência fonológica dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras); d) conhecer o alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas); e) estabelecer relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua.

Perfil de saída	
2º ano	<p>a) Ser capazes de planejar a fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (exposição oral e rodas em geral) com maior e menor formalidade;</p> <p>b) ser capazes de ler, interpretar e escrever com autonomia;</p> <p>c) escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e digital – e-mail, mensagem em rede social;</p> <p>d) ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com tema e vocabulário adequados à sua faixa etária, silenciosamente e em voz alta;</p> <p>e) decodificação;</p> <p>f) fluência leitora;</p> <p>g) ter o domínio da escrita em palavras formadas por sílabas do tipo consoante/vogal, domínio de sílabas complexas.</p>
3º ano	<p>a) Completar o processo de alfabetização se apropriando da ortografia, conforme definições da própria Base Nacional Comum Curricular;</p> <p>b) se apoderar da variação das letras para um som – /s/ s, c, ç, x, ss, sc,z, xc; /j/ g, j; /z/ x, s, z; de vários sons para uma letra: s – /s/ e /z/; z – /s/, /z/; x – /s/, /z/, /j/, /ks/ e assim por diante, e até nenhum som para uma letra – h, além de vogais abertas, fechadas e nasalizadas (a/ã; e/é;o/ó/õ);</p> <p>c) ter compreendido o sistema de escrita alfabética e o seu funcionamento e consolidação desse processo, de modo que a criança possa ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos como, por exemplo, poemas, histórias, relatos pessoais, dentre outros;</p> <p>d) ter compreensão em leitura e ser capaz de fazer produção de texto oral e escrito.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base no art. 5º da Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022: Programa Alfabetiza Porto Velho (Rondônia, 2022, p. 115-116).

O perfil de saída dos estudantes determinado pelo Programa elenca habilidades específicas a serem desenvolvidas para o 1º, 2º e 3º anos, baseadas no RCRO (Rondônia, 2018), sem apresentar a perspectiva do letramento articulado ao processo de alfabetização, defendida e proposta no documento municipal.

No bojo das reflexões sobre o perfil de saída dos estudantes, o perfil ideal para ser professor alfabetizador e a concepção de alfabetização, nos

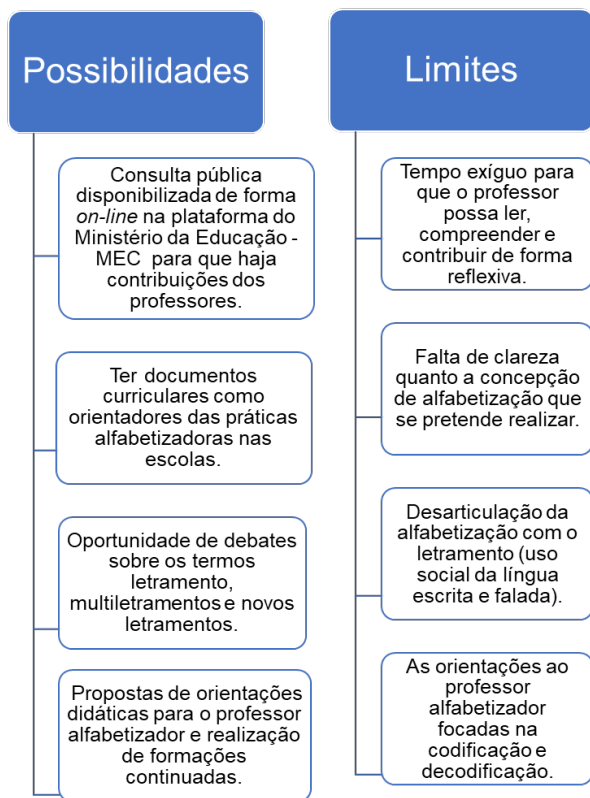
deparamos com possibilidades e limites para o alfabetizador adequar as situações didáticas de práticas alfabetizadoras às propostas apontadas por todos esses documentos, tendo em vista as dissonâncias constatadas entre eles, conforme observamos em nossas análises. Isso implica o grande desafio de fazer o planejamento com metas de curto, médio e longo prazo, no que tange ao planejamento anual, bimestral e diário, de modo a contemplar todas as oportunidades que os estudantes precisam para aprender e seguir seus processos de alfabetização. Considerando esses pontos, Portelinha (2021, p. 230) defende que:

[...] o trabalho docente transcende o espaço da sala de aula [...] exige estudo com fundamento teórico-metodológico, planejamento em consonância com os fins educacionais, análise dos problemas e das condições sociais nas quais os estudantes estão inseridos e a participação nos processos de coordenação e gestão escolar.

Enfim, para incorporar em sua prática pedagógica todas essas orientações propostas, traduzidas a partir do perfil para alfabetizar, atingindo as metas definidas por ano escolar, é preciso que o profissional alfabetizador participe desses processos, com a possibilidade de fazer reflexões sobre os fundamentos teóricos e legais de cada propositura, com autonomia para contribuir e intervir democraticamente na atualização dos documentos, na formação continuada, que tende a traduzir a política, bem como na prática pedagógica mais necessária para o contexto em que se encontra.

Diante do exposto, consideramos relevante que as escolas municipais de Porto Velho tenham documentos que orientam o desenvolvimento do currículo escolar e a prática pedagógica do professor alfabetizador; isso demonstra que há uma preocupação, uma ação política a favor dessa construção. No entanto, é preciso ampliar os conceitos desses documentos numa visão democrática, em que os atores principais participem do processo reflexivamente, bem como pontuar um pouco mais sobre os conceitos de letramentos, que são tão importantes e emergentes na atualidade, para o sujeito que está sendo alfabetizado refletir sobre o uso social da língua. Na Figura 7, trazemos uma síntese de alguns aspectos dos documentos orientadores analisados nesta pesquisa:

Figura 7 – Quadro-síntese dos documentos orientadores analisados



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observamos que as possibilidades e limites no processo de adequação dos documentos curriculares nas escolas municipais de Porto Velho, oportunizam a reflexão que as Políticas Públicas na Alfabetização serão eficazes e eficiente desde que os professores e estudantes sejam contemplados como protagonistas no processo desde a implantação e implementação, considerando a democratização do ensino, lembrando que a adequação curricular vai além de rol de conteúdos, requer formação continuada na qual se discuta a concepção de alfabetização articulada com o letramento para que os estudantes avancem no uso social da língua escrita e falada.

Apresentadas as análises, encaminhamo-nos para algumas considerações finais acerca de nossa pesquisa, reunindo nossas principais percepções sobre a temática investigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança que pensa não pode ser reduzida a um par de olhos, de ouvidos, e uma mão que pega o lápis. Ela pensa o propósito da língua escrita. O processo de alfabetização nada tem de mecânico, do ponto de vista da criança que aprende
(Ferreiro, 2008, p. 68).

Iniciamos as considerações com o fragmento em epígrafe, da educadora argentina Emília Ferreiro (2008), que nos remete a considerar, nas discussões das propostas curriculares, essa criança que pensa sobre a língua escrita e falada, como também as hipóteses por ela construídas no decorrer do seu processo de alfabetização, de forma que essas hipóteses precisam ser valorizadas no contexto da sala de aula, para que ela seja vista como sujeito ativo nesse percurso da alfabetização na perspectiva do letramento, fazendo uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Dentre os documentos analisados, constatamos aparentes divergências quanto à concepção de alfabetização e consequentes desencontros nas orientações ao professor alfabetizador.

Partimos do mapeamento das pesquisas recentes que discutem como os municípios fizeram a atualização de suas propostas curriculares, nas quais destacaram-se:

- os mecanismos de controle e responsabilização presentes na alfabetização (Lipsuch, 2020);
- a BNCC (Brasil, 2017) não indica o alinhamento da alfabetização e letramento, mas concebe esse processo na perspectiva da codificação e decodificação (Silva, 2021);

- o processo de reestruturação da proposta curricular foi desafiador, demandando a formação continuada e permanente dos professores alfabetizadores (Rocha, 2020);
- a apropriação da linguagem acontece através das interações sociais nas práticas discursivas, no entanto, a área de alfabetização, os objetos de conhecimento e habilidades para os anos iniciais do ensino fundamental trouxeram sérias dissonâncias (Lozano, 2020);
- segundo a pesquisadora Luciany de Souza (2021), apesar de algumas ressalvas, as Diretrizes Curriculares do Sistema Municipal de Educação de Lages se aproximaram mais dos aspectos apresentados na BNCC (Brasil, 2017) e se distanciam da PNA (Brasil, 2019).

Buscamos identificar como a alfabetização é abordada nas novas propostas curriculares do município de Porto Velho/RO. Nessa esteira, constatamos que, nos *Cadernos Orientadores de Língua Portuguesa* (Rondônia, 2021) há uma proposta de trabalhar o texto como eixo central, porém a alfabetização deve ser desenvolvida nos 1º e 2º anos e a ortografização no 3º ano, evidenciando desencontros entre os documentos analisados.

Ao aprofundar os conhecimentos sobre os conceitos de alfabetização embasados nos teóricos apresentados, observamos que a concepção de alfabetização proposta no RCRO (Rondônia, 2018) é análoga à BNCC (Brasil, 2017), sendo o letramento abordado de forma dissociada da alfabetização, com ênfase na codificação e decodificação, indo na contramão do ideal defendido por Soares (1997; 2012; 2015; 2021), Ferreira (2011), Freire (2000; 2021) e Rojo (2009).

Entretanto, o Programa Alfabetiza Porto Velho defende que a alfabetização e letramento são processos diferentes em suas especificidades e se complementam. O documento aborda o processo de alfabetização sem limitá-lo à codificação e decodificação, conforme constatado nas análises do RCRO (Rondônia, 2018) e no *Caderno de Orientação Pedagógica de Língua Portuguesa* (Rondônia, 2021); ademais, o Programa estende o período de alfabetização até o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que foi antecipado pela BNCC (Brasil, 2017) e, sequencialmente, pelo RCRO (Rondônia, 2018).

Ao se falar em alfabetização, contempla-se o letramento, pois a apropriação da língua deve garantir ao estudante a autonomia para participar das diversas práticas sociais que se utilizam da leitura e escrita. Nessa esteira, a partir dos estudos realizados nesta pesquisa, observamos que há vários documentos e programas norteadores da alfabetização no Brasil e, conseqüentemente, as escolas municipais de Porto Velho/RO; contudo, nossas análises apontaram contradição entre esses documentos no que se refere ao tempo destinado à alfabetização. Podemos citar a PNA (Brasil, 2019), que tem como um dos objetivos contribuir para o alcance das Metas do PNE 2014-2024, mas apresenta dissonâncias, pois, na Meta 5, o PNE 2014-2024 dispõe que é preciso “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014-2024).

Além disso, salientamos que o Decreto que instituiu a PNA (Brasil, 2019) dispõe, em seu art. 5º, as diretrizes para implementação da PNA (Brasil, 2019); a primeira diretriz apresentada é: “I – priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2019, p. 16); por seu turno, a BNCC (Brasil, 2017) determina que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, observamos discordância entre as diretrizes nacionais que regem e orientam a adequação dos documentos curriculares estaduais e municipais quanto à alfabetização, a qual está sendo tratada sob diferentes perspectivas.

Vale destacar a nova política nacional de alfabetização – o Compromisso da Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) a qual está alinhada com a BNCC (Brasil, 2017), quanto a cumprir a determinação do estudante ser alfabetizado até o 2º ano do ensino fundamental, como também concebe que a etapa da educação infantil contempla a iniciação e vivências com o mundo letrado e reconhece que se faz necessário alfabetizar os demais estudantes dos anos iniciais que ainda não concluíram seu processo de alfabetização, mesmo estudando em anos posteriores (3º ao 5º anos), evidenciados nas avaliações internas e externas no cenário brasileiro.

Esse cenário traz à tona uma das problemáticas na alfabetização do nosso país: os processos de planejamento vinculados à qualidade da educação frente à descontinuidade de propostas e de garantia de planos que ultrapassem os tempos de governos e se tornem políticas de Estado, contemplando um ciclo de políticas que envolve elaboração, implantação, implementação, adequação e avaliação (enquanto dure o mandato do governo). Esse fato é um dos limites pontuados em nossa pesquisa.

Ainda nessa esteira, nos documentos analisados, constatamos a ausência do legado que o campo da pesquisa vem deixando na área da alfabetização – tanto dos autores e pesquisadores clássicos quanto contemporâneos. Entendemos que esses estudos, independentemente da temporalidade de governos, podem contribuir no fortalecimento da formação continuada do professor alfabetizador, sendo ele, juntamente com os estudantes, os protagonistas desse processo, de modo a estabelecer um diálogo “[...] entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente ao currículo e os professores que o modelam [...]” (Sacristán, 2000, p. 15-16).

Portanto, a formação continuada é fundamental antes, durante e no decorrer da efetivação das propostas curriculares nas escolas; esse é mais um desafio a ser superado, pois mudanças de práticas exigem reflexão contínua de todos os processos de adequação curricular.

Nessa perspectiva, analisamos os documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais que norteiam os currículos das escolas municipais de Porto Velho/RO. Entendemos que a adequação das diretrizes curriculares parte da elaboração do documento, sendo necessária a participação de todos os atores sociais. Em nossas análises, reconhecemos que a participação desses atores na construção dos documentos foi parcial, o que é um limite; entretanto, há possibilidades de discussões e reflexões sobre o papel desempenhado pelo professor, bem como das propostas defendidas nesses documentos nas formações continuadas, a partir da reorganização do sistema educacional como um todo, da SEMED até as escolas.

Desse modo, a responsabilização quanto a garantir alfabetização de todos os estudantes deve ser de todos, conforme as metas traçadas nos documentos curriculares nacionais, estaduais e municipais. Essa discussão nos remete à reflexão quanto à democratização e à redemocratização da escola pública.

Assim, no final do Capítulo 3, apresentamos um quadro-síntese dos documentos orientadores analisados, da mesma forma apresentamos a figura 8 referente as nossas considerações quanto aos resultados da nossa pesquisa.

Figura 8 – Considerações da pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Ademais, podemos concluir que, considerando nossos objetivos específicos e a partir das análises, aprofundamos conhecimentos sobre as políticas públicas voltadas à alfabetização; adensamos o entendimento da trajetória histórica da alfabetização e de seus pressupostos teóricos e correlacionamos os aspectos das proposituras de alfabetização presentes na BNCC (Brasil, 2017) e na PNA (Brasil, 2019) no cotejamento com os documentos curriculares que norteiam a alfabetização das escolas municipais de Porto Velho-RO.

Com este estudo, que se desdobrou na escrita desse livro, consideramos ainda que as aparentes divergências entre os documentos

curriculares nacionais, estaduais e municipal, são limites que podem ser superados a partir do entendimento que a alfabetização vai além da memorização, sendo urgente e emergente na prática articular-se ao letramento para que o estudante faça uso social da língua escrita e falada, tornando-se possibilidades.

Reconhecemos a importância de se ter Políticas Públicas e Documentos Curriculares com foco na alfabetização para orientar a prática dos professores alfabetizadores, desde que estes sejam partícipes de todo o processo desde a implantação, implementação e contribua contínua e reflexivamente na execução destes no chão da escola.

Vale destacar a inserção de mais pesquisas acadêmicas nestes documentos para fortalecer as formações continuadas dos professores, como também proporcionar discussões científicas e acadêmicas nos contextos escolares a fim de propiciar a dialética teoria e prática, com vistas a efetivação de práticas pedagógicas que favoreçam o ensino qualitativo para os estudantes, de forma que sejam alfabetizados de fato, mudando o cenário brasileiro de altos índices de estudantes não alfabetizados.

Nesse sentido pretendemos contribuir na orientação e/ou reflexão de futuras pesquisas quanto à alfabetização, à prática docente e à formação continuada do professor alfabetizador. As análises que aqui apresentamos certamente não têm pretensões de esgotar a temática, mas sim de suscitar a mobilização de tantas outras inquietações e estudos na área das políticas públicas voltadas para a alfabetização.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Guia do Formador – Módulo 1, Brasília, junho/2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: edição 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2022.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de dezembro de 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política nacional de alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinalsite.pdf. Acesso em: 16 out. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Apresentação Alfabetiza Brasil**. Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças. Brasília, DF: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base nacional comum curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Dante Ribeiro da Porto Velho: Uma experiência singular no contexto da urbanização da Amazônia. In: COSTA SILVA, Ricardo Gilson da (Org.) **Porto Velho: urbanização e desafios para uma cidade centenária**. 1. ed. Porto Velho: Temática/Edufuro, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LEITE, Maria Alzira; ROSA, Maria Arlete; SOUZA, Maria Antônia. Práticas de letramentos na educação do campo e na educação ambiental. **Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023083, 2023. e- ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18iesp.1.18483>.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a base nacional comum curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. 2020. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A base nacional comum curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: UNESP, 2019. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional** [online], v. 17, n. 46, p. 216-236, jul./set, 2021.

PORTO VELHO. **Documento orientador programa Alfabetiza Porto Velho**, Porto Velho, 2022.

ROCHA, Rosineide de Andrade. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista**. 2020. 147 p. Dissertação (Mestrado)

– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara-SP, 2020.

RONDÔNIA. **Referencial curricular de Rondônia**: Resolução n. 1233/18,-CEE/RO de 19 de dezembro de 2018. Disponível em: Educação – Referencial Curricular do Estado de Rondônia – Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos finais) – Governo do Estado de Rondônia – Governo do Estado de Rondônia (rondonia.ro.gov.br). Acesso em: 11 mar. 2023.

RONDÔNIA. **Cadernos de Orientações Pedagógicas Ensino Fundamental de Língua Portuguesa**, 2021. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/dados-abertos/gestao-educacional/orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

RONDÔNIA. Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022. Programa Alfabetiza Porto Velho. **Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia**. Ano XIV, nº 3292, p 114-116. Disponível em: www.diariomunicipal.com.br/arom. Acesso em: 11 mar. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Kátia da Costa. **A base nacional comum curricular e o currículo em movimento do Distrito Federal**: ruptura e/ou continuidade no ciclo da alfabetização? 2021. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Magda Soares responde**. Centro de alfabetização, leitura e escrita – Ceale. 2015. Disponível em: Ceale – Centro de alfabetização, leitura e escrita – UFMG – Magda Soares responde. Acesso em: 17 abr. 2024.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Luciany Ferreira Felício Moraes de. **A elaboração das diretrizes curriculares do sistema municipal de educação de Lages nas orientações para o trabalho com a alfabetização diante das demandas decorrentes da BNCC e da PNA.** 2021. 188 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SOBRE AS AUTORAS

LÉIA FROTA LIMA

Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI (2024). Possui graduação em Licenciatura do curso de Pedagogia/Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (1998). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC da Universidade de Rondônia – UNIR (1997-1999), sob a orientação da Profa. Ma Roseni Monteiro Freitas, desenvolvendo o Projeto “(Re) Ação...Possibilidades e Limites na Formação do Magistério para Educação Básica”. Especialização em Orientação Educacional pela Universidade Candido Mendes – UCAM/RJ (2001), especialização em Administração e Gerenciamento Escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2006), especialização em Alfabetização: Reflexões e Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2008). Tem experiência na área da Alfabetização como professora (há 23 anos leciona até a presente data), quanto formadora, pois atuou como formadora dos PCNs em Ação (2003-2004), como também do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2004-2006). Atualmente é Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Porto Velho – RO e Professora Formadora da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

Orcid: 0009-0000-1377-2956

ELAINE CRISTINA DA SILVA MARTINS

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali). Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, Brasil com período sanduíche em UNIVERSITÉ DENIS DIDEROT PARIS 7. Graduada em Pedagogia e especialista em Supervisão Escolar e Inovação em Educação, atua na área da Educação por três décadas. Suas vivências na área de Educação perpassam funções como: Professora, Orientadora no PPGE – Univali, líder do GP Observatório da Alfabetização, Multiletramentos e Ed. Especial, Gestora Escolar, Supervisora de Gestão na Secretaria Municipal de Educação de Itajaí – SC, Diretora

da Biblioteca Pública de Itajaí – SC, Tutora na Educação a Distância e Formadora de professores, com ênfase em Educação pelo viés estético e sensível, com foco em: mediação cultural em bibliotecas, literatura infantil, formação de leitores, narrativas hipertextuais, políticas públicas para Educação Básica, currículo para e na educação contemporânea e Alfabetização. Possui várias publicações na área da mediação de leitura, formação estética, currículo e formação de professores (as), entre elas o livro Narrativas hipertextuais infantis, As bibliotecas e os sentidos da mediação cultural e O que as pesquisas em educação revelam sobre as práticas educativas na atualidade?

Orcid: 0000-0001-9353-7621

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 13–14, 16–19, 22, 24–43, 46–49, 54, 56, 59–62, 64–82, 87–88
Alfalettrar 24, 62
Análises 17–20, 41, 43, 52, 54, 69, 72, 75–76, 78–82
Anos iniciais 14, 16–18, 32–34, 36–37, 41, 46, 49, 55–58, 63, 65, 69, 78–79, 87
Aperfeiçoamento Profissional 72
Aprendizagem 15, 24–25, 27, 29–32, 34, 39, 42, 47–48, 57, 60, 62, 64, 66, 70, 72
Apropriação 16, 33, 61–62, 66, 68, 78–79
Articulação 32, 42, 45, 62, 73
Autonomia 21, 23, 34, 38, 72, 74–75, 79
Avaliação 13, 33, 35, 42, 45, 48, 69–71, 79

C

Cadernos orientadores 78
Camadas populares 22–23, 26, 39, 43
Categorias 58
Codificação 40, 60–62, 66, 69, 73, 78
Compreensão 19, 22–23, 27, 35, 38–39, 59, 68, 73–74
Conceitos 20, 24, 75, 78
Conhecimento científico 19
Conteúdos 23, 31, 36, 50, 60, 76
Contexto educacional 19, 29
Criança 24–25, 27, 29–30, 33–34, 36, 38–39, 41, 45, 48, 59, 68–70, 72, 74, 77, 79
Currículo 16, 36, 49–52, 58, 75, 80, 88

D

Decodificação 40, 60–62, 66, 69, 73–74, 78
Democratização do ensino 23, 76
Desencontro 34
Desenvolvimento 15, 19, 21, 23, 26, 31–32, 35, 46–47, 54, 57, 61–62, 66–67, 71–72, 75
Dialética 40, 82
Diálogo 15, 19, 40, 63, 80
Diretrizes 31, 33, 36–37, 45, 47, 51–52, 54, 78–80

Discussões 13–17, 19–20, 22, 29–30, 37, 47, 51, 59, 66, 72, 77, 80, 82
Dissonâncias 75, 78–79
Documentos curriculares 13, 18, 49, 52–53, 56, 59, 61, 72, 76, 79–82
Documentos legais 17, 22, 56

E

Educadores 27, 58
Ensino Fundamental 13, 17–18, 31–34, 36–37, 41–42, 46–49, 54, 56–58, 61, 63–65, 67–70, 72, 78–79, 87
Entendimento 22, 24, 54, 62, 66, 69, 81–82
Escola 14–15, 22–23, 25–27, 29, 32, 36–37, 39–40, 42, 47–48, 51, 60, 72, 80, 82
Escrita 13, 15, 24–25, 27–30, 33–35, 37–41, 46–47, 60–62, 66, 68–74, 76–77, 79, 81–82
Estudante 13, 23–24, 33, 40, 46, 57, 61–62, 64–66, 69–70, 79, 82

F

Formação Continuada 66, 75–76, 78, 80, 82

G

Gêneros textuais 60, 64
Gestores 42, 45, 48, 58

H

Hipóteses 27, 55, 71, 77

I

Implantação 27, 52, 76, 79, 82
Implementação 13, 21–22, 43–45, 49–52, 63, 67, 76, 79, 82
Inserção social 23
Interpretação 51, 62, 73

L

Leitura 13, 24, 27–30, 34–35, 37–42, 45–47, 59–62, 64, 68–74, 77, 79, 88
Letramento 14–15, 18–19, 24, 30, 34, 38–39, 48, 60–63, 65–66, 68, 72, 74, 76–79, 82
Limites 20, 75–76, 80, 82, 87

M

Memorização 82
Métodos de alfabetização 25
Mudança 14, 27, 37, 46

Multiletramentos 59–60, 65, 87

O

Oralidade 46, 64
Orientações 17, 26, 51, 54, 56–57, 62–66, 70, 72, 75, 77
Ortografiação 33, 62, 65, 74, 78

P

Participação 15, 20, 23, 58–59, 68, 75, 80
Peculiaridades 20–21
Pedagógica 34, 42, 50, 61, 64–66, 68–69, 75, 78
Perspectivas 79
Planejamento 15, 21, 47, 62, 66, 68, 72, 75, 79
Políticas públicas 18–23, 26–27, 32, 35, 37, 41, 49, 76, 81–83, 88
Possibilidades 20, 34, 52, 58, 75, 80, 87
Práticas Sociais 24, 30, 59, 62, 77, 79
Professores Alfabetizadores 14, 47, 72, 78, 82, 87
Programa 14–17, 47–48, 54, 56, 63, 67–74, 78, 87
Psicogênese da língua escrita 27, 29, 71

Q

Qualidade 22–23, 31, 34–35, 38, 43, 48, 57, 79

R

Realidade 17, 30, 37, 43
Referencial Curricular 17, 54, 56–58, 67
Reflexão 21, 47, 50, 52, 70, 76, 80, 82

S

Saberes 16, 40–41, 47, 62
Sala de aula 14–16, 37, 40, 49, 52, 55, 72, 75, 77
Sistema Alfabético 34, 38, 62
Situações Didáticas 72, 75
Sujeito Cognoscente 30, 43

T

Trajatória Histórica 17, 19, 41, 81
Transformação 23, 29


U

Uso social da língua 64–66, 72, 75–76, 82


ISBN 978-65-5368-468-3



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br