

Tatiane Castro dos Santos



Universidade Federal do Acre (UFAC)
tatiane.santos@ufac.br

Elizabeth Orofino Lucio



Universidade Federal do Pará (UFPA)
orofinolucio@gmail.com

Submetido em: 28/01/2023

Aceito em: 12/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14931](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14931)

PELO OLHAR DO MIRITI: TEMPO DE APRENDER E CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

RESUMO

A pesquisa analisa as concepções de alfabetização e leitura que fundamentam o “Programa Tempo de Aprender” e suas implicações pedagógicas. Evidencia-se uma concepção de alfabetização restrita à aprendizagem do SEA e uma concepção de leitura como decodificação e extração de sentidos, o que significa um retrocesso.

Palavras-chave: Programa Tempo de Aprender. Concepções de Alfabetização. Concepções de Leitura

THROUGH THE LOOK OF MIRITI: TIME TO LEARN AND CONCEPTIONS OF LITERACY AND READING AND THEIR PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

ABSTRACT

This survey analyzes the concepts of literacy and reading that underlie the “Time to Learn Program” and its pedagogical implications. Highlights a conception of literacy restricted to the learning of alphabetic writing system and a conception of reading as decoding and extraction of meanings, which means a setback.

Keywords: Time to Learn Program. Conceptions of Literacy. Reading Concepts.

A TRAVÉS DE LA MIRADA DE MIRITI: TIEMPO PARA APRENDER Y CONCEPCIONES DE ALFABETIZACIÓN Y LECTURA Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

RESUMEN

La investigación analiza las concepciones de alfabetización y lectura que subyacen en el “Programa Tiempo de Aprendizaje” y sus implicaciones pedagógicas. Se evidencia una concepción de la lectoescritura restringida al aprendizaje de la SEA y una concepción de la lectura como decodificación y extracción de significados, lo que significa un retroceso.

Palabras clave: Programa Hora de Aprender. Concepciones de Alfabetización. Conceptos de lectura.



1 INTRODUÇÃO

Iniciamos o artigo trazendo um aspecto constitutivo de nosso olhar sobre a formação docente. O olhar de miriti representa as mãos do artesão da região Norte do país sobre o miriti que é criação, fruto, sustento e arte. Sendo assim, o olhar de miriti é para nós, um olhar para o professor que não aceita ser “fabricado”, que contesta e deseja autonomia e autoria, pondo-se num caminho de não alienação, que se rebela contra o esvaziamento da formação docente porque compreende que é possível uma perspectiva artesanal que traz a beleza e o cotidiano da escola.

Este estudo tem como objetivo analisar as concepções de alfabetização e leitura que fundamentam a proposta do “Programa Tempo de Aprender” e as implicações pedagógicas dessas concepções para as práticas escolares na alfabetização¹. O programa constitui-se em uma ação de formação continuada de professores, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) e compõe a Política Nacional de Alfabetização (PNA) produzida pela gestão presidencial no Brasil no período de 2019 a 2022.

Segundo consta na página do MEC, trata-se de “um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país (BRASIL, 2020). Para atingir esses objetivos, propõe ações estruturadas em quatro eixos: 1 - formação continuada de profissionais da Educação; 2 - apoio pedagógico e gerencial para alfabetização; 3 - aprimoramento das avaliações da alfabetização; e 4 - valorização dos profissionais de alfabetização.” Nosso estudo detém-se no Eixo 1, que contempla a formação continuada, especialmente no curso *Práticas de Alfabetização*, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, o Avamec.

A partir de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – a formação continuada de professores passou a fazer parte do discurso oficial. Desde então, surgiram várias ações de formação, tanto por meio de cursos oferecidos após a graduação, quanto como qualquer estudo ou iniciativa que pudesse contribuir com o desenvolvimento profissional (GATTI, 2008), como grupos de estudo, de reflexão, tematização da prática etc.

Dentre os cursos, muitas foram as iniciativas voltadas à formação continuada de professores alfabetizadores, como o Programa de formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), O Programa Tempo de Aprender (objeto desta pesquisa) e outros. Os três

¹ Análises preliminares sobre o tema foram realizadas por meio de uma pesquisa de Iniciação Científica empreendida por uma das autoras, com a colaboração da bolsista Pibic/CNPq Mariana Viana Cunha.

primeiros se destacam pelo impacto que tiveram nas práticas escolares, pois a formação previa a reflexão sobre a própria prática e a troca de experiências entre os participantes como elementos essenciais, o que não se aplica ao programa atual. No PNAIC, a formação docente foi realizada pelos chamados orientadores de estudo, pertencentes ao quadro das redes municipais de ensino e com experiência como tutores de outro programa, desenvolvido anteriormente, denominado Pró-Letramento. Estes, por sua vez, recebiam a formação de uma rede de universidades federais e de determinadas universidades estaduais, algumas das quais foram encarregadas de produzir o conteúdo e conceber a metodologia do curso

O conjunto de fatores destacados alteraram significativamente o modo como os professores compreendiam a alfabetização nessa etapa da escolarização. Ainda que com seus limites, as possibilidades apresentadas impactaram de forma muito positiva as práticas escolares e ressignificaram a forma como os professores pensavam sobre a alfabetização, leitura e suas respectivas etapas de escolarização. É importante destacar que os programas são alicerçados em teorias que carregam consigo concepções de cultura, sujeito, criança e cada uma delas compreende o que é alfabetização, o que é leitura e isso pode se diferir de programa para programa (SANTOS; SILVA, 2022).

Diante desse cenário, interessa-nos investigar o novo programa (Tempo de Aprender), lançado pelo MEC em 2020. Buscamos identificar os fundamentos teórico-metodológicos dessa ação de formação e as possíveis implicações pedagógicas que apresenta ao campo da alfabetização no país, uma vez que grande parte dos Estados e Municípios fizeram adesão ao programa. No Acre, 22 municípios aderiram ao programa, ou seja, 100% e no Pará, 133, o que significa que 99% dos municípios fizeram essa adesão, alcançando um número significativo de docentes. Assim, consideramos necessário discutir os avanços e/ou recuos que a proposta pode apresentar, especialmente por fazer parte da política Nacional de Alfabetização.

É importante ressaltar que, no Estado do Pará, o município de Belém não aderiu ao programa, por ter um Plano de Alfabetização que trabalha com duas metodologias: a primeira, freireana, que utiliza o universo vocabular das pessoas e temas geradores, focados na realidade do indivíduo, com atividades de círculo de cultura e diálogos, para a formação política, e a segunda corresponde ao método cubano chamado “Sim, posso”, que trabalha com recursos audiovisuais e círculos de cultura, os quais serão desenvolvidos, em especial, pelos movimentos sociais, mesclando com a filosofia freireana.

A pesquisa se estrutura a partir do seguinte objetivo geral: analisar as concepções de alfabetização e leitura que fundamentam a proposta do “Programa Tempo de Aprender” e as implicações pedagógicas dessas concepções para as práticas escolares na alfabetização. E, como objetivos específicos, destacam-se: analisar os fundamentos teóricos da alfabetização, considerando as práticas de ensino em diferentes momentos da história da alfabetização no Brasil; identificar as concepções de alfabetização e leitura que fundamentam a proposta de formação continuada de professores; analisar as contribuições e/ou limites e implicações dessa proposta e das concepções que o fundamentam para o processo de ensino-aprendizagem da leitura nessa etapa de escolarização.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: esta introdução, na qual apresentamos o objeto, os objetivos do estudo e as motivações para a pesquisa; na sequência, uma discussão teórica acerca de diferentes concepções de alfabetização, letramento e leitura no Brasil e acerca dos avanços no campo; uma seção em que destacamos o percurso metodológico da investigação; a discussão e análise dos dados, em que nos voltamos para o Programa Tempo de Aprender, especialmente para o curso *Práticas de Alfabetização* e suas concepções de alfabetização, leitura e as implicações pedagógicas decorrentes de tais concepções; e, por fim, as considerações finais da pesquisa, seguidas das referências utilizadas para dar sustentação às nossas reflexões.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Em 2019, no Brasil, no Governo de Jair Messias Bolsonaro, foi concebida uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, sob responsabilidade do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). No texto de apresentação, disponível no site da MEC, assinado pelo Secretário de Alfabetização, já se evidencia a perspectiva assumida pela política e o rumo que se pretende seguir a partir de então: um processo de alfabetização que tem como fundamento, segundo se afirma, a ciência, com destaque para a ciência cognitiva da leitura, cujos achados e evidências seriam capazes de promover práticas mais eficazes.

Por assumir essa perspectiva e por outros elementos que aqui serão mencionados, a proposta recebeu inúmeras críticas de professores e pesquisadores do campo da alfabetização no Brasil, sendo considerada, juntamente com todas as ações que dela se desdobram, um retrocesso, uma vez que apontam para práticas mecanicistas,

especialmente para métodos fônicos, perspectivas já superadas no meio acadêmico e na formação inicial de professores.

Ao analisar a PNA, Mortatti (2019) destaca que tal política ignora toda a produção nacional em torno da alfabetização, todas as conquistas das últimas décadas, advindas de diversas áreas como a Linguística e a Educação. Essas contribuições teóricas compõem, de alguma forma, as propostas dos cursos de formação continuada anteriores ao Programa Tempo de Aprender, que resultaram em mudanças substanciais na alfabetização, provocaram reflexões sobre a natureza do objeto de aprendizagem (a escrita) e sobre o como a criança aprende a escrever, o que alterou os modos de ensinar e questionou o foco nos métodos, tão marcantes em nossa história.

Braggio (1992), ao referir-se às diferentes concepções que fundamentaram a alfabetização ao longo da história, afirma que trilhamos um longo caminho na construção de uma concepção sobre esse processo, um caminho ainda árduo, pois buscamos nos contrapor a concepções ingênuas que continuam a existir. Segundo a autora, as concepções ingênuas, de base empirista-behaviorista, consideram o sujeito uma tábula rasa e reduzem a linguagem e o conhecimento a um nível sensório e fisicamente observável. Separam corpo e mente, sujeito e objeto e sustentam práticas alfabetizadoras centradas em métodos mecanicistas, organizados em pacotes fechados, em memorização e repetição. Como exemplo desses métodos, podemos citar os mais conhecidos: a soletração e a silabação.

Esse quadro começa a se alterar por volta de 1960, quando entram em cena as diversas áreas da Linguística e da Psicologia Cognitiva, como a Psicolinguística, que marca uma mudança do empirismo para o racionalismo e considera o papel do aluno no processo de aprendizagem. Surge, então, o modelo psicolinguístico de leitura. A partir de então, diversas são as contribuições dessas ciências e as concepções de alfabetização e leitura vão se alterando e são elaborados outros modelos de leitura. Surgem: o modelo interacionista de leitura, que considera a relação de encontro estabelecida entre o sujeito e o objeto; e o modelo sociopsicolinguístico, que defende que, nessa interação, leitor e objeto não só se encontram, tocam, mas se transformam (BRAGGIO, 1992).

Ainda segundo Braggio (1992), por volta da década de 1980, os estudos desenvolvidos por Vygotsky, Bakhtin e Freire destacam, além do aspecto social, os aspectos histórico e ideológico do processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. O processo de alfabetização deve, então, visar à formação de leitores críticos e transformadores; deve ser compreendido como um processo de aprender a ler e a escrever, não apenas como decodificação e codificação, mas como construção, produção

de sentidos, que envolve um sujeito situado sócio-historicamente. A alfabetização, portanto, como já nos advertia Magda Soares (2004), tem diferentes facetas: linguística, psicológica, social e política.

Ao analisar historicamente o conceito de alfabetização no país, podemos verificar o apagamento do amplo conceito de alfabetização de Paulo Freire, que, fundamentado na Antropologia, propunha que o ser humano, antes de inventar códigos linguísticos, lia o mundo. Tal apagamento corrobora para uma construção restrita de alfabetização, o que torna o campo fértil para inserção de um novo termo, o letramento.

Nesse contexto, Magda Soares e Angela Kleiman introduzem o termo letramento no campo da alfabetização no país, retomando um tema recorrente, o chamado “fracasso da alfabetização”, que, como aponta Soares (2004), pode ser considerado como a invenção do letramento, a desinvenção da alfabetização e a tentativa de reinvenção da alfabetização, situando a influência do conceito de letramento sobre as práticas de alfabetização na escola brasileira.

Na implementação de diferentes políticas governamentais, dentre as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RNFC), a preocupação com a difusão do conceito de letramento foi marcante. O próprio nome do programa, Pró-Letramento, ratifica um clima de disputa e tensão, o conceito de letramento inaugura a constituição de uma política governamental de formação continuada de professores, em que o contexto histórico-social realça o caráter político, ideológico e social das práticas de leitura e escrita.

Por essas razões, podemos dizer que o conceito de letramento se encontra em construção no Brasil. Assim, o Programa Pró-Letramento, ou seja, “a favor do letramento”, marca uma diretriz educacional para as políticas educacionais de formação continuada de professores alfabetizadores no período em que a defesa do retorno ao método fônico fez-se presente no cenário nacional. A perspectiva do conceito de letramento no Brasil evidencia que temos privilegiado a esfera da educação, considerando o letramento sempre em relação à alfabetização.

Importante destacar que Magda Soares, intelectual que acaba de nos deixar, aos 90 anos de idade, contribuiu imensamente para os avanços em torno do ensino da língua materna em nosso país, tornando-se grande referência. Ao discutir esse novo conceito (letramento) em suas relações com a alfabetização, a autora colocou em evidência, entre outros temas, a necessidade de pensarmos práticas que considerem a alfabetização e o ensino de língua portuguesa, de um modo geral, no contexto das diferentes práticas sociais de leitura e de escrita nas sociedades ditas grafocêntricas, como a nossa.

Outra contribuição para os estudos acerca do letramento advém de Angela Kleiman. Suas discussões estão embasadas nos estudos de Brian Street, professor e antropólogo britânico, que investiga os diferentes letramentos em suas relações com as culturas, as identidades e os diferentes contextos sociais. Segundo Kleiman (1995, p.19), o letramento seria um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos para os objetivos específicos”.

Essas e outras pesquisas, empreendidas por diversos outros autores, mesmo que em diferentes perspectivas, contribuem para que se lance um novo olhar sobre a alfabetização, propondo práticas escolares que se aproximem dos contextos reais de uso da língua, que considerem as práticas sociais e os textos e discursos que nelas se realizam como base para o ensino, permitindo ao aluno desenvolver-se enquanto leitor e produtor de textos orais e escritos.

Os estudos acerca do letramento, por sua vez, se desenvolveram, foram ampliados e seguem em constante aprofundamento, de modo que passamos a discutir esse conceito no plural (letramentos), considerando os estudos linguísticos, antropológicos, a pedagogia dos multiletramentos, enfim, as discussões que contemplam as diversidades cultural e semiótica, as diferentes linguagens, inclusive, as relações entre oralidade e letramento (Kleiman, 2005; Rojo, 2009). Eles ainda se ramificaram, aplicados a campos específicos: letramento digital, letramento científico, letramento literário, letramento acadêmico e outros.

Neste estudo, compreendemos letramento como:

Diferentes práticas sociais que usam a linguagem escrita, ou são por ela atravessadas, pela linguagem escrita, mesmo que materiais escritos não estejam presentes nas situações sociais, ou seja, práticas sociais que se organizam tendo como fundamento textos escritos, em suportes variados. A participação nessas práticas envolve conhecimentos associados ao mundo da escrita (GOULART; GONÇALVES, 2013, p.40).

E se falamos em avanços e contribuições para o que, hoje, compreendemos como alfabetização, não podemos deixar de considerar os impactos dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da obra *A Psicogênese da Língua Escrita*, publicada no Brasil em 1986. Fundamentadas no Construtivismo, com base em Jean Piaget, as autoras propunham um deslocamento da grande preocupação com o como se ensina, pergunta que movia os métodos de alfabetização até então, para o como a criança aprende, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem.

De todas as proposições apresentadas, podemos destacar algumas, como a necessidade de considerar a natureza do objeto de aprendizagem na alfabetização, atentando para o fato de que a escrita é sistema de representação e não de codificação e que, nesse processo de aprendizagem, a criança se apropria de um novo objeto; trata-se, portanto, de uma aprendizagem conceitual; não é um processo de aquisição de uma técnica; e ainda, as crianças têm ideias do que é escrever. Por isso, é preciso aprender a interpretar suas escritas iniciais e suas ideias sobre essa prática (FERREIRO, 2011).

No que se refere às concepções das crianças a respeito da escrita, Ferreiro e Teberosky mostraram que os aprendizes elaboram hipóteses diferentes sobre o sistema de escrita ao longo do processo de alfabetização e que a escrita infantil segue uma linha de evolução bastante regular. Dentro desse processo, podemos identificar três grandes períodos:

A distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
A fonetização da escrita que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético (FERREIRO, 2011, p. 22).

Esses períodos se subdividem em hipóteses (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), quais sejam: Hipótese pré-silábica; Hipótese silábica sem valor sonoro; Hipótese silábica com valor sonoro; Hipótese silábica-alfabética; Hipótese alfabética.

Com base nessa teoria, cabe ao professor identificar, por meio de um diagnóstico, a hipótese em que se encontra o aluno e criar situações para que ele possa questionar e reconstruir suas ideias sobre a escrita, de modo a avançar em direção à hipótese seguinte. Isso significa que a criança participa ativamente do processo, mas que também precisa contar com a mediação e a intervenção do professor.

Vale ressaltar que as pesquisadoras não propuseram métodos, ao contrário, se opunham a eles. Contudo, alguns equívocos foram cometidos na compreensão desse estudo e na sua transposição para as salas de aula. Um deles foi chamar as proposições metodológicas decorrentes da pesquisa de “método construtivista”, e o outro reside no fato de que, em muitas escolas, alfabetizar significou levar o aluno à hipótese alfabética e “empurrá-lo” de uma hipótese para a outra, “classificando-o” em um nível a cada avaliação diagnóstica realizada.

Ao referir-se a esse estudo de base construtivista, Smolka (2012, p.79) pondera:

[...]as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar; porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais e das situações de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem - nem pretendem resolver - o problema.

Concordamos com Smolka e reconhecemos que, embora essa compreensão das ideias infantis sobre a escrita, por si só, não dê conta de um processo tão complexo como a alfabetização, essas descobertas mudaram os rumos do ensino no país, alterando significativamente e positivamente as práticas escolares, reverberando ainda hoje nos contextos escolares. As ideias construtivistas foram difundidas no Brasil mediante uma importante ação de formação continuada, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), em 2001.

Outra perspectiva de alfabetização que também imprime mudanças na alfabetização é a perspectiva discursiva, a qual assumimos neste texto e que chega até nós por meio de investigações empreendidas por Ana Luiza Bustamante Smolka, a partir da sua obra “A criança na fase inicial da escrita”, publicada em 1988. Para essa perspectiva, que tem seus fundamentos em Bakhtin e Vigotsky, as crianças são seres sócio-históricos, constituídos na e pela linguagem e têm seus modos próprios de pensar, de sentir, de agir, e é por meio desses conhecimentos que elas podem aprender a ler e a escrever. Defende-se que a criança, com suas diferentes formas de existir em sociedade, tenham a possibilidade de vivenciar práticas sociais de leitura e escrita, como sujeitos de seus discursos (GOULART, 2021).

Passamos, então, a compreender que a alfabetização não se resume às relações grafofônicas, à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética ou a aspectos cognitivos, mas permite aprender a ler e a escrever em um sentido pleno, permite inserção no universo da escrita, envolve garantir ao outro “o direito do outro de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989). Nesse sentido, é um processo discursivo (SMOLKA, 2012), um “processo de aprender a significar por escrito”, em condições concretas de enunciação (GOULART, GONÇALVES, 2013, p.22).

De igual modo, entendemos, com base em Leffa (1996), Rojo (2004) e Braggio (2003), que ler é interagir com o texto. Não se resume à decodificação, ideia veiculada pelos métodos mecanicistas que foram aplicados ao longo da nossa história. Entender o ato de ler como interação implica considerar o homem como um sujeito sócio-histórico, ativo, crítico e transformador.

Em sua obra, “Aspectos da Leitura”, Leffa (1996) disserta sobre duas concepções de leitura que são consideradas restritas: leitura como extração de significados do texto e leitura como atribuição de sentidos ao texto. A limitação da primeira encontra-se no fato de que considera que o significado está somente no texto. Basta apenas que o leitor seja capaz de extrair esse sentido pronto e acabado. Nessa perspectiva, o papel do leitor e dos seus conhecimentos prévios não são considerados. Já a segunda concepção, mostra-se restrita por veicular que o sentido do texto está no leitor, e o sentido depende somente dos conhecimentos deste e de suas capacidades cognitivas; o extremo oposto da aceção anterior.

A essas duas visões reducionistas, Leffa (1996) contrapõe uma outra concepção, a de leitura como interação, na qual tanto leitor e texto são considerados no processo, de modo que o significado reside no encontro de ambos; perspectiva esta que assumimos neste estudo. Para o autor:

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Considerando essa caminhada, as contribuições teóricas e os esforços empreendidos até aqui, na busca por uma concepção menos ingênua de alfabetização e de leitura, importa analisar as propostas e as bases teóricas dos cursos ofertados aos professores alfabetizadores, uma vez que as orientações recebidas por meio dessa formação certamente trazem implicações para a sala de aula, como é o caso do programa em evidência neste texto e em nosso país, até 2022: o Programa Tempo de Aprender. Que concepções veicula? Quais os impactos dessa formação para a alfabetização? São questões como essas que nos movem nesta investigação.

O programa está em vias de ser retirado das ações de formação de professores, haja vista a posse de um novo governo (2023), com ideias e proposições diferentes para a Educação e, conseqüentemente, para a política de alfabetização. Contudo, é preciso que se registre, se estude um momento tão complexo de nossa história e uma ação que tanto nega e desconsidera toda a produção intelectual e as experiências que resultam de longos anos de investimento na alfabetização no Brasil.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa (GIL, 2008), que se realiza por meio de um estudo documental, uma vez que nosso estudo volta-se para a análise de materiais disponíveis na página do Programa Tempo de Aprender, no site do Ministério da Educação. Para Gil (2008), a pesquisa documental tem como base materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Essas fontes podem ser de primeira ou de segunda mão. As primeiras podem ser aquelas compostas por documentos que nunca receberam tratamento analítico, guardados em arquivos de instituições diversas. Já as fontes de segunda mão são constituídas por materiais que, de algum modo, já foram analisados, inclusive, por estarem mais acessíveis, como é o caso dos documentos analisados neste estudo, disponíveis em páginas da internet, de acesso ao público.

Uma das vantagens desse tipo de pesquisa, segundo o autor, é sua riqueza e estabilidade; dada a sua duração, constitui-se como importante fonte de dados para pesquisas históricas.

Assim, analisamos documentos que compõem a proposta do curso de formação continuada em destaque (Tempo de Aprender), buscando identificar as concepções de alfabetização e leitura que veiculam, bem como as implicações pedagógicas que delas decorrem. Analisamos os documentos de apresentação e materiais disponíveis no Eixo 1 do programa: Formação continuada de profissionais da alfabetização. Esse eixo prevê “formação prática” para professores alfabetizadores e gestores educacionais da alfabetização (com o curso Formação Continuada em práticas de alfabetização), bem como intercâmbio de professores e desenvolvimento profissional cooperativo. Este último ainda aguarda lançamento (BRASIL, 2020a).

Nossa investigação foi focada no curso de Formação Continuada em práticas de alfabetização, com 30h. Mediante inscrição no curso, obtivemos acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem onde a formação se realiza. Navegamos pelos sete módulos que compõem a proposta, analisando os textos e assistindo aos vídeos que compõem cada uma das aulas. Também encontramos dados na página inicial da PNA e na página inicial do programa, em textos de apresentação.

Para dar sustentação ao estudo, apoiamo-nos em autores como Braggio (1992), Freire (1989), Smolka (2012), Goulart; Gonçalves (2013), entre outros que discutem o que é alfabetização e seus fundamentos teórico-metodológicos em diferentes momentos

históricos: em Mortatti (2019), que analisa a atual Política Nacional de Alfabetização, do qual o Programa Tempo de Aprender faz parte; e em Leffa (1996) e Rojo (2004), para discutirmos as concepções de leitura e seu ensino.

O programa se estrutura a partir de 4 eixos de ação o primeiro, voltado para a formação do professor; o segundo ao apoio pedagógico, a partir de sistemas *on-line*, recursos digitais e aplicativos, apoio financeiro e atenção individualizada aos estudantes e as famílias; o terceiro está voltado para as avaliações e o impacto das ações do programa; e o quarto diz respeito à valorização do profissional da alfabetização com ações de reconhecimento educacional. Os cursos são oferecidos aos professores de forma *on-line*, com vídeos explicativos e apostilas com atividades. Como já destacado, fizemos um recorte e detivemo-nos no Eixo 1, no Curso de Práticas de Alfabetização.

A análise de dados desenvolveu-se em uma perspectiva discursiva bakhtiniana, uma vez que tal abordagem nos possibilita olhar para os discursos presentes nessas fontes não como palavras neutras (BAKHTIN, 2003), mas como palavras eivadas de ideologias, produzidas por sujeitos sócio-historicamente situados. Nessa perspectiva de análise, os sentidos não estão dados, eles são construídos em uma relação dialógica, e tanto o dito quanto o não dito podem ser analisados.

O uso do termo “dialógico”, aqui, associa-se à ideia de que a análise dos documentos será o resultado da relação que se estabelece entre os discursos em estudo e o pesquisador. Além disso, refere-se à ideia de que todo e qualquer enunciado é marcado pela existência real ou virtual de um destinatário e que todos os discursos que elaboramos são produzidos levando em consideração a situação de fala, onde se fala, de onde se fala e com quem se fala (BAKHTIN, 2003). Portanto, as fontes foram lidas considerando essas relações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A abordagem metodológica de análise documental discursiva permitiu-nos compreender o momento em que o Programa foi construído e as forças políticas e sociais vigentes na época de sua implementação. Entender essa dimensão sócio-histórica e política, que envolve o programa e contribuiu para mostrar a concepção de alfabetização e a opção política que a permeou, implicou o reconhecimento do papel da linguagem na constituição dos sujeitos e, também, a análise dos processos discursivos que ocorrem em diversas esferas de atividade humana, como uma possibilidade de compreensão de

diferentes visões de mundo que orientam os sujeitos em sociedade. Entendemos que investigar o Programa Tempo de Aprender e sua proposta para a formação de professores, em um conjunto de documentos elaborados pelo MEC, é, também, analisar discursos sobre essas concepções

Assim, analisamos os documentos disponíveis na plataforma do Projeto Tempo de Aprender, mas especificamente no curso *Práticas de Alfabetização*, focalizando os dois eixos propostos: concepções de alfabetização e concepções de leitura.

O referido curso tem oito módulos, quais sejam: Módulo 1 - Introdução; Módulo 2 - Aprendendo a ouvir; Módulo 3 - Conhecimento alfabético; Módulo 4 - Fluência; Módulo 5 - Vocabulário; Módulo 6 - Compreensão; Módulo 7 - Produção de escrita. Cada módulo é dividido em aulas, cada aula é composta por textos que sintetizam o conteúdo, vídeos com exemplos práticos, série/ano recomendados, recursos adicionais para download, objetivos de aprendizagem correlatos (BNCC) e um texto com reflexões acerca do vídeo.

A linguagem utilizada é diretamente voltada ao professor. As atividades sugeridas são apresentadas nos vídeos com o passo a passo, pretendendo-se prática. Cada módulo parece representar uma gradação em termos de capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças: o que deve ser ensinar/aprender e na ordem que se deve ensinar/aprender.

4.1 Concepções de Alfabetização

Nas análises empreendidas nos documentos disponíveis no site do Programa (plataforma do curso, páginas iniciais), observamos que, no que se refere à alfabetização, as concepções do projeto giram em torno da aprendizagem como uma tecnologia ou um sistema de escrita e é possível notar, também, uma aproximação com métodos mecanicistas, especialmente fônicos, já problematizados e superados, como já dissemos ao longo deste trabalho.

Na página de apresentação do curso *Práticas de Alfabetização* (BRASIL, 2020c), mais uma vez ressalta-se que as propostas sugeridas têm caráter prático e são baseadas em evidências científicas. Destinam-se a alunos do 1º e 2º anos (ciclo da alfabetização), podendo alcançar, também, crianças da Educação Infantil, como “facilitadoras” do processo de alfabetização. Isso já aponta para uma certa “pressão” para iniciar formalmente esse processo o quanto antes, mesmo que a Educação Infantil, como

sabemos, não seja o espaço-tempo voltado especificamente para a alfabetização, mas para a formação integral da criança.

No módulo 1 (Introdução), deixa-se claro que toda a proposta se baseia na ciência cognitiva da leitura, para uma “boa alfabetização das crianças”. Como vemos, o programa considera uma única perspectiva teórica, e, se essa ciência pode levar a uma “boa” alfabetização, significa que, dentro dessa política, as teorias que fundamentavam a alfabetização até então eram más. Além disso, destaca-se uma valorização de autores estrangeiros, negando o conhecimento acumulado no campo e desconsiderando os pesquisadores do país. No módulo em questão, podemos destacar a referência a Stanislas Dehaene (2012) e à sua obra *Neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*.

Para Mortatti (2019, p. 29):

A redução às ciências cognitivas como única e autoritariamente consensuada fundamentação teórica válida para a alfabetização,[...] e a declaração de imparcialidade da PNA, além de infringirem princípios como os da pluralidade de ideias e da relatividade de conceitos científicos, visa à destruição simbólica de extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação) construído por pesquisadores brasileiros, especialmente na segunda metade século XX, em diversas áreas e campos de pesquisa [...]

No módulo 3 (Conhecimento alfabético), constituído de oito aulas, o professor é orientado acerca do trabalho com Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Explicita-se que o docente deve ensinar aos alunos os nomes, as formas das letras e os sons que elas representam. Em um dos vídeos (Aula 2), vemos uma situação didática em que uma professora ensina seus alunos a letra A e seu som. Percebe-se uma ação mecânica, uma vez que a criança é levada a memorizar a partir da repetição do som da letra, ainda que supostamente em uma situação lúdica. Tal prática evidencia o retorno aos métodos fônicos, cujo foco reside na relação letra-som.

As demais aulas do módulo caminham na direção das regras ortográficas e na leitura de palavras e frases. Contudo, ao que parece, o aluno só estará apto a participar de situações de leitura de palavras e de textos tendo passado pela etapa de memorização das letras e de seus respectivos valores sonoros. Isso nos remete às lições cartilhescas, nas quais a língua era apresentada aos pedacinhos às crianças, partindo do que se considerava mais simples, para chegar ao mais complexo, ao texto, ou aos pseudotextos que compuseram muitos desses materiais.

Para observarmos como essa progressão está sugerida no curso, vejamos o que diz a descrição da Aula 06:

A esta altura, os alunos já têm capacidade de combinar as palavras em frases. O vídeo mostra como ajudá-los a ler as primeiras frases, curtas e simples. Com o passar do tempo, você pode, aos poucos, introduzir construções mais elaboradas para desafiar as crianças. Lembre-se de sempre acompanhar de perto a evolução de cada uma (BRASIL, 2020c).

Vale destacar, ainda sobre a referida aula (06) que as frases trabalhadas no vídeo são frases como: “O galo é belo”; “A bola é roxa”. Além do pouco valor interacional, as frases são lidas de modo que cada som é pronunciado individualmente e de forma alongada, mostrando, justamente, que o mais importante é a decodificação e a relação letra-som. Tal como nas perspectivas mais ingênuas, o sentido é relegado a segundo plano.

Quanto à produção escrita, na aula 07, afirma-se que as crianças agora “já podem” formar palavras, sendo conduzidas a um trabalho de substituição de letras para a formação de novas palavras, porque “já praticaram diversas habilidades relacionadas ao conhecimento alfabético” (BRASIL, 2020c). Mais uma vez, o foco são as correspondências grafofônicas, aprendidas fora dos contextos de uso da língua.

Corroborando com a proposta do Programa, embora não seja o foco deste estudo, no Eixo 2 do site do programa (Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização), destaca-se um jogo que tem seu foco nos aspectos grafofônicos, como fica explícito em seu nome, “GraphoGame”, que tem a seguinte descrição:

O GraphoGame ajuda os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções em português brasileiro. O jogo é especialmente eficaz para crianças que estão aprendendo as relações entre letras e sons (BRASIL, 2020a).

Trata-se de um jogo disponível em forma de aplicativo que pode ser baixado em celulares, via plataformas de Apps. Nele, basicamente, o jogador estoura bolhas que contenham a letra que é dita em voz alta. Ao estourar o número de bolhas de uma fase, é direcionado a outra fase do jogo. Em 2022, em um dos debates na televisão entre os candidatos à Presidência da República, o então presidente, Jair Bolsonaro, chegou a afirmar que o jogo poderia alfabetizar uma criança em seis meses, o que sabemos não ser possível.

Embora se proponha como uma “inovação” tecnológica, trata-se tão somente de uma proposta mecanicista e sustentada em métodos fônicos. Enfim, uma visão reducionista de alfabetização, que esclarece ainda mais a concepção de alfabetização do

Programa Tempo de aprender: aprendizagem das relações grafofônicas. Aliás, concepção que se estende a todos os desdobramentos da Política Nacional de Alfabetização.

Mortatti (2019), ao analisar a atual PNA, destaca:

Definida pelo Secretário de Alfabetização do MEC como “guinada metodológica” contra a “ideologia na alfabetização”, a mudança de paradigma decretada para a alfabetização no Brasil pode ser interpretada como uma “guinada *ideológica*” para trás e pela direita, em nome da “modernização” e da “democracia”. Esse paradoxo confere ao movimento contemporâneo a característica, não de retorno ao (re)começo de uma sequência de idênticos acontecimentos precedentes, mas de retrocesso histórico e político, postulado com finalidade salvacionista e de modo intencional, programático e autojactante (MORTATTI, 2019, p. 45).

Com base em Braggio (1992), podemos afirmar que tais propostas, assim como os métodos behavioristas e empiristas de outrora, temos uma visão limitada de homem, de sociedade, de língua/linguagem e aprendizagem. A língua é vista como um sistema autônomo, fechado, o leitor é acrítico, a sociedade é homogênea e abstrata e a aprendizagem se dá por meio da repetição.

Nós defendemos uma concepção de alfabetização em que o aluno é capaz de ser dono de sua própria palavra, como nos aponta Paulo Freire, e, como pontuam Goulart e Gonçalves (2013), um sujeito/aluno capaz de existir, interagir, refletir e materializar suas experiências levando em consideração a sua ação sobre a linguagem e da linguagem sobre si mesmo. Portanto, permitindo que a criança aprenda a significar por escrito, a partir dos conhecimentos e recursos que traz consigo nos processos de aprendizagem e a partir de vivências significativas com o mundo da escrita, com as práticas sociais.

4.2 Concepções de leitura

No que se refere à leitura, a análise dos módulos permite-nos perceber que tal prática foi reduzida ao simples ato de decodificação, sendo colocada como um fazer puramente mecânico e separado da compreensão: palavras e sílabas soltas e em forma de repetição são consideradas ensino da leitura no projeto analisado. Porém, compreendemos e defendemos que a leitura envolve diversos procedimentos e capacidades, capacidades de decodificação, de compreensão, de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto lido (ROJO, 2004). A leitura é, sobretudo, interação entre texto e leitor (BRAGGIO, 1992; LEFFA, 1996).

Já na página inicial da PNA, encontramos esta citação de Catherine Snow, doutora em Psicologia, que aparece em destaque, ao lado da foto da autora: “Devemos

ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem” (BRASIL, 2020b). Como podemos perceber, o foco está na relação letra-som, na decodificação como principal capacidade a ser desenvolvida.

Adentrando o espaço do curso aqui em análise, *Práticas de Alfabetização*, deparamo-nos, no Módulo 03, Aula 6, com a seguinte discussão:

Aqui é necessário destacar uma habilidade importante que diferencia os bons dos maus leitores. Bons leitores leem com velocidade, precisão e entonação adequada, e, se preciso, usam o contexto para ajudar a identificar o sentido das palavras. Maus leitores, porém, leem usando o contexto ou as figuras como pistas, pois não conseguem ler com velocidade, precisão e entonação adequada. Na maior parte das vezes, a má leitura é causada por dificuldades na decodificação — ou seja, na associação automática da letra ao seu som (BRASIL, 2021c).

Como podemos perceber, o bom leitor diferencia-se do mau leitor pela capacidade de decodificar, o que gera fluência na leitura. O significado parece ser secundário nesse processo. E essa é a reflexão que dará sustentação a todas as práticas propostas no curso, em seus sete módulos. Tal forma de conceber a leitura opõe-se ao que defende Freire (1989), que diz que o ato de ler implica em percepções críticas e na reescrita do lido, através da interação com o texto. Ler vai muito além de decodificar signos linguísticos, faz-se necessária a busca pela compreensão e suas relações com o vivido. Ensinar a ler o mundo e a ampliar essa leitura por meio da palavra é o papel do professor no ensino da língua materna. Portanto, ler não pode ser reduzido a um ato mecânico.

Voltando ao curso, a fluência em leitura segue em evidência, tanto que o Módulo 4 se dedica a ela. Em seis aulas, o professor reflete sobre como ensinar a ler com velocidade e precisão, por meio de estratégias como de leitura em voz alta e repetição em coro. Finalmente, o Módulo 06, com oito aulas, dedica-se à compreensão. No texto introdutório (Aula 1), destaca-se: “A compreensão é o objetivo final da leitura. Envolve extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já sabidas” (BRASIL, 2021c).

Embora se avance em direção à necessidade de compreensão do texto, o uso do verbo extrair aponta para uma concepção de leitura como extração de sentidos. Essa é, segundo Leffa (1996), uma definição restrita de leitura, por veicular a ideia de que o significado reside no texto, sendo o leitor apenas um “minerador” que extrai sentidos prontos e únicos do texto. Nessa concepção, “Erros de leitura oral são vistos como provas de deficiência em leitura. A leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por

palavra. O significado é extraído – vai-se acumulando – à medida em que essas palavras vão sendo processadas” (LEFFA, 1996, p. 12).

E por adotar essa concepção, o programa destina grande espaço ao trabalho com a fluência, como apontamos nesta análise, assim, subalternizando a compreensão e a réplica. Ao que parece, nesta breve análise, ler com significado, ter acesso a diferentes gêneros e suportes textuais só é possível e “permitido” depois que a criança passa por um longo processo de treino das relações grafofônicas de decodificação, de leitura em voz alta.

Defendemos, porém, um ensino de leitura que permita à criança, mesmo que ainda não leia autonomamente, experiências com diversos textos, desde o início do processo de alfabetização. Defendemos que ela possa ler com os olhos do professor, ler com os olhos de um colega, aprender a ler na interação com os textos e discursos produzidos nas diversas esferas de comunicação, sem que sejam necessários pré-requisitos ou uma preparação técnica e mecânica para ter acesso ao mundo da escrita.

Tais concepções de leitura, presentes no programa (leitura como decodificação, leitura como extração de sentidos), e, sucessivamente, no curso em análise, desconsideram os saberes das crianças, seus processos discursivos (GOULART; GONÇALVES, 2013), a atuação delas no processo de construção do conhecimento, as diferentes práticas de uso da leitura e da escrita na sociedade, enfim, desconsideram que ler é interação, é transformação, é diálogo.

5 CONCLUSÃO

Considerando as análises e discussões feitas acerca do Projeto Tempo de Aprender, especialmente do *Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização*, é possível concluir que ele representa um retrocesso quando se fala de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola e em formação de professores.

Especialmente a partir da segunda metade do século XX, inúmeras ciências propuseram estudos que resultaram em contribuições para o ensino/aprendizagem da língua materna: a Pedagogia, a Linguística, a Psicologia, a Antropologia, entre outras. Desde então, passamos a viver os desdobramentos dessas propostas, com alterações significativas nas práticas escolares, na busca por uma alfabetização menos mecânica e mais significativa. Passamos a considerar os modos de aprender da criança, a compreender melhor a natureza do objeto de aprendizagem (a escrita), a organizar o ensino a partir dos diferentes textos e práticas sociais de uso da língua, a partir da vida, a

enxergar a criança como um sujeito sócio-histórico, que pensa, sente e age de maneiras próprias, cujos discursos devem ser valorizados e considerados no processo de aprender.

E o que podemos chamar de avanços chegou aos professores por meio de cursos de formação continuada, como o Pró-Letramento, O Profa e o Pnaic, sendo este último considerado o maior programa de alfabetização de nossa história. Mesmo com seus limites, impactaram positivamente as escolas e, de algum modo, melhoraram a qualidade da Educação no Brasil, inclusive, com melhoria nos resultados das avaliações em larga escala, com todas as críticas que podemos fazer a elas.

Já o programa analisado neste artigo não pode ser visto como um avanço, pelo contrário, traz um apagamento dos estudos, das pesquisas, das boas práticas, das conquistas até aqui. Ao realizar esse apagamento, retoma uma concepção de alfabetização como aprendizagem de uma simples tecnologia, como aprendizagem do conhecimento alfabético. A leitura, por sua vez, é concebida como decodificação e como extração de sentidos, privilegia-se muito mais a fluência e menos a capacidade de diálogo com o texto. São, portanto, concepções restritas.

Como implicações pedagógicas, o programa, com sua proposta de formação, pode levar os professores a práticas mais mecanicistas, por acreditarem que se trata de um conjunto de inovações, pela ideia que se “vende” de alfabetização garantida, rápida e prática, baseada em evidências científicas, fazendo-os questionarem suas próprias experiências, suas formações. No dia a dia do trabalho, na lida da docência, temos reencontrado egressos do curso de Pedagogia que nos questionam quanto à formação no referido programa; alguns afirmam não encontrar um diálogo entre aquilo que aprenderam na universidade e o que são orientados a fazer. Esses diálogos, embora informais, podem nos dar indícios de como o professor lida com a nova proposta.

Enfim, tais relatos e os resultados advindos deste estudo nos levam à necessidade de aprofundamento do estudo da PNA e de suas ações, estudos que possam, por exemplo, analisar de que modo (ou até a que ponto) a formação continuada recebida altera as concepções e práticas dos professores acerca da alfabetização e como se deu a recepção desse discurso oficial. Ademais, é necessário que se provoquem maiores discussões sobre este tema no meio acadêmico, de modo a gerar resistência a políticas que nos façam retroceder.

No momento, início do governo de Luís Inácio da Silva, vivemos a expectativa de revogação da PNA e de todo o pacote de medidas que a compõem. O atual Ministro da Educação, Camilo Santana, já publicizou que uma das prioridades da pasta é a retomada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a fim de dar continuidade à busca

pela alfabetização como um direito de todos. Porém, seja qual for a proposta, seja qual for o governo, estejamos atentos e dispostos a analisar seus impactos no cenário educacional, na formação e na prática dos professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/#pna>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Práticas de Alfabetização. Brasília: MEC - Sealf, 2020c. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>. Acesso em: 07 de dez. 2022.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GATTI, B. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan./abr., 2008. Autores Associados, p. 57-70.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In: GOULART, Cecília M. A.; WILSON, Victoria. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. São Paulo: Summus, 2013, p. 21-42.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Alfabetização: linguagem e vida - uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.14, 2021.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica**. Disponível em: [https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Lucio Elizabeth Orofino Dissertacao.pdf](https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/Lucio%20Elizabeth%20Orfino%20Dissertacao.pdf). Acesso em: 15.agosto.2022.
- MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORTATTI, M. R.L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, nov. 2019.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

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

SANTOS, T. C. dos. SILVA, E. F. da. Alfabetização no Acre: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares. In: SOUZA, A. M. de; et al. (Orgs). **Perspectivas para o ensino de línguas, volume 6**. Rio Branco: Edufac, 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 05-17, abr. 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jan. 2023.