



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL - UTIC  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS EXATAS (FACHCE)  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
TESE DE MESTRADO**

**ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**

Tema: O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa  
Linha de Pesquisa: Gestão com Qualidade Humana

Assunção, PY  
Setembro, 2023

**SANDRA COÊLHO DE ALMEIDA PORTILHO**

**ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**

Tese apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC, como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação, na linha de pesquisa Gestão com Qualidade Humana.



**Prof. Julio César Cardozo**  
Dr. en Educación

**Orientador:** Dr. Julio César Cardozo Rolón

Assunção, PY  
Setembro, 2023

**ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**

Sandra Coêlho de Almeida Portilho  
Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC  
Mestrado em Educação, Sede III – Postgrado  
[sandra.portilho73@hotmail.com](mailto:sandra.portilho73@hotmail.com)  
[sandra.portilho12@gmail.com](mailto:sandra.portilho12@gmail.com)

## DIREITOS DA AUTORA

Eu, Sandra Coêlho de Almeida Portilho, com documento de identidade nº 070.248 – AP, autora da pesquisa intitulada: **ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**, declaro que, voluntariamente, cedo de forma gratuita, ilimitada e irrevogável, em favor da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC os direitos patrimoniais como autora do conteúdo patrimonial que pertence a obra de referência. De acordo com o exposto, este estudo dá à UTIC a capacidade de comunicar o trabalho, divulgar, publicar e reproduzir em mídia analógica ou digital sobre a oportunidade que ela assim o entender. A UTIC deve indicar que a autoria ou a criação do trabalho corresponde a minha pessoa e fará referência à autora e às pessoas que colaboraram na realização desta pesquisa.

Assunção, 25 de setembro de 2023



Sandra Coêlho de Almeida Portilho

## REGISTRO DE APROVAÇÃO DO ORIENTADOR

O Prof. Dr. Julio César Cardozo Rolón, com Documento de Identidade nº 1.157.140, Orientador da Tese de Mestrado intitulada: **“ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023”**, escrita pela mestranda Sandra Coêlho de Almeida Portilho, para obter o título de Mestre em Ciências da Educação, informa que o trabalho atende aos requisitos exigidos pela Faculdade de Pós-Graduação, da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC, podendo este ser submetido à avaliação e apresentado diante dos professores que forem designados para compor a Banca Examinadora.

Assunção, 25 de setembro de 2023



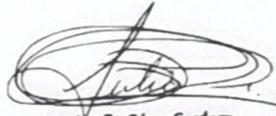
Prof. Julio César Cardozo  
Dr. en Educación

Assinatura do Orientador

**ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO  
DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**

**POR  
SANDRA COELHO DE ALMEIDA PORTILHO**

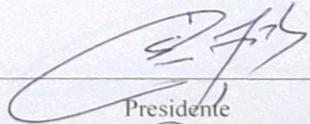
Tese de Mestrado apresentada à Banca examinadora da Universidade Tecnológica  
Intercontinental – UTIC



**Prof. Julio César Cardozo**  
Dr. en Educación

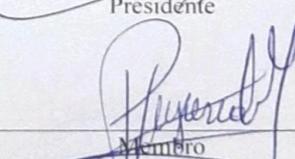
Orientador

**Banca Examinadora**



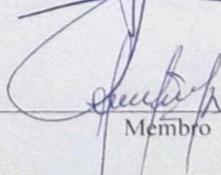
**Dr. Silvio Torres Chávez**  
Profesor de Postgrado  
Matrícula Mec: 96.015

Presidente



**Prof. Patricia R. Figueredo**  
Lic. en Matemática  
Dra. en Educación

Miembro



**Prof. Dr. Delfi López**  
Doctor en Ciencias  
de la Educación

Miembro

Data de Aproxiação: 25 de setiembre 2023



## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, Sebastiana Coêlho de Almeida, pelo amor e o apoio incondicional ao meu projeto de vida.

À memória de meu pai, Raimundo Nonato de Almeida, que sempre me ajudou na questão educacional, nunca me deixando faltar o que eu precisei.

À minha avó, Catarina Palheta, como matriarca da família e apoiadora dos nossos sonhos e metas.

Aos meus filhos amados, Alexander, Dudley e Ananda, que me deram apoio incondicional nesta fase acadêmica de minha vida.

Ao meu esposo Roberto, que sempre esteve presente junto aos filhos, enquanto eu estudava, colaborando no que foi preciso para me auxiliar neste trabalho.

Aos meus irmãos, apoiadores incondicionais dos meus projetos de vida e educacionais

Aos demais familiares, amigos, colegas de trabalho, que sempre me atenderam quando precisei de ajuda na construção desta Tese.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, que me guiou e me deu sabedoria para superar as dificuldades e seguir em frente.

A minha mãe, que sempre esteve presente na minha trajetória estudantil e acadêmica, pelo seu amor e seus conselhos.

Ao meu esposo e filhos que sempre me apoiaram e de alguma forma ajudaram na construção deste trabalho.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram na torcida pela realização dos meus projetos de vida estudantil e profissional.

Aos meus sogros, cunhados e amigos pelo apoio.

Ao professor-orientador Julio César Cardozo Rolón, que me acompanhou e me orientou nesta caminhada de realização de mais uma etapa acadêmica em minha vida.

A todos os professores e colaboradores da Universidade Tecnológica Intercontinental, pelos ensinamentos e prestações de serviços feitos com toda a seriedade e atenção.

Aos colegas de Curso, pelos ensinamentos e trocas de experiências acadêmicas e profissionais e por tornar aqueles momentos fora de casa os mais agradáveis possíveis, em especial, à Raquel Cavalcante, Ana Zeneide Videira e Náidia Monteverde.

Aos professores alfabetizadores, gestores e pedagogos da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, Brasil, pela enorme e direta participação na pesquisa de campo deste estudo.

As doutoras, que participaram na avaliação e no melhoramento do instrumento de pesquisa desta Tese, Benedita de Sousa, Fátima Soares e Zélia Trindade.

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

**PORTILHO, Sandra Coêlho de Almeida. ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023 / Sandra Coêlho de Almeida Portilho. 199 fls.**

Tese de Mestrado em Ciência da Educação – Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC, 2023.

Orientação: Prof. Tutor Dr. Julio César Cardozo Rolón

1. Processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa. 2. Opinião Docente. 3. Planejamento de Ensino. 4. Prática de Ensino. 5. Avaliação.

# **ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA PERCEPÇÃO DOCENTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, AMAPÁ, EM 2023**

**Autora:** Sandra Coêlho de Almeida Portilho

**Orientador:** Dr. Julio César Cardozo Rolón

**RESUMO:** O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa é complexo e multifacetado. O fenômeno é estudado sob várias perspectivas e enfoques, em diversas áreas do conhecimento e muitos elementos contribuem para sua efetividade. Diante deste contexto, esta investigação teve por objetivo descrever a opinião dos professores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, - o planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), na Base Nacional Comum Curricular (2017) e na Política Nacional de Alfabetização(2019); a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza, os fatores condicionantes e os implicadores educacionais do processo e; a avaliação, em âmbito escolar e em larga escala. Trata-se de uma investigação quantitativa, com alcance temporal seccional, de natureza descritiva e não experimental. O instrumento utilizado para a coleta dos dados empíricos foi o questionário policotômico fechado, estruturado em três dimensões, em escala Likert em níveis de relevância (1-Irrelevante; 2- Pouco Relevante; 3- Indiferente; 4- Relevante; 5- Muito Relevante). Os dados apontaram maior incidência de respostas no nível 4 e 5 da escala aplicada, indicando que o planejamento de ensino fundamentado nos documentos educacionais oficiais brasileiros; a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa e a avaliação escolar e em larga escala são elementos que contribuem para o processo. Considerou-se, a partir desses resultados, que os professores entendem a importância do planejamento de ensino fundamentado nos documentos oficiais no que concerne ao processo de alfabetização, da prática de ensino fundamentada em teorias que abordam e explicam como o fenômeno se realiza e o que o docente precisa saber para ajudar seus alunos em processo de alfabetização e da avaliação, das mais variadas formas, unindo teoria e prática pedagógica, com o objetivo de orientar uma boa prática alfabetizadora e contribuir com um processo de alfabetização exitoso. Os destaques foram para o planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na BNCC e para a importância que foi dada pelos investigados para planejamento de ensino em consonância com as teorias apresentadas na nova Política Nacional de Alfabetização.

**Palavras-chave:** O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa; opinião docente; planejamento de ensino; prática de ensino; avaliação.

# **ELEMENTOS QUE CONTRIBUYEN AL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE LOS NIÑOS EN LENGUA PORTUGUESA, EN LA PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE LA RED EDUCACIÓN MUNICIPAL DE SANTANA, AMAPÁ, EN 2023**

**Autora:** Sandra Coêlho de Almeida Portilho

**Orientador:** Dr. Julio César Cardozo Rolón

**RESUMEN:** El proceso de alfabetización de niños en lengua portuguesa es complejo y multifacético. El fenómeno se estudia desde diversas perspectivas y enfoques, en diferentes áreas del conocimiento y muchos elementos contribuyen a su efectividad. Dado este contexto, esta investigación tuvo como objetivo describir la opinión de los docentes de la Red Educativa Municipal de Santana, Amapá, en 2023, sobre los elementos que contribuyen al proceso de alfabetización de los niños en lengua portuguesa, - planificación de la enseñanza basada en conceptos teóricos inherentes al proceso de alfabetización. , presente en los Parámetros Curriculares Nacionales (1997), la Base Curricular Común Nacional (2017) y la Política Nacional de Alfabetización (2019); práctica docente basada en perspectivas teóricas sobre la naturaleza, condicionantes e implicaciones educativas del proceso y; evaluación, a nivel escolar y a gran escala. Se trata de una investigación cuantitativa, de alcance temporal seccional, de carácter descriptivo y no experimental. El instrumento utilizado para la recolección de datos empíricos fue el cuestionario policotómico cerrado, estructurado en tres dimensiones, en escala Likert en niveles de relevancia (1-Irrelevante; 2- Poco Relevante; 3- Indiferente; 4- Relevante; 5- Muy Relevante). Los datos mostraron mayor incidencia de respuestas en los niveles 4 y 5 de la escala aplicada, indicando que la planificación de la enseñanza que se basa en documentos educativos oficiales brasileños; la práctica docente basada en perspectivas teóricas inherentes al proceso de alfabetización de niños en lengua portuguesa y la evaluación escolar y a gran escala son elementos que contribuyen al proceso. Con base en estos resultados, se consideró que los docentes comprenden la importancia de una planificación docente basada en documentos oficiales respecto al proceso de alfabetización, de una práctica docente basada en teorías que abordan y explican cómo se produce el fenómeno y lo que los docentes necesitan saber para ayudar a sus estudiantes en el proceso de alfabetización y de la evaluación, de las más variadas formas, combinando teoría y práctica pedagógica, con el objetivo de orientar las buenas prácticas de alfabetización y contribuir a un proceso de alfabetización exitoso. Se destacaron la planificación de la enseñanza basada en los conceptos teóricos presentes en el BNCC y la importancia otorgada por los investigados a la planificación de la enseñanza en línea con las teorías presentadas en la nueva Política Nacional de Alfabetización.

**Palabras clave:** El proceso de alfabetización de los niños en Lengua Portuguesa; opinión docente; planificación docente; práctica docente; evaluación.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal do Brasil
CF	Consciência Fonológica
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LD	Livro Didático
LE	Língua Escrita
LO	Língua Oral
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/AP	Plano Estadual de Educação do Amapá
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCA	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Fundamental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SISPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Escala de proficiência em leitura do Sispaeap.....	114
Tabela 2 – Demonstrativo do padrão de desempenho dos alunos amapaenses na avaliação do Sispaeap em 2019.....	114
Tabela 3 - Matriz de operacionalização de variáveis.....	121
Tabela 4 - Descrição da população investigada.....	125
Tabela 5 - Descrição da população, amostra e amostragem .....	126
Tabela 6 - Distribuição dos investigados por sexo e idade.....	132
Tabela 7 - Distribuição de informações profissionais dos investigados.....	133
Tabela 8 - Distribuição de respostas por níveis em porcentagem por rango, valoração numérica e conceitual.....	135
Tabela 9 - Distribuição do número de respostas da Dimensão 1, por pergunta, indicador e geral.....	136
Tabela 10 - Distribuição do número de respostas da Dimensão 2, por pergunta, indicador e geral.....	146
Tabela 11 - Distribuição do número de respostas da Dimensão 3, por pergunta, indicador e geral.....	158
Tabela 12 - Distribuição do número de respostas por dimensão, indicador e geral.....	167

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 1.....	137
Gráfico 2 - Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 1.....	138
Gráfico 3 - Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 1.....	139
Gráfico 4 - Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 1.....	140
Gráfico 5 - Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 2.....	147
Gráfico 6 - Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 2.....	149
Gráfico 7- Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 2.....	151
Gráfico 8 - Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 2.....	153
Gráfico 9 - Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 3.....	159
Gráfico 10 - Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 3.....	160
Gráfico 11 - Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 3.....	162
Gráfico 12 - Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 3.....	163
Gráfico 13 - Distribuição de porcentagem geral das respostas.....	168

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – MARCO INTRODUTÓRIO</b> .....	21
<b>1.1 Descrição do tema/problema</b> .....	21
<b>1.2 Perguntas Investigativas</b> .....	25
1.2.1 Pergunta Geral.....	25
1.2.2 Perguntas Específicas.....	25
<b>1.3 Objetivos</b> .....	26
1.3.1 Objetivo Geral.....	26
1.3.2 Objetivos Específicos.....	26
<b>1.4 Justificativa</b> .....	26
<b>1.5 Delimitações e viabilidade da investigação</b> .....	28
<b>CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	29
<b>2.1 Definição dos principais termos</b> .....	29
2.1.1 O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.....	29
2.1.2 Opinião docente.....	29
2.1.3 Planejamento de Ensino.....	30
2.1.4 Prática de Ensino.....	30
2.1.5 Avaliação.....	31
<b>2.2 Antecedentes investigativos sobre o tema/problema</b> .....	31
2.2.1 Antecedente motivador do tema/problema.....	31
2.2.2 Dimensão 1: Planejamento de Ensino.....	32
2.2.2.1 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PNC, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	32
2.2.2.1.1 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	32
2.2.2.1.2 Antecedentes Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	35

2.2.2.1.3 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	37
2.2.3 Dimensão 2: Prática de Ensino.....	39
2.2.3.1 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	39
2.2.3.1.1 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	40
2.2.3.1.2 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada das perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	42
2.2.3.1.3 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre o método de alfabetização, o LD de alfabetização e a formação docente, como implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	44
2.2.4 Dimensão 3: Avaliação.....	46
2.2.4.1 Antecedentes para Avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	46
2.2.4.1.1 Antecedentes para Avaliação Escolar de caráter diagnóstico, processual e somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	47
2.2.4.1.2 Antecedentes para Avaliação em Larga Escala de compreensão leitora do PCA, em função dos objetivos propostos, da concepção de leitura e da matriz de referência, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	49
2.2.4.1.3 Antecedentes para Avaliação em Larga Escala de fluência leitora do PCA, quanto aos critérios avaliados, à forma de coleta de dados e ao nível de leitura esperado, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	51
<b>2.3 Base legal.....</b>	<b>53</b>
2.3.1 Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88).....	53
2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96).....	53

2.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).....	54
2.3.4 Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE/AP, 2015-2025).....	55
2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2010; 2013).....	55
2.3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997; 1998).....	56
2.3.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Lei n. 13.145/2017).....	57
2.3.8 Referencial Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCA/2019).....	57
2.3.9 Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019).....	58
2.3.10 Programa Criança Alfabetizada (PCA/2019).....	58
2.3.11 Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá (COLABORA-AMAPÁ, Lei n. 2.448/2019).....	59
<b>2.4 Base teórica</b> .....	59
2.4.1 Dimensão 1: Planejamento de Ensino.....	59
2.4.1.1 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	61
2.4.1.2 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	65
2.4.1.3 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, Ensino de LP e de Alfabetização presentes na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	69
2.4.2 Dimensão 2: Prática de Ensino.....	73
2.4.2.1 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	74
2.4.2.2 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	86
2.4.2.3 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre o método de alfabetização, o LD de alfabetização e a formação docente como implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.....	90

2.4.3 Dimensão 3: Avaliação.....	102
2.4.3.1 Avaliação Escolar de caráter diagnóstico, processual e somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	104
2.4.3.2 Avaliação em Larga Escala.....	109
2.4.3.2.1 Avaliação em Larga escala de compreensão leitora do PCA, em função dos objetivos propostos, da concepção de leitura apresentada pelo órgão promotor e pela sua matriz de referência, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	111
2.4.3.3 Fluência em Leitura.....	115
2.4.3.3.1 Avaliação em Larga Escala de Fluência Leitora do PCA, em função dos critérios avaliados, da forma de coleta de dados e do nível de leitura esperado, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.....	117
<b>2.5 Sistema de variáveis.....</b>	<b>121</b>
2.5.1 Operacionalização de variáveis.....	121
<b>CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>122</b>
<b>3.1 Enfoque da investigação.....</b>	<b>122</b>
<b>3.2 Nível de profundidade da investigação.....</b>	<b>123</b>
<b>3.3 Desenho da investigação.....</b>	<b>123</b>
<b>3.4 População, amostra e amostragem.....</b>	<b>124</b>
3.4.1 População .....	124
3.4.2 Definição da população.....	124
3.4.3 Amostragem.....	125
3.4.4 Tamanho da amostra.....	126
3.4.5 Amostragem em tabela.....	126
3.4.6 Descrição da amostra.....	127
<b>3.5 Técnica e instrumento de coleta de dados.....</b>	<b>127</b>
<b>3.6 Procedimento de coleta de dados.....</b>	<b>129</b>
<b>3.7 Procedimento de análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>130</b>
<b>3.8 Procedimento para apresentação, interpretação e discussão dos dados.....</b>	<b>131</b>
<b>3.9 Aspectos éticos.....</b>	<b>131</b>
<b>CAPÍTULO IV – MARCO ANALÍTICO.....</b>	<b>132</b>
<b>4.1 Demonstrativo demográfico e profissional dos investigados.....</b>	<b>132</b>
<b>4.2 Apresentação e análise dos dados coletados.....</b>	<b>134</b>

4.2.1 Critérios de mensuração: características.....	134
4.2.2 Análise estatística específica e interpretação dos resultados.....	135
4.2.2.1 Dimensão 1: Planejamento de Ensino.....	135
4.2.2.2 Dimensão 2: Prática de Ensino.....	145
4.2.2.3 Dimensão 3: Avaliação.....	157
4.2.3 Análise estatística e interpretação geral dos resultados.....	167
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>173</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA VALIDADO.....</b>	<b>187</b>
<b>APÊNDICE B – CARTA FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE C – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICE E - INFORMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS QUESTÕES.....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO JUNTO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTANA, AMAPÁ.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO A – CARTA DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>199</b>

## CAPÍTULO I – MARCO INTRODUTÓRIO

Para a elaboração da redação desta Tese de Mestrado foram usadas as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que são reconhecidas pela Universidade Tecnológica Intercontinental-UTIC, a qual autoriza seus estudantes a usá-las em sua produção acadêmica.

Esta Tese de Mestrado apresenta, no primeiro capítulo, a descrição do tema/problema que foi investigado, a pergunta geral e as perguntas específicas; assim como o objetivo geral e os objetivos específicos derivados dessas perguntas, a justificativa para tal investigação e as delimitações da mesma.

Valer ressaltar que, a pedido da Banca Examinadora desta tese de Mestrado, foi retirada do seu título a palavra **relevância**, a qual consta dos demais documentos anteriores a sua apresentação.

### 1.1 Descrição do tema/problema

Esta Tese de Mestrado tem como tema *O processo de alfabetização e crianças em Língua Portuguesa*, aqui descrito sob à concepção da pesquisadora e alfabetizadora Magda Soares (2020, p. 27), como sendo o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, ou seja, a apropriação de um conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita; domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades de escrever e ler, seguindo convenções da escrita. Segundo Ferreiro (1996), o conhecimento da leitura e da escrita como produto do processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa (LP) tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora da instituição. Nesse processo, a criança passa por fases ou etapas, com avanços e retrocessos, até se apropriar do código linguístico e dominá-lo (FERREIRO, 1991). O assunto escolhido para este estudo é bastante discutido, mas ainda tem muito a ser estudado entre os profissionais da educação e os interessados no tema, pois trata-se de um processo complexo e multifacetado (SOARES, 2006) e que possui elementos importantes que precisam ser investigados com atenção por parte dos interessados no conteúdo, como forma de garantir substâncias teóricas e práticas para fundamentar um processo de

alfabetização eficaz, por meio de uma gestão com qualidade humana. Por se tratar de um tema com várias facetas, o fenômeno possui muitos elementos que estão ligados diretamente ao processo, contribuindo para sua realização de forma satisfatória. Uma Tese de Mestrado não é o suficiente para falar do fenômeno com todas as suas peculiaridades e elementos, por isso, esta investigação elegeu três constituintes que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em LP para investigar, por considerá-los importantes do ponto de vista teórico, metodológico e prático, uma vez que eles representam objetos que fazem referência ao trabalho docente alfabetizador. São eles:

1- O Planejamento de Ensino, aqui concebido como um ato de estudo e de pesquisa, fundamentado nas concepções teóricas dos documentos oficiais brasileiros - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa (LP), por entender que o planejamento de ensino pautado nas concepções desses documentos norteadores da Educação Básica (EB) é um elemento que contribui diretamente com este processo, pois por meio dele, o alfabetizador encontra em cada documento a concepção do que é Língua, do que é Ensinar LP e do que é Alfabetização, termos primordiais que o docente precisa conhecer, estudar, para eleger quais concepções estão bem fundamentadas e são coerentes com o fazer pedagógico alfabetizador. Segundo seus idealizadores, os PCN, são instrumentos úteis no planejamento de ensino, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, contribuindo para a atualização profissional do professor (BRASIL, 1997). A BNCC é um documento do Ministério da Educação (MEC) que oferece orientações para melhorar todas as etapas da EB, inclusa, a alfabetização. É referência obrigatória para o planejamento de ensino e da gestão pedagógica (BRASIL, 2017). A PNA foi instituída com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo. A Política surge como um esforço do MEC para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados (BRASIL, 2019). Trata-se de três documentos que ajudam no direcionamento do trabalho do professor alfabetizador e que os mesmos possuem fundamentações teóricas que precisam ser estudadas e valoradas pelos professores em seu planejamento de ensino, contribuindo com o processo de alfabetização de crianças em LP, por meio de orientações que direcionam o fazer pedagógico do alfabetizador. Sabe-se que as concepções, principalmente, de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo (MORAIS, 2021). Mas para se chegar nesse conceito, primeiro tem-se que estudar o que é Língua e o que é ensinar LP, pois esse ensino vem sendo alvo de muitas discussões em diversas pesquisas e foco de diferentes preocupações por parte de

estudiosos e de professores, entre outros profissionais da educação. A discussão é justamente na questão sobre o objeto de ensino, a LP, preocupação necessária para se compreender a concepção de Língua que se utiliza no planejamento de ensino e nas ações pedagógicas dos professores nas aulas de LP, pois dependendo da forma como o professor a concebe, há influência dessa concepção em sua postura pedagógica, pois o docente é o responsável pelo planejamento dos conteúdos e das atividades que direcionam o estudo da Língua, elegendo metodologias de ensino e também, essa concepção tem ligação direta na forma como o aprendiz é visto dentro do processo de ensino e aprendizagem da Língua e o que se quer ensinar a esse sujeito. O alfabetizador precisa planejar o ensino da alfabetização fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, pois delas depende sua prática com fundamentação sólida e êxito;

2- O segundo elemento eleito para este estudo foi a Prática de Ensino, aqui concebida como o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes áreas do conhecimento na resolução de problemas, fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, por entender que a prática de ensino fundamentada nas mais diversas facetas e enfoques sobre o processo de alfabetização é outro elemento que contribui para o referido processo. Segundo Soares (2006), não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como o da alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento e de uma pluralidade de enfoques. Aqui nesta investigação, se estudou a prática de ensino fundamentada na multiplicidade dessas perspectivas teóricas, em função dos estudos nas áreas da Psicologia, da Sociolinguística e da Linguística, as várias facetas da alfabetização (SOARES, 2006). Essa complexidade e multiplicidade de facetas que tem a alfabetização explicam, segundo Soares (2006), por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, mediante a área de conhecimento a que pertencem. Além das fundamentações teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização, foram estudadas as perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico inerentes ao processo. Fatores estes, muitas vezes, dados como “desculpas” para não alfabetizar uma criança de classe social não favorecida. Segundo Oliveira (2010), quando a escola fracassa na alfabetização, ela se torna um instrumento que aumenta as diferenças socioeconômicas. Segundo o estudioso, é muito fácil culpar a pobreza ou a falta da participação das famílias dos alunos do que modificar o entendimento sobre o processo de alfabetização. A prática de ensino do professor alfabetizador também precisa estar fundamentada da importância dos implicadores educacionais, aqui estudados e representados pelos métodos de alfabetização,

pelo Livro Didático (LD) de alfabetização e pela formação docente, constituintes que precisam ser estudados e valorados pelo professor, colaborando com uma prática de ensino alfabetizadora coerente e eficaz. A prática de Ensino bem fundamentada está relacionada à prática pedagógica exitosa. Uma boa formação docente, um LD de alfabetização de qualidade e uma metodologia adequada, entre outros implicadores educacionais são primordiais para os professores alfabetizarem seus alunos com plenitude;

3- O terceiro e último elemento estudado nesta investigação foi a avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, concebida como um instrumento que permite ao professor ter conhecimento do que o aluno aprendeu e do que não aprendeu, para que o mesmo possa ser reorientado na superação de suas dificuldades e venha a aprender o que lhe é ensinado, dimensão que precisa ser estudada em função da avaliação ser uma referência balizadora do trabalho docente, da instituição escolar, do aluno e das políticas públicas para a alfabetização e o professor precisa saber qual ou quais avaliações pode aplicar no ciclo de alfabetização, quais seus objetivos e como elas o ajudam a planejar um trabalho voltado para a aprendizagem do estudante e para a qualidade do ensino, por meio de uma gestão com qualidade humana. O professor necessita de informações e bases sobre a avaliação escolar no ciclo de alfabetização e as avaliações em larga escala que os alunos realizam no 2º ano do Ensino Fundamental (EF), seus objetivos, suas matrizes de referências, entre outros elementos. Segundo os PCN (1997, p. 42), a avaliação deve ser vista como um elemento favorecedor da melhoria da qualidade da aprendizagem e não uma arma contra o estudante. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (2013, p. 123) a avaliação construída pelo professor aos estudantes deve ser redimensionadora da ação pedagógica, assumindo um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

Todas essas teorias que levam à prática precisam fazer parte da vida do professor alfabetizador e este deve ser conhecedor de tudo aquilo que está ligado à sua ação alfabetizadora para fazer uso em seu planejamento, em sua prática docente e em avaliações destinadas aos alunos do ciclo de alfabetização com o objetivo de um processo coerente e eficaz.

Com base no exposto, foram formuladas a pergunta geral e as perguntas específicas que deram origem a esta investigação.

## 1.2 Perguntas Investigativas

### 1.2.1 Pergunta Geral

- Qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa?

### 1.2.2 Perguntas Específicas

- Qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo?
- Qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo?
- Qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo Geral**

- Descrever a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Expor a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo;
- Apontar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo;
- Verificar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Avaliação, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

## **1.4 Justificativa**

O interesse em estudar o processo de alfabetização de crianças em LP, por meio do Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças

em LP; da Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP e da Avaliação, justificou-se pela importância do tema no campo educacional brasileiro, ao trazer para a discussão elementos de base teórica, legal e prática e saber a opinião docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os referidos elementos como constituintes que colaboram para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, por se tratar de professores cujo Estado federativo do Brasil tem resultado insatisfatório no campo da alfabetização de crianças.

No Município de Santana-Amapá, a maioria dos professores que atua no ciclo de alfabetização tem formação acadêmica em Pedagogia ou no antigo Magistério e participa diretamente das formações continuadas para professores alfabetizadores, ambientes que os coloca em contato direto com teorias e mesmo com práticas voltadas para a alfabetização de crianças. Lá discutem sobre o planejamento e a prática de ensino fundamentados nas concepções teóricas presentes nos PCN, na BNCC e na nova PNA e nas perspectivas teóricas mais recentes sobre alfabetização de crianças em LP e também falam sobre as avaliações que elaboram para seus alunos, assim como sobre as avaliações em larga de LP que são realizadas pelos estudantes do final do ciclo de alfabetização. Por isso, este estudo se interessou em saber a opinião dos que estão diretamente em sala de aula com os alunos, os professores alfabetizadores, aqueles que estudam e praticam as teorias educacionais, os que preparam e avaliam os alunos, ou seja, os que estão envolvidos intrinsecamente com o processo de alfabetização. Os professores têm como valorar o planejamento e a prática de ensino fundamentados nos documentos oficiais brasileiros e nas perspectivas e enfoques sobre o processo de alfabetização, assim como mensurar a avaliação, em âmbito escolar e em larga escala como constituintes que colaboram para o processo de alfabetização de crianças em LP.

Dessa forma, a resposta da pergunta geral desta investigação tem relevância teórica, ao oferecer caminhos para a análise do tema-problema, para que outros estudiosos possam analisar o planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, inerentes ao processo de alfabetização, a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, assim como ponderar a importância da avaliação para o processo, apoiando outros estudiosos a aprofundarem as dimensões tratadas, como também desenvolver outros aspectos que considerarem importantes relacionados ao tema. Em função de seu aspecto metodológico, os resultados deste estudo oferecem informações sobre elementos que favorecem para o processo de alfabetização de crianças em LP, servindo como instrumento para apoiar alfabetizadores a fundamentarem sua ação pedagógica, melhorando sua gestão de trabalho, em função dos

elementos tratados nesta investigação. Quanto ao aspecto prático deste estudo, seus resultados contribuem com recomendações, a partir de posicionamentos teóricos, da opinião dos docentes participantes da pesquisa de campo e da investigadora, contribuindo com a prática docente alfabetizadora e com as políticas públicas educacionais voltadas, principalmente, para a formação de professores, para as avaliações em larga escala e para os livros didáticos de alfabetização, entre outros elementos estudados nesta investigação, como forma de garantir que o direito fundamental à alfabetização da criança seja efetivado na prática e não fique só na teoria dos documentos e nos discursos, por meio de uma gestão com qualidade humana.

### **1.5 Delimitações e viabilidade da investigação**

Esta Tese de Mestrado investigou o campo do saber das Ciências Sociais, na área científica da Ciência da Educação, mais especificamente no campo da Didática, o principal ramo de estudo da Pedagogia, que aborda temas como planejamento de ensino, prática de ensino e avaliação, na linha de pesquisa Gestão com Qualidade Humana, orientada ao reconhecimento da dignidade humana, que se manifesta através de uma atitude ética-profissional, direcionada para a qualidade da educação/alfabetização. No concreto, buscou saber a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023 sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em LP. A amostra populacional desta investigação foi composta por 40 (quarenta) professores de 1º e 2º ano do EF, de 06 (seis) escolas municipais, de um total de 92 (noventa e dois) alfabetizadores, distribuídos entre 14 (quatorze) instituições escolares da área urbana de Santana, município distante a 18 km da capital do Estado do Amapá. Os elementos estudados foram: o Planejamento de Ensino; a Prática de Ensino e a Avaliação. Os dados da pesquisa de campo foram coletados no mês de abril de 2023.

O estudo se tornou viável em função do material legal, bibliográfico e teórico está disponibilizado pelos órgãos competentes, em forma impressa e midiática e da base teórica específica, que foi obtida por meio da participação dos investigados que responderam o questionário impresso deste estudo.

## CAPÍTULO II – MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a definição dos principais termos empregados no estudo, os antecedentes investigativos sobre o tema/problema e as bases legal e teórica que deram substância à temática em questão.

### 2.1 Definição dos principais termos

Aqui, são apresentadas as definições conceituais/semânticas dos principais termos que acompanharam toda esta investigação.

#### 2.1.1 O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa

O processo de alfabetização de crianças em LP, nesta Tese de Mestrado foi descrito sob a concepção de Magda Soares (2020), correspondendo ao:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever e ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

#### 2.1.2 Opinião docente

Neste estudo, o termo Opinião foi entendido nas palavras de René Descartes como sendo a maneira de pensar, de ver, de julgar de cada indivíduo/professor em particular um determinado

tema. O assunto aqui pensando, julgado por cada professor da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, foi o planejamento de ensino, a prática de ensino e a avaliação, como elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

### 2.1.3 Planejamento de Ensino

Nesta investigação, o termo Planejamento de Ensino foi entendido nas palavras de Piletti (1990) como sendo um ato de estudar, de Libâneo (2013), como um meio de pesquisa e reflexão e de Luckesi (2011, p. 165), como sendo “um ato decisório político, científico e técnico”, ligado às concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, com destaque para os PCN (BRASIL, 1997; 1998), a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP que o professor precisa conhecer e estudar para poder escolher as mais coerentes com o seu fazer pedagógico como alfabetizador. Neste estudo, as concepções expostas nos documentos oficiais brasileiros inerentes ao processo de alfabetização que foram estudadas são as de Língua, de Ensino de Língua Portuguesa e de Alfabetização.

### 2.1.4 Prática de Ensino

Prática de Ensino, numa perspectiva positivista, é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes áreas do conhecimento na resolução de problemas, percorrendo um caminho no sentido dos princípios teóricos à prática de ensino. Neste estudo, importou-se com a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, porque essa prática deve estar bem orientada para alcançar os objetivos propostos, uma vez que o professor necessita de uma instrumentalização teórica e técnica para que possa realizar sua prática docente com êxito (LIBÂNEO, 2013). Como referência para essa prática docente bem fundamentada têm-se os estudos de Magda Soares (1990; 2006; 2016; 2020), Morais (2021), Mortatti (2006; 2009; 2019), Tardif (2000; 2002), Morais e Albuquerque (2005), entre outros estudiosos.

### 2.1.5 Avaliação

Neste estudo, o termo Avaliação foi entendido nas palavras de Luckesi (2005), como sendo um instrumento que permite ao professor ter conhecimento do que o aluno aprendeu e do que não aprendeu, para que o mesmo possa ser reorientado na superação de suas dificuldades e venha a aprender o que lhe é ensinado e; de Piletti (1990), em que a avaliação não é um fim, mas um meio. Meio este que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as dificuldades identificadas. A avaliação estudada nesta Tese está diretamente relacionada à LP e ao processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização, fundamentada em BRASIL (2010, 2013); AMAPÁ (2019; 2019), LIBÂNEO (2012; 2013), HADJI (2001), entre outros teóricos.

## 2.2 Antecedentes investigativos sobre o tema/problema

Aqui são apresentados o antecedente motivador deste estudo e alguns antecedentes investigativos, cujos trabalhos possuem uma relação direta com a temática deste estudo.

### 2.2.1 Antecedente motivador do tema/problema

SOARES, M.B., em 1985, publicou o estudo **As muitas facetas da alfabetização**. Considerando a multiplicidade de facetas do fenômeno alfabetização, a estudiosa discute no artigo algumas das principais perspectivas sob as quais o fenômeno pode ser estudado, agrupando-as sob três categorias: o conceito de alfabetização, a natureza do processo de alfabetização (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e propriamente linguístico) e os condicionantes desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos). Apontou as implicações das diferentes perspectivas para os problemas de método, material didático, definição de pré-requisitos e formação do alfabetizador, e defendeu a necessidade de uma teoria coerente da alfabetização, que concilie resultados e integre conjuntamente estudos

sobre as diferentes facetas do processo. O estudo se assemelha a esta pesquisa por trazer para a discussão as muitas facetas e enfoques que possui o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, mostrando as várias perspectivas pelas quais o fenômeno pode ser estudado.

## 2.2.2 Dimensão 1: Planejamento de Ensino

### 2.2.2.1 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PNC, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

#### 2.2.2.1.1 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

SILVA, J.D., em 2018, publicou o artigo **A relevância dos PCNs de Língua Portuguesa para formação docente e prática do professor do ensino fundamental – Anos Iniciais**. Seu objetivo foi analisar os PCN agindo como norteadores que permeiam as atividades pedagógicas elaboradas pelo professor, com ênfase no PCN de LP, pela necessidade de muitos professores desconhecerem a importância desse currículo nacional para o fazer docente. Trata-se de uma investigação qualitativa realizada com três professores de uma escola pública do município de Carpina- PB, atuantes nos Anos Iniciais do EF, por meio de entrevista com 12 perguntas abertas, discutindo a relevância dos PCN para formação e prática do professor; o ensino de LP e a aquisição da Língua Materna e; o PCN de LP como instrumento para o planejamento didático. O desconhecimento do que existe nesse documento oficial faz com que o professor atue de maneira descontextualizada e não possua respaldo teórico para embasar seu planejamento e sua prática de ensino. O resultado mostrou o desconhecimento quase que total dos professores em relação aos Parâmetros, principalmente, o de LP. Embora já tenham visto, manuseado o documento não o utilizam em seu planejamento de ensino. O estudo se assemelha

a esta investigação ao trazer para a discussão o PCN de LP como documento norteador para o trabalho docente do alfabetizador, reforçando a necessidade de os professores o conhecerem e fazerem uso do documento em seu planejamento de ensino.

BRITO, E.V., em 2003, organizou e publicou o livro **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. Os temas abordados na obra estão fundamentados nos pressupostos da Linguística Contemporânea e alicerçados pelo enfoque dos PCN. Segundo os PCN: “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 24). Segundo Brito, essa concepção de Língua dos PCN tem motivado muitos educadores a pensar sobre as práticas do sistema de ensino brasileiro, e de um modo ou outro, melhorar as atividades de sala de aula, com vista a preparar o aluno para a cidadania plena, com respeito à diversidade. É meta dos PCN consolidar a cidadania e sua concepção de ensino de Língua Materna assume uma função instrumental, pois é pelo manejo proficiente da Língua que o cidadão pode desempenhar seus papéis: consumidor, leitor, fiscal, entre outros, para o desempenho dos quais se requer um conhecimento de estratégias de leitura e de produção de textos e dos diversos registros da Língua. Assim, ensinar a LP deixa de ser um mecanismo de imposição de regras organizadoras da variante padrão-culta, materializada em textos de autores clássicos, para se tornar pré-requisito da mobilidade social. A estudiosa conclui que, embora esteja-se longe das certezas quanto ao melhor ensino de LP, algumas reflexões e sugestões de atividades práticas já não podem mais ser ignoradas no planejamento de ensino do professor, como as apontadas no livro, a partir da vivência em sala de aula de seus autores. O estudo se assemelha a esta investigação por focar nos PCN com vista nas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP e nos pressupostos da Linguística, ciência estudada dentro deste trabalho como uma das facetas do processo de alfabetização.

FARIAS, A.T.V., em 2020, publicou a Tese de Doutorado **Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC**. Trata-se de um estudo qualitativo descritivo, que teve como objetivo geral compreender em quais concepções de linguagem e em quais possíveis práticas de ensino os professores do ciclo de alfabetização, participantes do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fundamentam-se

para dar aula, buscando compreender como os professores que são pedagogos, que não têm formação específica em Língua, mas que passam por formações continuadas, trabalham a formação linguística do aluno, pois segundo Luft (1985), o não conhecimento desses saberes linguísticos interferem de forma negativa no processo de ensino/aprendizagem, ocasionando uma falta de determinação sobre o quê, como e para que se ensina. Os dados foram analisados de acordo com a concepção de linguagem enquanto interação, defendida nos PCN. Seus objetivos específicos foram discorrer sobre o ensino de LP baseado nos pressupostos dos PCN e do PNAIC; observar quais saberes que se articulam sobre a LP circulam entre os professores alfabetizadores, identificando a imagem de Língua que se importa ao alfabetizar, assim como o que se ensina sobre ela, como e por quê e; averiguar, através da análise das falas de professores, se as suas práticas, durante o ciclo de alfabetização se concretizam de acordo com as orientações dos documentos oficiais e da formação continuada do PNAIC, que orientam a prática de ensino da LP no Brasil. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista através de questionário semiestruturado com 06 (seis) professores dos municípios de Campina Grande e Queimadas, na Paraíba. Os resultados apontaram que as professores, em sua maioria, não têm uma base em conhecimento linguístico que favoreça um planejamento mais consistente, representado grande dificuldade relacionada ao Ensino de LP, por estarem diante de um desencontro entre teoria e prática e de uma falta de clareza quanto ao objetivo e à concepção de linguagem adotados pelas professoras que, em algumas situações, apresentam um trabalho com a Língua centralizado na Gramática Tradicional. O estudo se assemelha aos interesses desta investigação ao trazer para a discussão as concepções de Língua que os professores fundamentam sua prática docente. Aqui, buscou-se a opinião dos alfabetizadores sobre o planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização presentes nos principais documentos oficiais como elemento que contribui para o processo.

SARAIWA, G.G. e SOUSA, S.N., em 2019, publicaram o estudo **Diversidade Linguística e a noção de adequação aplicada ao ensino da escrita no processo de alfabetização**. O objetivo foi estudar os reflexos da noção de adequação no ensino da escrita, durante o processo de alfabetização, levantando a noção de adequação nos PCN de LP; relacionando a noção de adequação com o fenômeno da variação linguística e discutindo a escrita no processo de alfabetização na sua relação com o letramento. Trata-se de uma investigação bibliográfica com análise documental. Nos PCN, a definição de alfabetização está relacionada à aquisição da escrita alfabética e que para aprender a ler e escrever é preciso pensar

sobre a escrita, o que ela representa e como representa graficamente a Língua. No documento, a alfabetização se resume às propriedades fonológicas da Língua e à relação entre fonema e grafema. O resultado do estudo apresentou que a escrita não deve ser vinculada à noção de adequação, uma vez que ela é heterogênea, assim como a Língua, de modo que reflete os usos que o falante faz da mesma nas suas distintas realizações. Assim, priorizar uma única variedade linguística para atender às exigências fundadas na variedade culta da língua é desconsiderar as práticas sociais de leitura e escrita que a criança leva para a escola, além de negligenciar a diversidade linguística que se vivencia nesse espaço social, lugar fundamentalmente plural. Dessa maneira, *adequar* é discriminar e ignorar a pluralidade social, cultural e linguística dos alfabetizandos. Este antecedente possui semelhança com este estudo por discutir as concepções de alfabetização presente dentro de um documento oficial brasileiro, além de falar sobre a questão de adequação dentro dos estudos linguísticos que privilegiam as diferenças linguísticas e não as chamadas “adequações” dentro de uma norma padrão, privilegiada.

2.2.2.1.2 Antecedentes Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

STIEG, V. e ALCÂNTARA, R.G., em 2017, publicaram o artigo **O percurso histórico do Ensino de Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5.692/71 à Base Nacional Comum Curricular**. Seu objetivo foi tematizar as modificações conceituais e metodológicas que tange ao ensino da LP na educação brasileira, buscando sua materialização nos discursos produzidos nos/pelos documentos oficiais que objetivaram balizar as práticas educacionais. Buscou evidenciar as concepções de Língua e linguagem que subsidiaram o Ensino da LP desde a Lei n. 5.692/71 até a BNCC de 2017, no sentido da identificação e problematização de avanços, recorrências e retornos de conceitos/concepções e metodologias. Trata-se de uma pesquisa documental, tendo como referencial teórico-metodológico a Abordagem Histórico Cultural na pesquisa em ciências humanas e a perspectiva bakhtiniana de linguagem. As considerações apontam para um retorno às concepções de Língua e linguagem de vertente estruturalista, evidenciando um retrocesso no que tange à possibilidade de uma abordagem dialógica e discursiva, na contramão da efetivação de enfoques metodológicos que trariam para a sala de aula a Língua para além de seus aspectos estruturais, salientando as questões históricas,

culturais e ideológicas que lhe são inerentes. Ao tematizar as modificações conceituais e metodológicas sobre o ensino de LP, o estudo se assemelha a esta investigação, pois aqui se discutiu sobre as concepções presentes nos documentos oficiais brasileiros inerentes ao processo de alfabetização, com destaque para os PCN, a BNCC e a PNA e suas concepções de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização.

PATRIOTA, L.M., em 2018, publicou o estudo **O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. O objetivo foi apresentar o lugar pensado para o trabalho com a variação linguística na BNCC nos Anos Finais do EF. Trata-se de uma metodologia de natureza descritiva e interpretativa de abordagem qualitativa. Verificar a concepção de Língua na BNCC foi um dos seus objetivos específicos. No documento, o termo é conceituado como interação e os estudos linguísticos como uma prática social situada na esfera discursiva, além de atribuir características de marcação identitária e cultural à Língua, também ressaltando a concepção de poder e dominação instaurados por ela. Essa concepção abre espaço para as discussões pertinentes ao campo da sociolinguística, constatando que há um lugar para o trabalho com a variação linguística na Base, o qual é demarcado como um dos seis objetivos que norteiam e fundamentam a EB, mas sem a especificação de como deve ocorrer este trabalho, porque a BNCC não se propõe como currículo. Neste estudo, o enfoque se assemelha aos estudos de Patriota (2018), ao discutir o planejamento de ensino do professor alfabetizador com vista aos documentos oficiais brasileiros como a BNCC, os PCN e a PNA, em um trabalho com a alfabetização, a partir dos enfoques conceituais sobre a Língua Portuguesa.

SOUSA, F.R.M. e SERAFIM, M.S., em 2019, publicaram o artigo **Ensino de língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de análise linguística**. O objetivo foi propor alguns apontamentos sobre como a BNCC concebe e define habilidades para o ensino do eixo de análise linguística na escola, em relação às outras práticas de linguagem. Trata-se de um estudo exploratório de caráter bibliográfico-documental, que teve como objeto de estudo a BNCC. Os estudiosos acreditam que ao conhecer e refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes a serem desenvolvidos na prática escolar estabelecidos pelas orientações curriculares, tem-se a possibilidade de se criar estratégias práticas de inseri-los e desenvolvê-los de forma eficaz no cotidiano da aula de LP. Os resultados demonstraram que o documento corrobora com a necessidade de um ensino de Língua Materna também preocupado com os componentes linguísticos, analisados nos processos de leitura e compreensão de textos. Os autores concluem

que a proposta para o ensino de análise linguística apresentada na BNCC, ao focar nas experiências de uso-reflexão, promove um ensino e um estudo mais produtivo sobre o funcionamento da Língua, auxiliando os sujeitos a construir experiências de linguagem mais criativas, libertadoras e cidadã. O estudo em questão se assemelha com esta investigação ao debater a temática do eixo linguístico dentro da BNCC, discutindo e refletindo sobre os fundamentos teóricos e os saberes linguísticos que precisam ser desenvolvidos pelos docentes dos Anos Iniciais com os alunos em processo de alfabetização.

SOUSA, K.R.R., em 2021, publicou o estudo **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA: possíveis implicações pedagógicas**, com o objetivo de identificar as concepções de alfabetização subjacentes nos documentos, analisando os possíveis desdobramentos para as práticas pedagógicas. A autora buscou identificar os pressupostos teóricos com base no mapeamento das abordagens de autores que tratam sobre alfabetização e letramento, a fim de analisar aproximações e distanciamentos entre os postulados teóricos que fundamentam tais documentos e as possíveis implicações didático-pedagógicas no processo de ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, na perspectiva da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que predomina na BNCC a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, embora a Base apresente truncamentos conceituais que sugerem oscilações teórico-metodológicas discutíveis. Quanto à PNA, identifica-se a predominância da abordagem de alfabetização como aprendizagem de um código, distanciando-se da proposta pedagógica que perpassa a BNCC. Aqui, novamente tem-se um estudo que se assemelha a esta investigação ao trazer para a discussão pressupostos teóricos para fundamentar o planejamento de ensino do alfabetizador sobre o processo de alfabetização de crianças, a partir de documentos norteadores nacionais oficiais.

2.2.2.1.3 Antecedentes para Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

SOUZA, K.R.R., em 2021, publicou o estudo **Concepções de alfabetização na BNCC e a PNA: possíveis implicações pedagógicas**. O objetivo foi identificar as concepções de alfabetização subjacentes na PNA e na BNCC, analisando os possíveis desdobramentos para as

práticas pedagógicas. A autora buscou identificar os pressupostos teóricos com base no mapeamento das abordagens de autores que tratam sobre alfabetização e letramento, a fim de analisar aproximações e distanciamentos entre os postulados teóricos que fundamentam tais documentos e as possíveis implicações didático-pedagógicas no processo de ensino do SEA. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, na perspectiva da Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram que predomina na BNCC a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Quanto à PNA, identifica-se a predominância da abordagem de alfabetização como aprendizagem de um código. Dessa forma, a concepção de Língua na PNA também é compreendida como um código e as práticas de leitura e escrita são reduzidas a ações de codificar e decodificar, corroborando para a ocorrência de um processo de ensino-aprendizagem mecânico, repetitivo e descontextualizado. Os métodos de ensino dessa perspectiva, não abordam textos reais, que circulam nos diversos campos e esferas sociais de interação, partem das unidades menores para trabalhar com as unidades maiores, fragmentando o aprendizado e dificultando a apropriação do funcionamento do SEA, sintetiza a estudiosa. Este estudo se assemelha a esta investigação por tratar do planejamento de ensino do alfabetizador fundamentado nas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, por meio da mais nova PNA brasileira de 2019, documento bastante estudado e criticado pelos estudiosos que versam sobre o fenômeno.

COSTA, F.E., em 2021, publicou a Dissertação de Mestrado **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil: análise do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. O objetivo foi analisar a concepção de alfabetização presente no PNAIC e na PNA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Baseado no método fônico, o documento da PNA propõe a ênfase do ensino de LP, no ciclo de alfabetização, em seis componentes essenciais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita. Constatou-se que o PNAIC foi um programa importante para a formação de professores e para a melhoria da qualidade da alfabetização e que, a PNA desconsidera parte da história da alfabetização construída ao longo das últimas décadas, ao retomar conceitos políticos e metodológicos, em certa medida já superados, sustentando a utilização de um único método para a aquisição da leitura e da escrita, demonstrando um retrocesso na educação brasileira. Este estudo se assemelha à proposta investigada porque trouxe para a discussão, elementos teóricos presentes na PNA, inerentes ao

processo de alfabetização de crianças em LP, aqui estudados dentro do planejamento de ensino do professor alfabetizador.

MONTEIRO, S.M., em 2019, publicou na Revista Brasileira de Alfabetização, o estudo **A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/2019**, com o objetivo de analisar a perspectiva conceitual de alfabetização no *corpus* da PNA. Tomou-se como referência a discussão sobre os conceitos de alfabetização e de literacia, no segundo item do documento, quando são apresentados os fundamentos e os princípios da PNA. Lá, diz que não se tem no país uma compreensão objetiva de alfabetização, mas segundo Monteiro, não se pode afirmar que o termo vem sendo empregado de “modo impreciso”, resultando em “confusão Pedagógica”, ao contrário, defende-se a especificidade da alfabetização (faceta linguística), sem, contudo, desconsiderar o avanço teórico e metodológico da introdução do conceito do letramento (faceta interativa e sociocultural) nas propostas pedagógicas. Monteiro conclui dizendo que, desconsiderando as áreas das ciências linguísticas e pedagógicas, a PNA restringe as possibilidades da ação educativa nas escolas quando desvincula o ensino explicitamente voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica e da decodificação de palavras de outras dimensões da aprendizagem da Língua Escrita (LE), que também devem estar presentes na prática pedagógica de forma explícita e sistemática. O estudo se assemelha a esta investigação por discutir as concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP presentes na PNA, como fonte teórica para o planejamento docente do alfabetizador.

### 2.2.3 Dimensão 2: Prática de Ensino

2.2.3.1 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

2.2.3.1.1 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

FREITAS, V.A., em 2018, publicou o estudo **Construtivismo e teoria histórico-cultural: implicações no processo de aprendizagem inicial da língua escrita em crianças pequenas**. O objetivo foi compreender as implicações das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky no processo de aquisição da Língua Escrita (LE). Trata-se de um estudo bibliográfico que analisou as literaturas acadêmica e científica acerca das propostas de aquisição da LE que têm como embasamento teórico as teorias de Piaget e Vygotsky. O estudo revelou as especificidades do Construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural no que diz respeito à compreensão e às implicações que trazem no processo de aquisição da LE, bem como as semelhanças que há entre estas propostas. Tratam-se de mudanças que trouxeram grandes contribuições para a compreensão do processo e a atuação do professor alfabetizador, dando destaque que a oralidade, a leitura e a escrita estão interligadas; a alfabetização é um processo, portanto, nele, a criança passa por fases; o texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada do processo de alfabetização e; a interação social e escolar, tendo o adulto (sobretudo o professor) como mediador, é fundamental para o êxito no processo de aquisição da LE. O estudo se assemelha a esta pesquisa pelo interesse em estudar as perspectivas teóricas da psicogenética no processo de aquisição da LE, interesse também desta investigação dentro da prática de ensino do professor alfabetizador como fundamentação teórica.

NUNES, A.P.S. et al, em 2021, publicaram o estudo **A relevância dos saberes sócio(linguísticos) na prática pedagógica do professor alfabetizador**. Trata-se de uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, desenvolvida com o objetivo de verificar e refletir sobre os saberes sócio(linguísticos) presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia, da Unioste, Campus de Foz do Iguaçu – Paraná, especialmente aqueles que envolvem o escopo da Sociolinguística Educacional e como a sua ausência ou presença colaboram ou implicam na prática pedagógica do alfabetizador dos Anos Iniciais. Tendo em vista que, tanto as formações como as práticas pedagógicas dos docentes são norteadas por documentos basilares, fez-se também uma leitura da BNCC e da Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (PPC/AMOP-2020). Seu viés metodológico pautou-se em uma análise documental (Projeto Político Pedagógico do curso, ementas das disciplinas selecionadas

e os respectivos planos de ensino) e a aplicação de um questionário direcionado a 10 graduandos e graduados em Pedagogia. Como resultado, tem-se que o ensino e a aprendizagem da LP no Ensino Fundamental (EF) I, em que se trabalha a alfabetização e o letramento, podem ser acrescidos pelas contribuições da Sociolinguística Educacional e por um maior aprofundamento dos saberes linguísticos presentes nas graduações em Pedagogia, haja vista que as pesquisas têm demonstrado que a pedagogia da variação linguística é significativa para o ensino, principalmente o da LP, pois trabalha com fenômenos da Língua em uso, com a relação entre Língua e sociedade, assim como, com a sua aplicabilidade em sala de aula. O estudo tem semelhança com esta investigação por tratar dos saberes teóricos sociolinguísticos que o professor alfabetizador precisa ter na sua prática docente, assunto aqui teorizado dentro da prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza sociolinguística do processo de alfabetização de crianças em LP.

SOARES, M.B., em 2016, publicou o livro **Alfabetização: a questão dos métodos**. O objetivo foi atualizar o assunto, focando a questão dos métodos, a partir de uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Abordando relações entre a teoria e a prática, Soares, concebe a alfabetização como um processo complexo, composto por três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural. Na obra, Soares dá ênfase à primeira faceta, a linguística, pois segundo a estudiosa, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico é a condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A autora parte de uma cisão entre alfabetização (aprendizagem do SEA-Ortográfico) e letramento (usos da leitura e escrita nas práticas sociais). Nessa perspectiva, o letramento é considerado alicerce para as facetas interativa e sociocultural, enquanto a alfabetização, a faceta linguística da Língua. Para a estudiosa, apesar de não se poder separar essas três facetas, pode-se fazê-lo por análise. À semelhança deste estudo, Soares discute a questão dos métodos de alfabetização, tematizando-a como implicador educacional do processo de alfabetização, que precisa ser estudado pelo alfabetizador em função de uma prática de ensino exitosa na alfabetização.

2.2.3.1.2 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada das perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

SILVA, M.C.K. e GODOY, D.M.A., em 2018, publicaram o estudo **A consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socioeconomicamente desfavorecidos**. O objetivo foi problematizar a noção de que o fator socioeconômico é determinante no desempenho escolar das crianças de baixo nível socioeconômico, apresentando evidências, baseadas em estudos da Psicologia Cognitiva, de que o ensino explícito e sistematizado da Consciência Fonológica (CF) pode auxiliar na superação das dificuldades da leitura dessas crianças, contribuindo para o seu sucesso escolar. Contrariando a opinião de alguns pesquisadores, como Andrews e De Vries (2012), que atribuem o fracasso escolar, essencialmente, à questão socioeconômica, o enfoque nas habilidades relacionadas à CF, especialmente em crianças de níveis socioeconômicos desfavorecidos, em que há pouca estimulação das habilidades linguísticas em geral, se apresentam como um forte aliado no combate às dificuldades de leitura. O estudo se assemelha a esta pesquisa ao discutir sobre os fatores condicionantes que permeiam o processo de alfabetização de crianças em LP, assim como discute a importância do ensino explícito sobre Consciência Fonológica, como um fator essencial para a eficácia do processo de aquisição da leitura por parte dos alfabetizandos.

COLELLO, S.M.G., em 2018, publicou o livro **Alfabetização: O que, por quê e como**. A autora convoca a todos os interessados a enfrentar os problemas do analfabetismo e do baixo letramento no país, pela compreensão ampla desse desafio e pela revisão de posturas pedagógicas. Em face dos aportes das Ciências Linguísticas, da Psicologia, da Sociologia e da própria Educação sobre o assunto, fica evidente que, enquanto não mudarem as concepções relacionadas ao ensino da Língua, ensinar-se-á a ler e a escrever apenas para que os sujeitos dominem o sistema e as regras da LE, perpetuando práticas pedagógicas distantes da realidade dos alunos e dos apelos da sociedade moderna. Segundo a estudiosa, no Brasil, os questionamentos acerca do ensino da LE têm o seu primeiro grande marco na década de 1960, com a pedagogia crítica de Paulo Freire. Tendo alfabetizado cerca de 300 adultos no Rio Grande do Norte em apenas 45 dias, o educador chamou a atenção para a natureza política desse processo e denunciou as práticas alienantes do ensino. Pela primeira vez na história da educação brasileira, a leitura superou a dimensão técnica do sistema para se assumir na relação

do sujeito com seu mundo. A didática que se vale do diálogo e do processo de conscientização do aluno é fortalecida no país com a chegada das Ciências Linguísticas nos anos 1980, que defendem o respeito ao sujeito falante e a legitimidade das diferentes manifestações linguísticas no seu contexto social. Por essa via, torna-se possível combater as práticas autoritárias e discriminatórias que, centradas no modelo da norma culta como a única possibilidade legítima de manifestação linguística, acaba por silenciar a grande maioria da população – não raro, gerando também o fracasso escolar. Este antecedente se assemelha a este estudo ao discutir/teorizar sobre o fator condicionante político do processo de alfabetização de crianças em LP, mediante posturas pedagógicas que influem no processo.

LIMA, J.C.P. et al, em 2017, publicaram o estudo **Aquisição da linguagem escrita X fracasso escolar: algumas questões**. O objetivo foi construir uma análise em torno do estigma do fracasso escolar no processo de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa etnográfica como aporte metodológico, que além das observações *in lócus*, feitas com crianças pertencentes a uma escola pública, oriundas das classes populares, realizou entrevistas com diferentes sujeitos do cenário escolar. Para a abordagem do tema, os autores se apoiaram nas contribuições literárias de Patto (1999), em razão da mesma apresentar importantes estudos acerca das construções discursivas elaboradas pelo meio acadêmico e reproduzidas pelos órgãos federativos. Por vezes, tais discursos tentaram explicar o fracasso escolar predominante nas classes menos favorecidas, atribuindo fatores ambientais e psicológicos que explicassem seus fracassos. Segundo Lima, a educação, tal como saúde, segurança e demais serviços públicos oferecidos pelo governo, refletem a gravidade perpetuada pela miséria, que não é natural. Para o estudioso, a pobreza é uma larga escala reprodutiva nos espaços periféricos em nível global graças ao poder do capital. O fracasso no processo de alfabetização das classes populares, tantas vezes, biológica ou psicologicamente atribuído ao aluno, apenas mascara o fracasso da sociedade que opta em culpabilizar o outro, conclui o estudioso. O estudo se assemelha a esta investigação ao discutir na prática do alfabetizador o problema do fracasso escolar na alfabetização mediante os fatores condicionantes sociais e econômicos que permeiam as salas de aulas das escolas públicas brasileiras.

2.2.3.1.3 Antecedentes para Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre o método de alfabetização, o LD de alfabetização e a formação docente, como implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

SOARES, M.B., em 2016, publicou o livro **Alfabetização: a questão dos métodos**. O objetivo foi atualizar o assunto, focando a questão dos métodos, a partir de uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Abordando relações entre a teoria e a prática, a estudiosa concebe a alfabetização como um processo complexo, composto por três facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural. Na obra, Soares dá ênfase à primeira faceta, a linguística, pois segundo a autora, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico é a condição para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. A obra está dividida em nove seções e a primeira delas diz respeito à Alfabetização: o método em questão, apresentando um embate histórico sobre perspectivas e conceitos relacionados à alfabetização no Brasil, em diálogo com o contexto internacional, discutindo o termo questão em duas acepções: como problemática, ao resgatar a disputa histórica entre os métodos de alfabetização, e como reflexão, abordando questões que estariam envolvidas no processo. Depois apresenta os métodos de alfabetização analíticos e sintéticos, que se opunham ao método “tradicional” da soletração, e o construtivismo, que criticava ambos os métodos anteriores. Na última seção, fala sobre os Métodos de Alfabetização: uma resposta à questão. Soares parte de uma cisão entre alfabetização (aprendizagem do SEA-Ortográfico) e letramento (usos da leitura e escrita nas práticas sociais). Nessa perspectiva, o letramento é considerado alicerce para as facetas interativa e sociocultural, enquanto a alfabetização, a faceta linguística da Língua. Nesta última seção, a estudiosa aborda o objetivo final da alfabetização como compreensão ou expressão de mensagens. Esta investigação tem nos estudos de Soares (2016), não só um aporte referencial, mas teórico sobre a temática dos métodos de alfabetização de crianças em LP, teorizados dentro da prática de ensino fundamentada nas teorias sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP.

SILVA, T. e SAGRILO, A.P.B., em 2022, publicaram o artigo **Livros Didáticos do PNLD (2013-2016): um retrato das concepções de alfabetização**. Segundo as estudiosas, os LD contam muito sobre a história da alfabetização de um determinado período. Assim, seu objetivo foi analisar quais os discursos na área da alfabetização são representados por autores

de LD e editores nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 2013 e 2016. O recorte temporal escolhido visou abranger as duas edições do programa que coexistiram no PNAIC. A ferramenta metodológica utilizada na investigação foi uma análise qualitativa do tipo documental e o material de análise foi o LD do Professor do 1º ano do EF da Coleção Ápis. Conclui-se que houve uma tentativa de reorganizar a maneira como deveria ser trabalhada a alfabetização no 1º ano do EF na época, uma vez que, o PNLD é um Programa brasileiro que busca se adequar às demandas que vão surgindo na educação/alfabetização. O estudo se assemelha a esta investigação por analisar os discursos na área da alfabetização representados pelos autores de livros didáticos, teorias que os professores alfabetizadores precisam conhecer como forma de ter respaldo teórico na sua prática docente quando o assunto for o LD de alfabetização como implicador educacional do processo de alfabetização.

MORTATTI, M.R., em 2019, publicou em seu livro **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa**, o ensaio intitulado **Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil (2008)**. Trata-se de uma pesquisa documental com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas a respeito do tema, mediante a abordagem histórica com enfoque específico na formação do professor responsável pelo ensino da LE (leitura e escrita) na fase inicial de alfabetização. A estudiosa apresentou reflexões decorrentes das pesquisas e do Projeto Integrado de Pesquisa “Histórias do ensino de língua e literatura no Brasil”. Essas reflexões se referiam à formação do alfabetizador em instituições como a Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério, com ênfase no período republicano brasileiro (1889 ao final do século XX) e no caso do Estado de São Paulo. Nesses aproximadamente 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história da alfabetização no Brasil, Mortatti destacou várias questões para a reflexão em torno do tema, indicando gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se, por lado, obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor para ensinar a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil e atividade docente, que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual, permanecendo um modelo de formação docente constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades específicas humanas de conceber, executar e avaliar. O estudo se assemelha a esta investigação ao abordar a problemática sobre a formação docente, que aqui nesta investigação foi teorizada como um implicador educacional dentro do processo de

alfabetização de crianças em LP que precisa fazer parte da fundamentação teórica da prática docente alfabetizadora.

REIS, N.R., em 2021, publicou a Dissertação de Mestrado com o título **Conhecimentos profissionais para a atuação docente do professor alfabetizador**. Seu objetivo foi problematizar o que qualifica a ação docente na alfabetização em relação aos conhecimentos que estão na base da docência, partindo do seguinte questionamento: quais conhecimentos e práticas são necessários ao exercício da docência de professores alfabetizadores? A intenção foi sistematizar alguns conhecimentos e práticas necessários ao alfabetizador que possam nortear e fundamentar professores de formação inicial e continuada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que usou como instrumento de pesquisa um questionário aplicado a 239 alfabetizadores de diferentes Redes de Ensino e cidades brasileiras. Os dados provenientes do questionário e do grupo de discussão operativo foram organizados em três dimensões: conhecimento profissional que envolve a aquisição de diferentes saberes que embasam a prática docente no cotidiano escolar, conhecimentos sobre as fases de desenvolvimento da LE; prática profissional que compreende os aspectos envolvidos na criação de condições didáticas e metodológicas para a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças e; engajamento profissional no que diz respeito ao sentido ético e social da ação docente. Conclui-se que a sistematização dos conhecimentos compartilhados pelos alfabetizadores podem nortear e fundamentar processos de formação inicial e continuada de professores, bem como apoiar e qualificar o acompanhamento da ação docente de uma perspectiva formativa. O estudo se assemelha com esta investigação ao discorrer sobre a formação docente e os saberes teóricos que o professor alfabetizador precisa ter domínio como forma de garantir uma boa prática docente alfabetizadora.

#### 2.2.4 Dimensão 3: Avaliação

2.2.4.1 Antecedentes para Avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

2.2.4.1.1 Antecedentes para Avaliação Escolar de caráter diagnóstico, processual e somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

CARVALHO KOKAY, R.A. et al, em 2022, publicaram o estudo **Práticas avaliativas de professores alfabetizadores: caminhos para uma reflexão**. O objetivo foi descrever as práticas avaliativas dos alfabetizadores, atuantes em turmas do 2º ano do EF de uma escola da Rede Municipal de Horizonte - Ceará. Trata-se de uma investigação qualitativa com pesquisa documental, a partir das DCNEB e da Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem para os Anos Iniciais do EF e entrevista semiestruturada destinada a 08 (oito) professoras. A partir da análise dos dados, observou-se que as professoras percebem a avaliação da aprendizagem como uma prática permanente no processo de ensino e aprendizagem e relatam fazer uso dos resultados na perspectiva formativa, utilizando diferentes instrumentos avaliativos como teste diagnóstico de leitura e escrita, portfólios, leituras, trabalhos com oralidade, dentre outros e abordagens didático-pedagógicas. Ressalta-se ainda a importância da ampliação da temática de avaliação na formação continuada para os professores, no sentido de ressignificar as práticas, como também refletir acerca das formas de avaliação, especificamente, na alfabetização. O estudo se assemelha a esta investigação ao discutir sobre a avaliação para os alunos do ciclo de alfabetização nas suas diversas formas, de modo a contribuir para o processo de alfabetização.

MOREIRA, C.A. e TEIXEIRA, V.L.M.O., em 2019, publicaram o artigo **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Trata-se de um estudo bibliográfico, com o objetivo de discutir acerca da avaliação da aprendizagem preconizada pelos pesquisadores e pelas orientações legais do MEC. O percurso metodológico constou de uma revisão bibliográfica com ênfase nos processos de avaliação no ciclo de alfabetização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), a BNCC/2017, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, as DCNEB/2010 e os documentos curriculares do PNAIC serviram de base legal. Os resultados sinalizaram que avaliar é muito mais que lançar mão de técnicas avaliativas, uma vez que o processo que se constrói no cotidiano docente exige a superação de velhos paradigmas que não contribuem para o desenvolvimento do aluno na contemporaneidade. Por esta razão, o livro de avaliação proposto pelo PNAIC traz fichas de acompanhamento que evidenciam o que uma criança deve saber em determinado ano escolar, já que a aprendizagem é progressiva e ela iniciará a alfabetização no 1º e terminará o processo no 3º ano do EF. Tais fichas permitem ao professor compreender o que deve ser mais importante em cada período escolar e como pode

aumentar o campo perceptual do aluno. O manual sugere fichas individuais pautadas nos objetivos do planejamento, com vista a registrar o que a criança já consegue fazer e o que ainda tem dificuldade. Assim, o professor poderá traçar um perfil da turma e elaborar estratégias eficientes no que tange à alfabetização. O estudo se assemelha a este trabalho investigativo ao discutir sobre a avaliação, com destaque para as avaliações produzidas pelo Ministério da Educação e as preconizadas pelos estudiosos para o ciclo de alfabetização de crianças em LP, como forma de melhorar a aprendizagem.

HUMMES, J.L. et al, em 2019, publicaram o estudo **Avaliação, pesquisa e reflexão no processo alfabetizador**. O objetivo foi analisar a eficácia do(s) modelo(s) de avaliação no ciclo de alfabetização em duas escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma investigação qualitativa, realizada com 10 alfabetizadores, que responderam a um questionário que abordava pontos acerca dos objetivos, métodos, instrumentos, tempos, espaços e concepções de avaliação no processo de alfabetização. O estudo fez uma breve retomada histórica sobre a avaliação escolar, abordando a mudança do termo “exames escolares” para “ aferição do aproveitamento escolar”, na LDB/96, ocasionando mudança do conceito de avaliação. Da ideia de provas e classificação dos estudantes, se passa à concepção de avaliação processual, diagnóstica e não punitiva. Como resultado, percebeu-se que os docentes questionados não têm a avaliação centrada em um único momento ou instrumento; concebem seu papel como o de mediador da aprendizagem e utilizam os dados das avaliações para identificar “dificuldades” e progressos dos estudantes, bem como para rever seu próprio trabalho. Conclui-se que todo o discurso de trabalho progressista, ancorado em avaliações processuais e contínuas, pode ser automaticamente anulado se, no final do ano, as crianças forem submetidas a comparações de padrões preestabelecidos de aprendizagem e forem rotuladas como “inteligentes”, “aptas” ou “com dificuldades”. O estudo se assemelha a esta investigação por trazer para a discussão os modelos de avaliação realizados pelos estudantes em processo de alfabetização em LP, como elemento que contribui para um processo eficaz de alfabetização.

MIRANDA, I.N., em 2017, publicou o estudo **Avaliação educacional: importância, exigências e desigualdades**. O objetivo foi fazer uma caracterização das práticas avaliativas no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que deu destaque aos pressupostos da avaliação formativa, diagnóstica e somativa. Nos referenciais bibliográficos consultados, percebeu-se que a avaliação nos diferentes espaços de produção do conhecimento, tem sido tradicionalmente considerada como um fator que ocorre no final do

processo de produção do conhecimento e que a avaliação somativa, caracteriza-se por seu aspecto autoritário e conservador e não tem a preocupação de auxiliar o aluno no seu desenvolvimento, pois nela ficam expressos a autoridade do professor e a opressão do aluno, o que cada vez mais dificulta o aprendizado. Ela não funciona como um instrumento dialético do avanço, de novos rumos. É extremamente eficiente para manter a estrutura social, pois aumenta a autoridade e oprime o aluno, impedindo o seu desenvolvimento. Dessa forma, a avaliação que deve ser praticada é a processual, contínua, onde o professor será capaz de fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem. Ao tratar sobre as práticas avaliativas, o estudo de Miranda (2017) foi de interesse para esta investigação, por ter semelhança quanto à temática da avaliação nas mais diversas formas, como as aqui estudadas para o ciclo de alfabetização: processual, diagnóstica e somativa.

2.2.4.1.2 Antecedentes para Avaliação em Larga Escala de compreensão leitora do PCA, em função dos objetivos propostos, da concepção de leitura e da matriz de referência, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

BATISTA, J.M. et al, em 2017, publicaram o artigo **O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2017**. O objetivo foi analisar o desempenho da educação pública do Estado do Ceará em relação aos indicadores nacionais, do Nordeste e no âmbito do estado, correlacionando com a Meta 07 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014). Os dados possibilitaram, numa perspectiva mais ampla, avaliar a eficácia da política da alfabetização do Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC) nos municípios cearenses. Embora as metas desejadas ainda constituam um caminho a ser percorrido, os dados apontaram para um significativo crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Estado em relação à meta nacional. Isso sugere um movimento de atenção à educação pública através do foco no sucesso e na permanência do aluno na escola. O estudo se assemelha a esta pesquisa ao discutir sobre a avaliação em larga escala de Língua Portuguesa para os alunos do ciclo de alfabetização, em função dos objetivos propostos.

SOUZA, A.C.P. et al, em 2022, publicaram o artigo **Por uma leitura de textos sincréticos<sup>1</sup> em avaliações de larga escala: análise semiótica do Saeb 2017**. O objetivo foi tecer reflexões sobre concepções de leitura e de perfil de leitores na EB, pela análise do “Relatório Saeb 2017”. Sua hipótese era a de que avaliações de larga escala influenciam a construção (e manutenção ou não) dessas concepções. Esse tipo de avaliação, segundo Souza, fixa uma estrutura narrativa ancorada na racionalização e centrada para a elaboração de testes cognitivos e de uma escala de proficiência que aponta o nível de leitura dos estudantes. Ancorados na semiótica discursiva de linha francesa, foi possível rever como ampliar conceitos e tratamentos dados aos textos (verbais, visuais ou sincréticos), de maneira a desenvolver as concepções citadas e contribuir com a EB. À semelhança deste estudo, o antecedente aqui apresentado possui interesse pela avaliação em larga escala realizada pelos estudantes do ciclo de alfabetização na disciplina de LP, em função da concepção de leitura apresentada pelos órgãos promotores da avaliação.

CABRAL, G.R. et al, em 2021, publicaram o artigo **Avaliação em larga escala para a alfabetização e os direitos de aprendizagem em língua portuguesa: entre aproximações e distanciamentos**. Discorreu-se sobre as relações entre as matrizes de referências utilizadas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e os direitos de aprendizagem em LP dos alunos do ciclo inicial de alfabetização, com o intuito de problematizar as relações estabelecidas entre eles. Tanto a ANA, quanto os direitos de aprendizagem, consolidaram-se no cenário nacional como eixos norteadores do Pnaic. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, com ênfase em aspectos descritivos e reflexivos de documentos oficiais relacionados aos eixos norteadores do Pnaic. O estudo evidenciou um alinhamento entre os direitos de aprendizagem definidos no eixo da formação continuada do Pnaic e as políticas de avaliação propostas pelo Governo Federal. O estudo em questão se assemelha a esta investigação por tematizar sobre a avaliação em larga escala de LP para estudantes do ciclo de alfabetização, quanto à importância da matriz de referência utilizada para avaliar a aprendizagem dos estudantes em processo de alfabetização.

---

<sup>1</sup> Para a semiótica discursiva, um texto sincrético coloca em ação, nos seus planos de conteúdo e expressão, uma ou mais linguagens com vistas a uma realização global de sentido.

2.2.4.1.3 Antecedentes para Avaliação em Larga Escala de fluência leitora do PCA, quanto aos critérios avaliados, à forma de coleta de dados e ao nível de leitura esperado, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

SANTOS, A.J. e PACHECO, V., em 2017, publicaram o artigo **A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade**. O objetivo foi investigar em que medida a velocidade, a precisão e a compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade. Os estudiosos avaliaram três grupos de leitores: 1- leitores estudantes do 2º ano do EF; 2- leitores estudantes do 2º ano do Ensino Médio e 3- leitores com Nível Superior de escolaridade. Nos três grupos, foi utilizado o teste Cloze, desenvolvido por Taylor (1953). Registrou-se que a fluência em leitura é a habilidade e a precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação, apresentam níveis de velocidade e precisão inferiores aos níveis de leitores alfabetizados. Por essa razão, a compreensão da leitura também é comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. A temática do estudo de Santos e Pacheco (2017) se assemelha ao interesse desta investigação ao discorrer sobre a fluência leitora dos estudantes, que aqui nesta investigação abordou a avaliação de fluência leitora realizada pelos alunos do 2º Ano do ciclo de alfabetização, na verificação da relevância dos critérios avaliados na leitura dos estudantes, como elemento que favorece o processo de alfabetização..

GOMES JR, J. et al, em 2019, publicaram o estudo **Uso de Alinhadores Forçados para Avaliação Automática em Larga Escala de Fluência em Leitura**. Segundo os estudiosos, a utilização de Sistemas para Reconhecimento Automático de fala (ASR)<sup>2</sup> tem crescido bastante nos últimos anos. No entanto, não existem muitos trabalhos que utilizam essa técnica para a avaliação de fluência em leitura na alfabetização. A utilização da transcrição como único meio de avaliação, segundo Gomes Jr, traz alguns problemas, por mascarar a pronúncia incorreta de

---

<sup>2</sup> O reconhecimento de fala, também conhecido como ASR (Automatic Speech Recognition), reconhecimento de fala por computador ou fala para texto, é uma capacidade que permite que um programa processe a fala humana em um formato escrito. Embora seja comumente confundido com o reconhecimento de voz, o reconhecimento de fala se concentra na conversão da fala de um formato verbal para um de texto, enquanto o reconhecimento de voz procura apenas identificar a voz de um usuário individual. Para alcançar o objetivo, tais sistemas utilizam uma arquitetura composta por um sinal de entrada, um decodificador e modelos acústico, léxico e de linguagem.

algumas palavras. Assim, o estudo propôs o uso de algoritmos de alinhamento forçado em conjunto com o sistema de ASR. Os resultados mostraram que a abordagem proposta alcança resultados mais rápidos e com acurácia<sup>3</sup> 22,11% maior em base real de áudios provenientes de avaliações de oralidade, mostrando-se a alternativa mais aplicável para a avaliação em larga escala. O estudo de Gomes JR (2019) se assemelha a esta investigação ao trazer para a discussão o mecanismo utilizado para a coleta de dados da leitura dos alunos na avaliação de fluência leitora, mecanismo este, muitas vezes criticado pelos professores alfabetizadores, por não representarem um meio seguro e confiável de transmissão de dados coletados, não contribuindo com os professores em função de uma análise real dos resultados apresentados pelos alunos avaliados.

DOSSENA, G.A., em 2022, publicou a Dissertação de Mestrado **Prova Paraná Fluência 2019: reflexões e desdobramentos**. Seu objetivo foi refletir acerca da utilização dos resultados da Prova Paraná Fluência, considerando o Estado como seu provedor. Seu objeto de análise foi a Avaliação de Fluência aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do EF. Lá, registrou que a Avaliação de Fluência é o mais novo instrumento avaliativo voltado aos alunos em processo de alfabetização, a qual foi aplicada pela primeira vez como projeto piloto em 2018. Em 2019, foi aplicada em cinco estados brasileiros com o objetivo de apresentar informações a respeito do nível de habilidade de leitura de cada aluno. Esta avaliação em larga escala tem sua origem em função da publicação do Relatório referente ao *National Reading Panel*, onde a leitura fluente passou a ser uma habilidade que tem tomado papel de destaque entre as avaliações externas em larga escala, tendo em vista sua importância como possibilitadora para o desenvolvimento da compreensão leitora, contribuindo com o desempenho escolar dos alunos. A metodologia utilizada para coleta de dados pautou-se em pesquisa bibliográfica, considerando fontes primárias: documentos oficiais e coleta de dados do órgão oficial e fontes secundárias: levantamento de teses, dissertações e artigos científicos que tratam do objeto de investigação, fundamentados na problemática de compreender como é possível avaliar a leitura fluente em larga escala e refletir sobre a utilização dos resultados apresentados a partir da Prova Paraná Fluência, bem como compreender a intencionalidade do Estado do Paraná em prover uma avaliação para as escolas municipais. O estudo de Dossena (2022) se assemelha a este estudo ao discutir sobre a avaliação de fluência leitora realizada

---

<sup>3</sup> O termo acurácia se refere à proximidade entre o valor obtido experimentalmente e o valor verdadeiro na medição de uma grandeza física.

pelos estudantes do 2º Ano do EF em função do nível de leitura esperado pelos alunos no último ano do ciclo de alfabetização.

## **2.3 Base legal**

Esta Tese de Mestrado fundamentou-se em 11 (onze) documentos oficiais brasileiros em vigor:

### **2.3.1 Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/88)**

O direito à educação, é dele faz parte a alfabetização do cidadão brasileiro, é direito assegurado na CF/88, no seu capítulo II, Art. 6º e através da Emenda Constitucional n. 59/2009, no seu Art. 214, a Carta Constitucional estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias.

### **2.3.2 Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96)**

Depois da CF/88, a maior preocupação com a questão da educação/alfabetização acontece com a instituição da LDB 9.394/96, que em seu Art. 32, estabelece que o EF, com duração mínima de oito anos<sup>4</sup>, é obrigatório e gratuito na escola pública, com vista à formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o que perpassa por um processo de alfabetização através de um ensino com gestão de qualidade humana, previsto no título VI da Lei, que estabelece no seu Art. 61, uma formação de profissionais da educação, de modo a

---

<sup>4</sup> Quando a LDB/96 foi promulgada, o Ensino Fundamental era de 08 anos. Hoje, ele é constituído de 09 anos, que vai dos 06 aos 14 anos de idade.

atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Esta formação deve ter como fundamentos a associação entre teorias e práticas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. O Art. 62 da LDB reforça que essa formação de docentes para atuar na EB deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental I, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. A Lei faculta os sistemas de ensino a desdobrar o EF em ciclos. No Amapá, Estado da Federação onde foi realizado este estudo, o período de alfabetização compreende um ciclo com duração de 02 (dois) anos, 1º e 2º ano do EF.

### 2.3.3 Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um documento, cuja finalidade é congrega informações necessárias à organização das Políticas Públicas na área educacional brasileira, com vista a uma intervenção que transcenda as ações pontuais de curto prazo. Nesse contexto, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração, objetivando universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da EB e Superior, ampliar o acesso ao Ensino Técnico e Superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação. O documento é constituído de 20 metas educacionais. Dentre elas, tem-se a Meta 05, que prevê alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF. Em função das deliberações de tal Meta, encontra-se o ciclo de alfabetização nos Anos Iniciais do EF, aqui compreendido em três anos letivos sequenciais, modificado pela BNCC 2017, para dois anos de duração. Nesse período, a criança deve ser inserida na cultura escolar, na aprendizagem da leitura e da escrita, na ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares do seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento. A Estratégia 5.2 da referida Meta diz respeito à instituição de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os Sistemas de Ensino e as escolas a criarem

os seus respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos até o fim do ciclo de alfabetização.

#### 2.3.4 Plano Estadual de Educação do Amapá (PEE/AP, 2015-2025)

A Lei n. 1.907, de 24 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá (PEE/AP). Ele determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do Estado no decênio 2015-2025. A Meta 2 do PEE/AP é colaborar com os 16 municípios amapaenses para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do EF.

#### 2.3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2010; 2013)

O Art. 5º dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) estabelece que “O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais”. Em seu Inciso I diz que “O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano” e que esta educação, Inciso II, seja “de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa”. As DCNEB atualizadas em 2013 registram que “Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda enfaticamente que os Sistemas de Ensino adotem nas suas Redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do EF, abrangendo crianças de 06 (seis), 07 (sete) e 08 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (BRASIL, 2013, p.122). Segundo as DCNEB (BRASIL, 2013), os três anos iniciais do EF devem assegurar a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de

expressão, incluindo o aprendizado da LP, da Literatura, da Música e demais artes e a continuidade da aprendizagem, com vista a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no EF como um todo, mais precisamente na passagem do 1º para o 2º ano de escolaridade e deste para o 3º, período correspondente ao previsto pelo PNE para a alfabetização dos estudantes. As DCNEB (BRASIL, 2013) enfatizam que “no início do Ensino Fundamental, atendendo às especificidades do desenvolvimento infantil, a avaliação deverá basear-se, sobretudo, em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário” (BRASIL, 2013, p.122-123).

### 2.3.6 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997; 1998)

O Parecer CEB/CNE<sup>5</sup> 03/97 normatiza os PCN. O documento é definido como um referencial de qualidade para a educação do EF em todo o país. Sua função, segundo o próprio documento, é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Trata-se de uma proposta flexível, a ser concretizada nos âmbitos regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não se definem como um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas afirmam que podem funcionar como um elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, sem terem a pretensão de resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País.

---

<sup>5</sup> CEB/CNE – As siglas utilizadas correspondem à Câmara de Educação Básica e ao Conselho Nacional de Educação, órgãos públicos ligados ao Governo Federal brasileiro.

### 2.3.7 Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Lei n. 13.145/2017)

A BNCC é decorrente da Lei n. 13.145 de 16 de fevereiro de 2017. Trata-se de um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da EB, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE-2014/2024. A Base, conforme definido na LDB 9.394/96, deve nortear os currículos dos Sistemas e Redes de Ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio em todo o Brasil. Assim como os PCN, a BNCC, segundo o MEC, por si só, não altera o quadro de desigualdade presente na EB do Brasil, mas se apresenta como essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, ela influencia a formação inicial e continuada dos docentes, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que estão sendo revistos à luz documento.

### 2.3.8 Referencial Curricular Amapaense – Educação Infantil e Ensino Fundamental (RCA/2019)

Aprovado pela Resolução n. 15/2019, do Conselho Estadual da Educação/Amapá, o Referencial Curricular Amapaense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (RCA), foi elaborado através do Regime de Colaboração entre o Estado do Amapá e os seus 16 Municípios, para atender a todas as escolas públicas e privadas, da EI ao 9º ano do EF. O Referencial, segundo o próprio documento, pretende ser visto como um ente legal/orientador na vida de todos os participantes do processo educacional amapaense (AMAPÁ, 2019, p. 76). O documento dá ênfase aos princípios da realidade local e notabiliza a ideia de que o conhecimento não se transmite, mas se constrói mediante a realidade de cada sociedade. Ele se fundamenta na BNCC, com conteúdos contemplados e unificados em território nacional e, na sua diversificação, apresenta discussões necessárias à realidade amapaense. O documento estadual possibilita a ampliação de uma leitura indispensável aos propósitos da aprendizagem pautada na construção do conhecimento, norteador um momento importante e historicamente coerente para a educação do Estado. O RCA reforça a ideia de que o processo de alfabetização

de crianças deve ser o foco da ação pedagógica no 1º e 2º ano do EF, assim como também reconhece que a responsabilidade pela alfabetização deve ser tomada pelos docentes, gestores, Secretaria de Educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação linguística efetivamente democrática, social e justa (AMAPÁ, 2019, p. 84). Quanto à forma de avaliar, o documento sugere a avaliação contínua das aptidões do aluno em contextos multissemióticos distintos, nos quais o professor poderá alcançar os objetivos de ensino e ampliar as necessidades de aprendizagem dos educandos (AMAPÁ, 2019, p. 86).

### 2.3.9 Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019)

O Decreto n. 9.765/2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização. Seu objetivo é melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional. O decreto prevê que os programas e as ações da PNA devem ter “ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização”: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos e produção de escrita.

### 2.3.10 Programa Criança Alfabetizada (PCA/2019)

O Projeto de Lei n. 0026/19 instituiu o Programa Criança Alfabetizada - PCA, uma das principais ações do Estado do Amapá em parceria com todos os seus 16 municípios para transformar a realidade educacional amapaense, beneficiando estudantes do 1º ao 5º ano do EF. A soma desses esforços se concretiza em diversas ações, por meio de um Termo de Cooperação Técnica e Financeira, criando o COLABORA-AMAPÁ, um Regime de Colaboração da Educação. O PCA tem como referência o Programa de Alfabetização do Estado do Ceará, o Mais Paic. Do Programa, deriva o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (Sispaeap), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (Caed/UFJF), que avalia os

estudantes do EF. Os alunos do 2º ano realizam por meio desse Sistema uma avaliação em LP para aferir sua compreensão leitora e outra para verificar sua fluência leitora.

### 2.3.11 Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá (COLABORA- Amapá, Lei n. 2.448/2019)

O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – COLABORA AMAPÁ, instituído em de 02 de outubro de 2019, tem o objetivo de viabilizar e fomentar a colaboração entre a Rede Estadual e as Redes Municipais de Ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas ao fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Amapá. Uma das metas estabelecidas no Programa é alfabetizar 100% das crianças na idade certa. Sua estratégia para o fortalecimento da aprendizagem contempla material didático complementar; formação continuada para os profissionais da educação, cooperação e incentivo aos municípios, monitoramento e avaliação.

## 2.4 Base teórica

A fundamentação teórica do presente estudo resultou da leitura e da análise dos trabalhos de estudiosos que versam sobre o processo de alfabetização de crianças em LP nos Anos Iniciais do EF, por meio dos elementos que contribuem para esse processo, aqui representados pelo Planejamento de Ensino, pela Prática de Ensino e pela Avaliação.

### 2.4.1 Dimensão 1: Planejamento de Ensino

A perspectiva do planejamento é prática de várias áreas profissionais, principalmente, da área docente, uma vez que representa um instrumento de trabalho e ação. Planejar é uma prática natural da racionalidade do homem, que se sistematiza e se aprimora ao passo que os desafios e as dificuldades da atividade laboral vão surgindo. O processo racional de planejar

consiste em estudar, refletir, agir, avaliar e, quando necessário, refazer todo o processo para que os objetivos sejam alcançados (PILETTI, 2004).

Etimológica e institucionalmente, o lugar de estudo da ação de planejar ensino é da área da Educação e da Pedagogia, tendo a Didática como campo específico de atuação. Mas independentemente, do lugar teórico ou institucional de sua observação, faz necessário se considerar que o ato de planejar se movimenta sempre em relação a uma outra ação e esta a um objeto, sobre o qual recai o resultado esperado ou o atendimento a um objetivo esperado, atendendo a uma necessidade.

Neste estudo, como dito anteriormente, o planejamento de ensino foi entendido nas palavras de Piletti (1990; 2004) como sendo um ato de estudar; um meio de pesquisa e reflexão (Libâneo, 2013) e; “um ato decisório político, científico e técnico (Luckesi, 2011) e tendo em vista que esse planejamento é orientado e fundamentado por leis e documentos oficiais norteadores, como os PCN/1997; 1998, a BNCC/2017 e a PNA/2019, é preciso conhecê-los e inteirar-se para saber como essas diretrizes concebem os termos Língua, Ensino de LP e Alfabetização. É preciso considerar que ensinar a Língua Materna e alfabetizar um estudante sem se fundamentar nas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP dos documentos oficiais educacionais brasileiros, não é mais suficiente. Assim, se apropriar das concepções dos documentos oficiais no planejamento de ensino, ajuda o professor a tomar decisões mais acertadas e coerentes com o seu fazer pedagógico alfabetizador.

Segundo Libâneo (2013), a escola é a principal agência que possibilita, por meio do processo de escolarização básica, prover aos indivíduos os conhecimentos científicos e técnicos necessários para atuação. A este processo natural formal e intencional, quando posto em ação, denomina-se ensino. Por ser o ensino intencional e institucional, tem seus objetivos previamente determinados nos planejamentos. A predeterminação de tais objetivos está prevista em duas esferas: a dos programas oficiais do MEC e a dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola, por meio de documentos norteadores – aqui neste estudo representados pelos PCN/1997; 1998, pela BNCC/2017 e pela PNA/2019, e da divulgação de conhecimentos científicos especializados sobre o objeto a que dado objetivo se refira, neste caso, a Língua, o Ensino de LP e a Alfabetização. Nesta Tese, se manifesta uma situação prévia ao planejamento de ensino, a de os documentos oficiais educacionais brasileiros estarem ancorados em um pensamento teórico ou em modelos teóricos de análise do fenômeno a ser ensinado. Salienta-se, a necessária relação entre pensamento teórico e planejamento, mas não a neutralidade dessa relação do ponto de vista da elaboração de documentos norteadores, nem negligenciando as tensões a que toda situação de planejar e executar ações do processo de ensinar se submete, em vista da concepção

de planejamento de ensino utilizada neste estudo. O conhecimento científico não é independente de seus produtores, nem das circunstâncias em que é produzido. Mas vale ressaltar a importância do conjunto de saberes de origem científica para o planejamento de ensino. Para toda e qualquer situação de ensino, é necessário que se tenha minimamente conhecimento cognitivo e historicamente acumulado. Para o caso da Língua, do Ensino de LP e da Alfabetização, dos conhecimentos de senso comum, dos chamados leigos, aos conhecimentos repassados pelos especialistas (RAJAGOPALAN, 2008), até as orientações oficiais, destaque desse estudo, para encontrar-se teorias sobre o que é Língua, o que é Ensino de LP e o que é Alfabetização, concepções que norteiam o planejamento do professor alfabetizador.

#### 2.4.1.1 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

Ao planejar seu ensino com base nas fundamentações teóricas dos PCN, o professor vai encontrar que esses documentos são o primeiro nível de concretização curricular que norteia o trabalho do professor, por isso eles devem fazer parte de seus estudos como fundamentação teórica para seu trabalho docente. O documento apresenta conceitos de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização. Neles, “A linguagem é uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1997, p. 22). Nessa perspectiva,

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22).

Assume-se assim, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em que o discurso enunciativo deve ser analisado a partir da esfera social em que se insere, levando-se em consideração a similitude entre os interlocutores, incluindo ou não o pesquisador, no contexto direto e indireto (BAKHTIN, 2010).

Idealizada como uma réplica do diálogo social, “[...] a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2010). Dessa forma, a enunciação caracteriza a realidade da Língua e esta é de natureza, essencialmente, social. Produzir linguagem significa, então, produzir discursos, ou seja, dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Segundo os PCN, “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 2007, p. 23). Estes são o produto da atividade discursiva, seja oral ou escrita, formando um todo significativo.

A concepção de Ensino de LP/Materna na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, assume uma função instrumental, pois segundo o documento, é pelo manejo proficiente da Língua que o aluno/cidadão pode desempenhar seus vários papéis, como o de consumidor, de leitor, de fiscal, entre outros, para o desempenho dos quais se requer um conhecimento de estratégias de leitura e de produção de textos e dos diversos registros da Língua. Ensinar a Língua, nessa perspectiva, deixa de ser um mecanismo de imposição de regras da variante padrão-culta contra a não-culta, do certo contra o errado, ao se falar e se escrever. Deixa-se de lado os textos clássicos, para se trabalhar com os textos do cotidiano do aluno/aprendiz. O ensino de LP, por essa ótica, tem por objetivo preparar para a cidadania plena, com respeito a diversidade, onde a variedade linguística ganha espaço, indo de encontro aos preconceitos linguísticos em um país tão diverso linguisticamente como o Brasil e; a Língua, como produto cultural, deve trabalhar com essa diversidade/variedade.

Os PCN consideram o ensino e a aprendizagem de LP na escola como resultantes da articulação de três variáveis: o *Aluno* – sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento; a *Língua* - o objeto do conhecimento, tal como se fala e se escreve fora da escola, a Língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente e; o *Ensino* – concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Segundo os PCN, para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aprendiz (BRASIL, 1997, p. 20).

Para os PCN, é habitual pensar sobre a área de LP como se fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que se costuma chamar de “primeiras letras” ou alfabetização, e o segundo, o estudo da Língua propriamente dita. Durante o processo de alfabetização, previsto para durar em geral

um ano<sup>6</sup>, o professor deveria ensinar o SEA – a correspondência fonográfica – e algumas convenções ortográficas do português – o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais.

Segundo os PCN, por trás da prática em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-a-bá seja pré-requisito para o início do ensino de Língua e mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética – a alfabetização; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever - letramento. É o que defende Magda Soares:

Alfabetização e letramento são dois processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é 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 de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Nos PCN, a alfabetização é considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorrendo dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da LP. Esse enfoque coloca necessariamente um novo papel para o professor dos Anos Iniciais: o de professor de LP. Segundo os PCN, a forma como o professor concebe a Língua, altera sua postura pedagógica, já que ele é o responsável pelo planejamento e pela organização das atividades que proporcionam condições de aprendizagem, pela metodologia de ensino e pela forma como o aluno participa do processo de aprendizagem em sala de aula. Para realizar essas ações, o docente se apropria dos conhecimentos que tem acerca da LP para definir o percurso pelo qual a aula se desenvolverá.

No documento dos PCN de LP (1998, p. 20), aparece a seguinte sentença: “O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena

---

<sup>6</sup> Na edição de 1997, quando os Parâmetros Curriculares foram editados, o ensino da alfabetização não correspondia a ciclos. Na 1ª série deveria acontecer o processo de alfabetização, na essência da palavra.

participação social”. Esta sentença reforça a ideia de interação, e que o se estuda nas escolas deve ser vivenciado pelos alunos em suas relações sociais, uma vez que o objeto do conhecimento, a Língua, é visto como um elemento de interação, onde a linguagem é concebida como uma forma ou processo de interação/lugar de interação, ou seja, uma visão interacionista da linguagem. Nessa acepção, o falante tende a realizar ações e não apenas expressar ou transmitir informações. Travaglia (2006, p. 23) defende essa concepção de Língua e diz que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa”, e o contexto em que os sujeitos estão inseridos faz com que os discursos proferidos construam sentidos. Assim, “aprender uma língua, seja materna, seja estrangeira, é aprender a relacionar-se com o outro a fim de compartilhar com ele um universo de referências” (AZEREDO, 2007, p. 33).

Os PCN apresentam, segundo o excerto a seguir, forte preocupação com a participação crítica do aluno diante da LP e reconhece as variedades linguísticas e a pluralidade de uso da Língua, como forma de desenvolver a sua competência discursiva:

O propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. O objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Ainda que o documento apresente suas concepções teóricas aos docentes, há quem critique seu posicionamento. É o que acontece com o estudo de Lanzasova, Sippert e Rios (2020), ao afirmarem que as principais críticas aos Parâmetros são relacionadas ao caráter impositivo do documento, considerados por alguns e a falta de domínio teórico das questões contempladas a serem trabalhadas por profissionais dos Anos Iniciais do EF, pois mesmos os docentes tendo tido contato com as teorias de Língua Materna nos cursos de Pedagogia não conseguem dar conta da complexidade destas abordagens teóricas. Sua crítica positiva está na questão da inclusão de textos orais no ensino de LP, que até então privilegiava apenas a LE refletida nos livros didáticos do período.

Todas essas concepções teóricas ajudam o professor a fundamentar seu planejamento de ensino e organizar suas aulas de alfabetização, pois elas direcionam para um caminho que ajuda o docente a ter clareza sobre o que significam os termos Língua, Ensino de LP e Alfabetização e como eles são importantes teoricamente e influenciam o planejamento e a prática docente bem-sucedidos do alfabetizador.

#### 2.4.1.2 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

O planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC é muito semelhante ao pautado nos PCN. O tempo que separa homologação da BNCC e dos PCN é de duas décadas. Mesmo com esse distanciamento temporal, os documentos possuem teorias e concepções afins. Assim como os PCN, a BNCC traz em seu bojo as concepções de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização, nortes que auxiliam os professores alfabetizadores a planejarem o ensino das crianças do ciclo de alfabetização. O documento é o mais estudado, recentemente, entre os docentes da EB, sendo visto como indispensável como base teórica/legal para fundamentação do planejamento de ensino dos mesmos.

A concepção de Língua que fundamenta a BNCC refere-se a ela como interação, sobretudo pelo documento compreender os estudos linguísticos como uma prática situada na esfera discursiva, além de atribuir características de manutenção identitária e cultural à Língua, ressaltando a ideia de poder e dominação instaurados por ela. Esse conceito de linguagem como forma de interação vista dentro da BNCC considera “o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1984, p. 41).

A LP é incorporada pela BNCC como um componente da área de Linguagem. O documento justifica que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens. A alfabetização é destacada dentro deste componente e o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Segundo a BNCC, “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. 71).

Segundo a BNCC, o documento não refuta os documentos anteriores, como os PCN, mas se justifica que se alinha a eles e os atualiza em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRASIL, 2017, p. 65). A Base mantém a mesma concepção teórica sobre o labor com a LP dos documentos curriculares anteriores. Sua proposta de ensino também se centra no texto, visto como uma

unidade de trabalho relacionada às perspectivas enunciativo-discursivas. O exercício com o texto requer associá-lo ao contexto de produção e circulação nas esferas sociais, ao considerar uma ação comunicativa entre interlocutores. Nesse enfoque,

A preocupação básica é levar ao aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais (CAZARIN, 1995, p. 5-6).

Nesta visão, não se quer banir a gramática ou os conhecimentos das normas que são regidos por ela, mas oportunizar ao estudante a aproximação com a modalidade padrão culta da Língua, juntamente com todas as demais variantes. Todas funcionando como objeto de estudos e reflexão (ZANINI, 1999). Vale ressaltar, que na concepção enunciativo-discursiva, a linguagem não pode ser desvinculada de seu conteúdo ideológico, uma vez que a linguagem se constitui como fenômeno social de interação verbal, e como dito anteriormente, através da enunciação. E também, sob essa ótica, não há erro linguístico, mas inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação verbal (TRAVAGLIA, 2008).

Para o ensino de LP, a BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades e competências que vai avançando no decorrer dos anos de estudos do aprendiz. Para isso, prescreve que, a alfabetização, aqui vista distinta do letramento, deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os aprendizes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar” e “decodificar” os sons da Língua (fonemas) em material gráfico (grafemas), o que desenvolve uma CF e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas, entre esses dois sistemas de materialização da Língua (BRASIL, 2017). Assim, o documento prioriza na alfabetização o alfabeto, a CF e a “mecânica” da escrita e da leitura, ou seja, a codificação e a decodificação, ao mesmo tempo, sem desconsiderar o trabalho a partir dos gêneros textuais “mais simples”, contextualizados nos campos de atuação, com a inserção dos multissemióticos<sup>7</sup>.

A Base corrobora com a necessidade de ensino de Língua Materna preocupado com os componentes linguísticos, analisados nos processos de leitura e compreensão de textos. O ensino de análise linguística, ao focar nas experiências de uso-reflexão, pode promover um

---

<sup>7</sup> Textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens. Neste sentido, a maioria dos gêneros que circulam socialmente são multissemióticos, pois envolvem no mínimo a linguagem verbal e a visual (fotos, ilustrações, cores). Um poema visual, por exemplo, configura-se como um texto verbo-visual.

ensino e um estudo mais produtivo sobre o funcionamento da Língua, construindo experiências de linguagens mais criativas, libertadoras e cidadãs.

Segundo Smolka (2012), na perspectiva discursiva da linguagem, o aprendiz da Língua busca alternativas de escrita num processo de aproximação da escrita convencional. O aluno vai arriscando modos de escrita para se fazer comunicar; para isso, vai testando suas elaborações sobre a Língua em que está inserido.

A BNCC concebe a alfabetização como a apropriação do funcionamento do SEA em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetizar trabalhando com textos diversos e que fazem parte do cotidiano do aluno, é o que prega o documento. Nele, a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano do EF, processo que será continuado nos anos seguintes, segundo a Base, com o nome de “Ortografização”. O documento não defende um método específico para se alfabetizar, dando autonomia às Redes de Ensino e reforça a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas que devem fazer parte dos estudos do planejamento de ensino do alfabetizador. A Base entende a alfabetização como um processo complexo – dominar o sistema escrito da LP não é uma tarefa fácil:

“alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2017, p. 90).

Para Soares (2006), tem-se tentado, nos últimos anos, atribuir um significado muito abrangente ao termo alfabetização, considerando-o um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. A autora entende que, de certa forma, a alfabetização é um processo permanente, ininterrupto. Porém, faz-se necessário diferenciar um processo de aquisição da Língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da mesma, também oral e escrito que nunca é interrompido. Segundo a estudiosa, não é apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto um processo de aquisição da língua escrita quanto de seu desenvolvimento: etimologicamente a palavra não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da LE, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização, segundo Soares (2006), seria negar-lhe a especificidade do termo, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, como também na configuração das habilidades de leitura e escrita e na definição da competência em alfabetizar.

Lanzanova, Sippert e Rios (2020) publicaram o artigo *O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais*. Os estudiosos registram que a passagem de uma abordagem estruturalista da Língua para uma abordagem enunciativo-discursiva produziu reflexo nos PCN e na BNCC, documentos que orientam e normatizam a EB no Brasil. Nesses documentos, o Ensino de LP deixa de enfatizar o ensino tradicional da palavra e das sentenças e passa-se a estudar os gêneros textuais, considerando a Língua em uso. Essas diretrizes, segundo os autores do artigo, apresentam limitações, mas também avanço significativo no planejamento e no ensino de LP nos Anos Iniciais do EF, tendo como desafio a implementação dos novos conceitos teóricos em práticas de ensino em sala de aula. Segundo Lanzanova (2020), o ensino de LP é fundamentado na concepção sociointeracionista da Língua, tendo como eixos a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística, mas deixa a desejar quanto à intensificação do ensino do SEA para os alfabetizandos, que não fica no centro dos conteúdos direcionados às crianças que estão no ciclo de alfabetização.

Bakhtin (2003) estuda a Linguagem nessa perspectiva sociointeracionista. A ideia de Língua é mais do que um código do qual o indivíduo se apropria passivamente para fazer uso dele de acordo com suas necessidades – visão estruturalista da Língua. A Língua para Bakhtin é resultado das interações sociais entre os indivíduos e a ideia de que o sistema linguístico se resume a uma abstração teórica por si só não explica o real funcionamento da mesma, pois a Língua é produzida continuamente num processo evolutivo, porquanto o ser humano faz uso da linguagem para atuar socialmente, uma vez que a Língua e a linguagem se configuram como atuações interativas e sociais, como espaço de interlocução. O estudioso defendeu a natureza histórica, social e dialógica da linguagem, em que os indivíduos verbalmente interagem através de um processo de enunciação. Ele refuta a ideia de Língua como sistema estável, de forma exterior ao indivíduo mediante difundido pelo estruturalismo de Saussure e contesta a concepção de linguagem como ação mental concentrada na expressão subjetiva do indivíduo.

Posturas normativas, descritivas ou investigativas diante da Língua determinarão, ou não, caminhos distintos no planejamento realizado pelo professor alfabetizador, o que poderá engendrar a valorização de um ensino pautado na descrição da Língua limitada à frase descontextualizada ou do texto, contemplando a Língua em uso, a Língua contextualizada.

#### 2.4.1.3 Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, Ensino de LP e de Alfabetização presentes na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

Assim como os PCN e a BNCC, a PNA está entre os documentos norteadores para o planejamento de ensino do professor alfabetizador, pois trata-se de uma credencial voltada particularmente para a alfabetização, diferente dos dois documentos analisados anteriormente que são mais abrangentes e à alfabetização é dedicada parte nos documentos.

A PNA homologada pelo MEC, através da Secretaria de Alfabetização sob Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, é considerada um marco na educação brasileira, segundo o Ministro da Educação da época. Em função dos resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais no campo da alfabetização, o Governo Federal, por meio da PNA tem o objetivo de oferecer às Redes de Ensino e aos alunos brasileiros a contribuição das Ciências Cognitivas<sup>8</sup>, em especial, a Ciência Cognitiva da Leitura<sup>9</sup> que apresenta um conjunto de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita.

Ao planejar seu ensino, tendo como referência a PNA, o professor alfabetizador verificará que na apresentação do documento, a Política aparece como um esforço do MEC para melhorar os processos de alfabetização e os seus resultados. Nela, aparece no item 2.1 *O que é alfabetização* que a palavra “alfabetização” é muitas vezes usada de modo impreciso, o que dá vazão a uma confusão pedagógica e didática, além de dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação, entre elas, os alfabetizadores. A PNA a define como sendo “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p.18). Esse Sistema Alfabético é descrito como sendo aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Ensinar a ler e a escrever em um sistema alfabético significa ensinar um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Para a PNA, quando uma criança ou um adulto não alfabetizado se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que sozinhos ou em grupo,

---

<sup>8</sup> Por Ciências Cognitivas, segundo a PNA, se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a Psicologia Cognitiva e a Neurociência Cognitiva.

<sup>9</sup> A Ciência Cognitiva da Leitura se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita e procura responder como funciona e o que muda no cérebro de quem está aprendendo a ler e como acontece essa aprendizagem na parte cerebral do aprendiz.

representam os sons da fala (fonemas), diz-se que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo determinante para quem está em processo de alfabetização. Esse princípio que se concretiza na correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, indo do mais simples para o mais complexo nas relações grafofonêmicas. Segundo a PNA, essa aprendizagem não ocorre de forma espontânea, como em um “passe de mágica” e da mera exposição a material escrito, como muitos acreditam.

Na PNA, Língua é concebida como um sistema de códigos imutáveis que transmite mensagens de um emissor para um receptor. A base dessa concepção está na teoria da comunicação, em que a Língua é vista como um código, constituído de um conjunto de signos que se combinam. Ela corrobora com o pensamento de Saussure ([1916] 2006), quanto à definição de Língua como um produto social da linguagem composta por um sistema de signos que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma estrutura e aceitos por uma comunidade linguística. Esse sistema, segundo Saussure, é homogêneo, estável, social e expresso em termos de relações de oposição e de regras. A Língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma, pois a preocupação recai para a estrutura retratada a partir de suas relações internas. Essa concepção é apoiada pelos estruturalistas, que se interessam pelo estudo do sistema da Língua, omitindo seus aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos que interferem no seu uso. Dessa perspectiva estruturalista, resulta a concepção de Língua como código, cujo propósito é a comunicação humana através de um emissor que passa determinada mensagem a um receptor.

O centro organizador de todos os fatos da Língua para essa tendência situa-se no sistema linguístico, a saber: o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da Língua e o ensino de LP na alfabetização, ou seja, desse código, nesta acepção, está baseado na Teoria Cognitiva da Leitura e voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção escrita, usando como método exclusivo de alfabetização, o método fônico. Segundo a PNA,

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 19).

Essas habilidades de leitura e de escrita, conforme o documento, são o que constitui o processo de alfabetização em LP. Dessa forma, para a PNA, está alfabetizado significa que o

aprendiz é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua Língua, o que não representa o produto final da alfabetização, uma vez que o objetivo é fazer com que o aluno seja capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia<sup>10</sup> e compreensão, e não somente a aquisição de uma técnica de codificação e decodificação.

Sem esses requisitos, o processo de alfabetização em LP, segundo a PNA não é frutífero, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, para que o alfabetizando seja capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para aprender, transmitir e até produzir novos conhecimentos, representando, segundo Morais (2017), a primeira categorização da alfabetização.

Os pesquisadores José Morais e João Batista Oliveira são dois defensores dos postulados teóricos da PNA. Oliveira (2010), diz que certas concepções de alfabetização, atualmente dominantes no país, não são coerentes com as descobertas da Ciência Cognitiva da Leitura, revelando-se vazias de conteúdo e propõe, com base na Ciência Cognitiva da Leitura, princípios pedagógicos eficientes. A obra apresenta conceitos, informações e implicações que se contrapõem, quase sempre frontalmente, ao que é veiculado em documentos oficiais como os PCN de Alfabetização, em livros e publicações disponíveis nas bibliotecas universitárias e usadas em curso de formação e de capacitação de alfabetizadores.

Para Oliveira (2010), “alfabetizar” refere-se ao alfabeto. Este é um código, ou seja, um mecanismo de convenção de comunicação oral em outro tipo de registro, o escrito. Neste caso, o alfabeto codifica os fonemas em sinais chamados de grafemas. Decodificar consiste então em transformar fonemas em grafemas. A especificidade da alfabetização, como definida por José Morais (2017), é a mesma usada por Oliveira (2010), residindo em extrair a pronúncia ou o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos e em decodificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Segundo Morais (2017), o que é específico à alfabetização não é a compreensão do sentido da palavra; isso o leitor já traz para a leitura a partir de seus conhecimentos e experiências anteriores. O específico da alfabetização é a capacidade de identificar palavras, sejam elas reais ou não, pois segundo o autor, o bom leitor não lê decodificando; ele identifica as palavras automaticamente. O entendimento desse conceito é

---

<sup>10</sup> Segundo a PNA, ler e escrever textos com autonomia significa conhecimento do código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador. É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da Língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou pseudopalavra que atenda às regras do código ortográfico, fato não aceitável na BNCC, que justifica um ensino com palavra do meio social e real do aluno.

vital, segundo Oliveira (2010), para o progresso dos conhecimentos teóricos e práticos sobre alfabetização. Ignorar a especificidade da decodificação, confundindo o processo com o objetivo (que é a compreensão, o letramento) resulta em descaminho que impedem o avanço das políticas e práticas de alfabetização no Brasil. Segundo Oliveira (2010), no processo de alfabetização, a decodificação ocupa espaço central. Porém, isso é apenas o processo e este é melhor sucedido quando acompanhado por métodos materiais adequados e tem menos sucesso quando se exige do aprendiz, ao mesmo tempo e a partir de textos inadequados, que preste atenção às múltiplas dimensões da linguagem, perdendo a concentração e o foco no processo. Mas isso não basta, segundo Oliveira, pois o objetivo da alfabetização não é ensinar a ler palavras, mas a compreender textos, a partir da leitura de textos e contextos. Para Oliveira (2010), há no Brasil uma confusão entre os termos *alfabetização* e *letramento* decorrente também da confusão inicial entre o objetivo e o processo de alfabetização. Para o estudioso, reconhecer a relação entre os dois termos não autoriza concluir que ambos são processos indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

Segundo Oliveira (2010), a superação do fracasso escolar não se faz com palavras de ordem ou com uma retórica a favor desta ou daquela abordagem, mas com argumentos sólidos do ponto de vista conceitual, lógico e científico. E que no estado atual do conhecimento, os argumentos pesam contra os proponentes do uso de textos autênticos como instrumentos ideais ou privilegiados para promover a alfabetização. Para o estudioso, a “tragédia” da exclusão e não alfabetização se dá dentro do ambiente escolar, alimentada por uma pedagogia que se nega a compreender a especificidade das habilidades que compõem o processo de alfabetização e os requisitos e pré-requisitos que a escola precisa oferecer para os que não os têm. Os currículos de alfabetização começam enfatizando a compreensão dos textos. Eles saltam a importante etapa da decodificação e ignoram os requisitos e pré-requisitos desse processo. Resultado: os alunos ficam repetindo anos ou sendo aprovados de modo automático sem sequer aprender a identificar automaticamente as palavras.

Para Oliveira (2010), atualmente, a Ciência Cognitiva da Leitura permite analisar com clareza quais as competências, habilidades ou requisitos que o aluno precisa ter para aprender a ler de forma adequada. Ao mapear essas habilidades, torna-se possível saber por onde deve-se começar um curso de alfabetização e planejar um ensino fundamentado em bases sólidas. Se o aluno não apresenta as competências ou não tem prontidão, precisa adquiri-las antes de dar o passo seguinte. Essas competências estão relacionadas à consciência dos fonemas e ao domínio do princípio alfabético, requisitos para uma alfabetização eficaz, completa o estudioso.

Na PNA, a alfabetização é concebida como a aprendizagem de um código. O documento registra que não se afasta das perspectivas na BNCC, a forma como a alfabetização deve ocorrer é que se difere, pois não concebe a alfabetização na perspectiva das práticas do letramento, nem considera a psicogênese da LE, teorias que embasam também os PCN, além de priorizar a alfabetização no 1º ano do EF:

A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica (BRASIL, 2019, p. 42).

As principais concepções de linguagem que norteiam o ensino de LP surgem mediante a compreensão de que toda e qualquer metodologia de ensino está relacionada a uma escolha política e social que envolve teorias e compreensão e interpretação da realidade. O entendimento sobre a concepção de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização ou a concepção delas reveladas na prática de ensino por meio das atividades, apresentam-se como um fator significativo para o ensino de LP e de alfabetização e para o planejamento de ensino do professor alfabetizador.

#### 2.4.2 Dimensão 2: Prática de Ensino

Na perspectiva positivista, a prática de ensino é o resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes áreas do conhecimento na resolução de problemas, indo dos princípios teóricos à prática de ensino. Nesta investigação, importou-se com a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, porque a prática alfabetizadora precisa estar bem orientada para alcançar os objetivos propostos, uma vez que o professor necessita de uma instrumentalização teórica e técnica para que possa realizar uma prática exitosa (LIBÂNEO, 2013). O professor coloca em prática o conhecimento técnico-científico no qual se fundamentou para saber **o quê, como e para que** ensinar aos alunos em processo de alfabetização.

Dado ao processo de alfabetização apresentar várias facetas (SOARES, 2006), esta Tese de Mestrado elegeu como segunda dimensão de estudo a prática de ensino fundamentada nas

perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, por tratar-se de um elemento que contribui positivamente no processo. Aqui, a prática de ensino tem importância, ao fundamenta-se nas perspectivas sobre a natureza, os fatores condicionantes e os implicadores educacionais do processo de alfabetização.

A teoria é fundamental para uma prática de ensino alfabetizadora exitosa, uma vez que aborda uma série de perspectivas que serão vivenciadas na prática alfabetizadora. Pode-se dizer que seria impossível uma prática docente sem um embasamento teórico, pois cada educador agiria de acordo com suas próprias concepções acerca do ensinamento, as metodologias adotadas não surtiriam o efeito esperado, deixando muito aprendizes no meio do caminho. As teorias vêm ao encontro de observações que marcaram e marcam o mundo da educação. O que seria do processo de alfabetização de crianças em LP sem o arcabouço de Piaget, de Vygotsky (indispensáveis no estudo das teorias do desenvolvimento da aprendizagem); da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (que explica como os aprendizes pensam que se estrutura o SEA); dos estudos sobre alfabetização de Soares e de Morais; das teorias sobre formação docente de Mortatti; entre outros pesquisadores que foram estudados nesta Tese de Mestrado?

A prática de ensino eficaz é resultado de uma abordagem teórica rica e bem fundamentada. O alfabetizador só pode ensinar, de fato, depois que obter o conhecimento necessário para passar aos alfabetizandos. O estudo e o embasamento nas várias perspectivas teóricas sobre o processo de alfabetização de crianças em LP dão origem a essa habilidade de conhecer e transmitir os conteúdos por meio de metodologias que visam a alfabetização dos alunos. Quando o alfabetizador compreende o aspecto teórico e o usa para sua prática de ensino, há uma possibilidade muito grande de promover a transformação nos seus alunos. Alfabetizar por meio de fundamentação teórica é essencial para o trabalho docente.

2.4.2.1 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

A prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização é um elemento importante e decisivo para o direcionamento do trabalho docente alfabetizador. Para Soares (2006), a alfabetização não é uma habilidade, mas um

conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. Essa complexidade e multiplicidade de facetas que tem a alfabetização explicam, segundo a pesquisadora, por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, mediante a área de conhecimento a que pertencem. Por isso, segundo a autora, ter-se uma visão fragmentada do processo é por ora, também, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Para a estudiosa, uma teoria coerente de alfabetização exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas.

Em Soares (2006), registra-se que a perspectiva de natureza ou de faceta psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre alfabetização. Sob ela, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos, por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. Sua ênfase recai nas relações entre inteligência (QI) e alfabetização, e nas relações entre os aspectos fisiológicos e neurológicos e os aspectos psicológicos da alfabetização (percepção do esquema corporal, estruturação espacial e temporal, discriminação visual e auditiva e psicomotricidade). Nos anos de 1980, o foco da análise psicológica da alfabetização, segundo Soares, voltou-se para abordagens cognitivas, sobretudo da Psicologia Genética de Jean Piaget, embora o estudioso não tenha realizado pesquisas com reflexos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vários pesquisadores têm estudado o fenômeno à luz de sua teoria dos processos de aquisição do conhecimento.

A teoria de Piaget investigou o desenvolvimento cognitivo da criança desde o seu nascimento até a adolescência. Nela, a criança é o próprio agente de seu desenvolvimento, a partir de quatro determinantes básicos: a maturação do sistema nervoso central, a estimulação do ambiente físico, a aprendizagem e a tendência do equilíbrio. As pesquisas de Piaget buscam compreender como o aprendiz passa de um estado de menor para maior conhecimento, o que está relacionado com o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Piaget destaca o ambiente escolar como estimulante e favorecedor da interação, devendo este estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como característica processos dinâmicos para a construção cognitiva. Para o pesquisador, a aprendizagem do sujeito ativo exige uma atividade organizada na interação estabelecida entre o aprendiz e o conteúdo a ser aprendido, além de estar vinculada à sua aprendizagem de desenvolvimento alcançado no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa saber com antecedência o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz, para apresentar propostas que possam ser capazes de realizar. No processo de ensino e aprendizagem, a capacidade do aluno em aprender depende não somente do ensino,

mas também das formas de pensamento que ele predispõe para assimilar o que lhe é ensinado, ou seja, depende do nível de competência cognitiva do aprendiz. Para o estudioso, o mecanismo da equilíbrio tem um jogo duplo de assimilação e de acomodação e depois, busca o equilíbrio entre a tendência de esquemas para assimilar a realidade e a tendência contrária de se acomodar e modificar-se, atendendo às suas resistências e exigências.

Segundo Piaget (1972), estes esquemas, embora contínuos, são caracterizados por diversas fases, concebidas por ele como: sensório-motor (0 a 2 anos) – a criança é capaz de explorar o meio físico através de seus esquemas motores, mas não representa mentalmente os objetos; pré-operatório (2 a 7 anos) – o infante simboliza, evoca objetos ausentes, estabelecendo diferença entre significante e significado<sup>11</sup>, o que possibilita distância entre o sujeito e o objeto, por meio da imagem mental; operatório-concreto (7 a 11 anos) – o aprendiz é capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento, reversível, pois admite a possibilidade de uma inversão e coordenação com outras ações, também interiorizadas. Ele necessita de material concreto para realizar essas operações, porém já está apto a considerar o ponto de vista do outro, fase em que está saindo de egocentrismo e; operatório-formal – o adolescente tem as estruturas intelectuais para combinar as proporções, as noções probabilísticas, raciocínio hipotético dedutivo de forma complexa e abstrata. Torna-se mais consciente de seu próprio pensamento e consegue refletir sobre ele.

Na Teoria de desenvolvimento infantil de Vygotsky (2007), a criança já nasce com funções psicológicas elementares e que com o aprendizado da cultura e as experiências adquiridas, essas funções tornam-se funções psicológicas superiores, que são o comportamento consciente, a ação proposital, a capacidade de planejamento e o pensamento abstrato. Na teoria Sociointeracionista de Vygotsky (2007), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, porque para o estudioso, o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre o meio e o indivíduo é essencial para esse processo. O aprendiz internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento. Este se dá de fora para dentro e a cultura é uma das principais influências para que aconteça o desenvolvimento mental. Ela é responsável pelos caminhos e pelas peculiaridades da sua conexão com o mundo. É no ambiente escolar onde tudo isso será vivenciado e onde a criança irá associar suas ações à concepção de mundo em que ela está inserida. Para isso, necessita de

---

<sup>11</sup> Significante: É o elemento tangível, perceptível, material do signo. Significado: É o conceito, o ente abstrato do signo.

atividades específicas proporcionadas por intermédio de experiências e interações nas quais for submetida.

Vygotsky (2007) apresenta em sua teoria a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – que é onde o professor vai fazer intervenções para uma aprendizagem satisfatória e a relação entre pensamento e linguagem, pois é por meio desta que o aprendizado é mediado. Isso acontece porque a linguagem é o principal instrumento de representação simbólica que os seres humanos possuem. A sua função inicial é a comunicação e a expressão, função diretamente ligada ao pensamento, permitindo a interação social. Para Vygotsky (1998), a linguagem é associada à fala, e por isso, inicialmente, o seu desenvolvimento ocorre com a finalidade de comunicação. A segunda função é o “pensamento generalizante”, definido como a associação da linguagem ao pensamento. O uso da linguagem então se dá de forma mais elaborada e por meio de outros processos mentais superiores, o que difere o homem de outras espécies. O conceito de ZDP é muito relevante acerca da teoria de Vygotsky, pois partindo da compreensão das concepções de Zona de Desenvolvimento Real, que é o que a criança já sabe fazer sozinha, e a de Zona de Desenvolvimento Potencial, que é o que a criança ainda não sabe fazer sozinha, mas é capaz de fazer com a intervenção do outro, pode-se compreender que a ZDP é a área que fica entre o que já foi aprendido e o que está em processo de apreensão. Sua importância se dá em função de permitir intervenções e possibilitar a promoção de transformações. Vygotsky chama a atenção dos educadores porque o teórico valoriza a escola, a ação pedagógica e a intervenção. Ter um mediador que direcione a aprendizagem é primordial no processo de construção do conhecimento.

Segundo Morais (2021), a teoria da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), é baseada nos conceitos piagetianos e tem como base o processo de construção da escrita, focando na criança como protagonista do seu próprio aprendizado. Sua principal contribuição no mundo educacional, com ênfase na alfabetização, é explicar como os aprendizes pensam que se estrutura o SEA. As estudiosas dividiram os estágios de desenvolvimento da aquisição do SEA em quatro fases: a pré-silábica – garatuja, desenho; a silábica com e sem valor sonoro; a silábica alfabética e a alfabética.

A teoria de Ferreiro e Teberosky, segundo Morais (2021), trouxe grandes contribuições e desafios, mas também grandes lacunas, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização. A teoria vem sendo difundida em cursos de formação inicial e continuada de professores e faz parte da fundamentação teórica de documentos do MEC, como os PCN de LP, das antigas 1ª à 4ª série, de 1996.

A Psicogênese da Escrita, segundo Morais (2021), tem insistido em dois pontos que parecem essenciais para se entender por que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas se apropriar de um sistema notacional: primeiro, porque precisa-se reconhecer que para o aprendiz do SEA, as regras de funcionamento ou propriedades do sistema não estão já disponíveis, dadas ou prontas em sua mente, uma vez que ele não sabe como as letras funcionam, não pensam em fonemas como unidades isoladas, tão pouco que duas letras isoladas podem ser lidas, entre outros fatores; segundo porque, a teoria mostra que a internalização das regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o aprendiz. A perspectiva evolutiva adotada pela psicogênese da escrita pressupõe que, para dominar o SEA, o aluno precisa compreender as propriedades do alfabeto como sistema notacional.

O ensino de LP é influenciado por diferentes concepções de Língua, em decorrência de rupturas e das investidas de novas tendências teóricas ou, como no caso de interesse deste estudo, em virtude de (re)formulações norteadoras do ensino em nível nacional como os PCN e a BNCC que incorporam a concepção de linguagem interacionista e propõem um ensino de LP e de alfabetização pautado nos gêneros textuais, não limitando esse ensino às estruturas tipológicas e à gramática normativa. Os professores precisam estar sensíveis às variedades linguísticas presentes nas classes de alfabetização e trabalharem a oralidade como uma manifestação da diversidade cultural que envolve fatores linguísticos e extralinguísticos dos alunos. Assim, o ensino e a aprendizagem da LP que trabalha com a alfabetização podem ser acrescidos pelas contribuições da Sociolinguística, que estuda os fenômenos da Língua em uso, em sua relação entre Língua e sociedade (BORTONI-RICARDO, 2004). O alfabetizador que fundamenta sua prática docente e trabalha com a norma institucionalizada e as variantes linguísticas sob a óptica da Sociolinguística contribui para uma aquisição linguística que faz sentido aos alunos, independentemente da classe socioeconômica a que pertençam. É na concepção linguística como atividade social que está a Sociolinguística Educacional, pois ela trata a Língua como um elemento importante no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Assim, “a língua portuguesa, como todas as outras línguas humanas, é para ser compreendida como um organismo vivo, heterogêneo, passível de variação e mudança, que sofre influência de vários fatores linguísticos e não linguísticos” (BORTONI-RICARDO, 2004).

A Sociolinguística trata dos usos sociais da Língua, considerando as variações existentes e sua relevância no processo de ensino de LP e de alfabetização. Esta ciência concebe o processo de alfabetização de crianças em LP como um ponto intrinsecamente relacionado aos usos sociais da Língua, considerando que as dificuldades em se alfabetizar estão na transição

da fala para a escrita. É a partir da perspectiva sociolinguística da alfabetização que se passou a considerar as relações entre oralidade e escrita na alfabetização, trabalhando as relações com a diversidade linguística por uma ótica histórico-social, conforme Cyranka (2015):

[...] É pela sociolinguística educacional que nasce, trazendo a possibilidade de se proceder a uma grave revisão nos programas relativos à tarefa precípua da escola de levar os alunos a desenvolverem sua competência comunicativa tanto na modalidade falada quanto na escrita (CYRANKA, 2015, p. 32).

Para Frago (1993), a sociedade alfabetizada colocou a cultura oral num patamar de desvalorização, ao passo que a cultura escrita ocupa o ápice desse patamar, sendo considerada superior a Língua Oral (LO), gerando problemas no processo de aquisição da leitura e da escrita, em grande parte, devido à falta de estímulo da oralidade, pois esta forma de expressão é imprescindível para um processo de alfabetização eficaz.

Para Soares (2006), sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da Língua e que uma questão fundamental que se coloca, nessa concepção, é o problema das diferenças dialetais<sup>12</sup>, uma vez que quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, ela já domina um determinado dialeto<sup>13</sup> da LO. Segundo Soares (2006),

esse dialeto pode estar mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão que, na verdade, não é usada, na língua oral, por falante nenhum, mesmo em situações mais formais. Há, entre os dialetos orais e a língua escrita, diferenças relativas à correspondência entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, e também diferenças de léxico, morfologia e sintaxe. Essas diferenças são maiores ou menores, segundo a maior ou menor proximidade entre o dialeto particular falado pela criança e a língua escrita (SOARES, 2006, p. 20).

Conforme Soares (2006), as repercussões dessas diferenças sobre o processo de alfabetização são grandes. Na perspectiva do certo e do errado nas aulas de LP, o dialeto que o aprendiz traz de casa, da família, não é aceito dentro na escola, que insiste em trabalhar com a norma culta, deixando mesmo que seja negado o estudo da diversidade, do heterogêneo de uma Língua em um país tão plural como o Brasil.

---

<sup>12</sup> Variação dialetal é a forma como uma Língua é realizada numa região específica. Trata-se de uma variedade ou variante linguística. Também chamada de variação diatópica ou geolinguística.

<sup>13</sup> Dialeto ou variedade da Língua; maneira de falar própria de determinado grupo de falantes da Língua. Identifica-se por peculiaridades de pronúncia, de vocabulário e de gramática. No sentido tradicional e mais restrito do termo, refere-se ao uso da Língua próprio de determinada região.

Além das diferenças dialetais, Soares (2006) aponta outro problema de natureza sociolinguística no processo de alfabetização em LP, a diferença entre LO e LE, uma vez que as duas servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais, além de serem usadas com objetivos distintos. Registra-se ainda que, além disso, essas funções, situações e objetivos distintos variam de comunidade para comunidade, seja geográfica ou social do estudante.

Ferreira et al (2020) defendem que o ensino inicial da leitura e da escrita tenha como base teórica os preceitos da Linguística, instrumento, segundo as estudiosas, muito importante para a aprendizagem, pois parte do ensino das relações entre letras e fonemas, sem desconsiderar a diversidade linguística do aprendiz, uma vez que quando a criança começa a produzir textos em ambiente escolar, tende a produzi-los na língua escrita, da mesma forma que o produziria em língua oral (CAGLIARI, 2009; FARACO, 2015). O professor deve direcionar essas construções textuais, sem esquecer da variação dialetal de quem as produz, não impondo de imediato uma forma correta sobre uma forma errônea da escrita. Para Faraco (2015) é necessária uma pedagogia que permita o acesso à “norma-padrão-culta”, porém sem a desvalorização das variações linguísticas.

Segundo Magda Soares (2006), o processo de alfabetização é, essencialmente, de natureza linguística, principal faceta do processo. A autora cita Silva (1981), ao dizer que, do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização, na sua essência, é um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica escrita, e que essa transferência sonora da fala para a escrita, corresponde à aprendizagem da leitura e da escrita; um processo de estabelecimento de relações entre sons e símbolos gráficos, ou seja, entre fonemas e grafemas. Na LP escrita, não há uma relação unívoca entre fonemas e grafemas, o que se têm são regularidades e irregularidades, significando que, se alfabetizar, no sentido restrito da palavra, é dominar as relações de regularidades e irregularidades entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico do português. Esse domínio para Soares, deve ocorrer de forma adequada e progressiva, obedecendo etapas, que se definem a partir de uma descrição das relações entre os dois sistemas da LP e; a partir dos processos cognitivos que a criança utiliza para superar as barreiras da transferência, para o sistema ortográfico, do sistema fonológico do dialeto oral que já domina.

Morais (2021) tem o foco no SEA e acredita que esse sistema deve ser ensinado sistematicamente. Ele defende a metodologia de orientação construtivista porque a escrita alfabética é um sistema notacional, como ensinam Ferreiro e Teberosky (1979) e não um

código. Seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, no qual a criança reconstrói em sua mente o SEA e precisa entender as regras ou propriedades do sistema alfabético. A CF tem um grande papel nessa empreitada e ela não se reduz a consciência fonêmica e tampouco é suficiente para um aluno dominar o SEA, reforça Moraes.

Para o estudioso, o SEA e a linguagem que se usa ao escrever são dois domínios ou objetos de conhecimento, que o aprendiz precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas) de modo bem sistemático. E quando há apropriação de qualquer sistema notacional, tem-se que compreender e internalizar suas regras e aprender suas convenções; e o professor precisa ter clareza sobre quais são as propriedades desse sistema que o aluno precisa reconstruir, para poder ajudá-lo nessa aprendizagem que é complexa. Moraes (2021) descreve essas propriedades que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabético, da seguinte forma:

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

Para Morais (2021), a Teoria da Psicogênese da Escrita ensina que a apropriação do SEA pressupõe um percurso evolutivo de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradativamente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética” e que embora, desde 1980, hajam outros modelos psicológicos propondo o aprendizado da escrita alfabética, a teoria proposta por Ferreiro e Teberosky (1979), é o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos. A teoria trata de explicar de onde surgem as formas de compreender o sistema de escrita que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização. As estudiosas assumiram que um novo conhecimento sobre o SEA não surge do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio, mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo sistema, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios, funcionando como fonte de desafio e conflito. Nessa perspectiva construtivista, a criança passa por fases ou etapas, formulando respostas (hipóteses para duas questões conceituais básicas: O que a escrita representa ou nota? e Como a escrita cria representações ou notações?)

A primeira fase, denominada de pré-silábica, corresponde a um longo período, no qual para a pergunta o **quê**, as variadas respostas que a criança vai elaborando têm em comum um desconhecimento: não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, mas pouco a pouco faz grandes avanços na maneira de interpretar **como** essa escrita cria notações. Na tentativa de diferenciar entre si as palavras que escrevem, a criança formula dois tipos de hipóteses originais, nunca ensinadas pelos adultos, segundo Morais (2021) e que cedo foram descritas por Ferreiro e Teberosky (1985): a hipótese de quantidade mínima, na qual a criança passa a julgar que para uma palavra poder ser palavra, passível de ser lida precisa ter pelo menos três (e, menos frequentemente, duas) letras e a hipótese de variedade, na qual o aprendiz constata que não se pode ler sequências, nas quais todas as letras são iguais e que, para escrever palavras diferentes, não se pode produzir notações iguais. Para criar variações entre as palavras e no interior delas, a criança virá a “jogar”, então, com as possibilidades disponíveis: o número de letras que cada palavra vai ter, a ordem em que as letras aparecerão ou o repertório mesmo de letras que usará para cada palavra, o que Ferreiro (1985) chamou de variação inter e intrafigurais<sup>14</sup>. O aprendiz realiza uma série de reflexões sobre a escrita alfabética que correspondem a algumas das propriedades do SEA. Se o professor observar isso, poderá

---

<sup>14</sup> No critério **intrafigural**, a criança preocupa-se com a quantidade mínima de letras a serem usadas nas palavras. No critério **interfigural** a preocupação dá-se com a variação interna que existe na sequência de grafismos das palavras.

praticar um ensino mais adequado, não só porque permite à criança viver essas descobertas na Educação Infantil, mas porque inclui atividades intencionalmente planejadas para fazê-la pensar e discutir aquelas propriedades, completa Morais.

Na segunda fase, chamada de silábica, a criança começa a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que se falam. Quanto à segunda questão, segundo Morais (2021), no auge da hipótese silábica, o aprendiz concebe que em cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Ele descobre que o vínculo se dá entre as partes orais e as partes escritas. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), citadas por Morais (2021), a adoção de uma hipótese silábica, ao lado dos avanços alcançados, implica novos conflitos cognitivos para o aprendiz, decorrentes das hipóteses de quantidade mínima e de variedade que ele tinha elaborado na fase precedente. Nesta fase, Morais (2021) discorda de Ferreiro (1985), quando a mesma nega o papel da CF como requisito para que a criança alcance uma escrita silábica, uma vez que quando transforma uma sílaba oral em uma letra, a criança esteve analisando fonologicamente as palavras em pauta, acionando duas habilidades: a de segmentar uma palavra oral em suas sílabas e as habilidades de contar aquelas sílabas orais.

Na terceira etapa, denominada de silábico-alfabética, o aprendiz descobre o que a escrita alfabética nota, em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”, mostrando mais sua reflexão sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar a notar os pequenos sons que as formam, em vez de pôr uma única letra para cada sílaba, como na fase anterior. Entra nesse período, um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado, o que implica consciência fonêmica e não só de sílabas.

Na fase alfabética, diz-se que o aprendiz está na etapa final do processo de apropriação da escrita alfabética, resolvendo as questões o **quê** e **como**, como fazem os adultos alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema pronunciado, mas ainda cometendo erros ortográficos, o que é natural, segundo Morais (2021). O aprendiz continua a acreditar no princípio alfabético, onde prevalece a lógica, segunda a qual, cada letra deveria equivaler a um único som e que este só deveria ser notado por uma única letra. O aluno pensa que seus problemas de apropriação do sistema acabaram ao chegar nesse período, mas esse pensamento não pode atingir também os professores e elaboradores de políticas públicas de alfabetização, completa Morais. Para o autor, não se pode confundir hipótese alfabética com estar alfabetizado. A passagem da primeira para a segunda condição, é o resultado de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem não mais de aspectos conceituais, mas das convenções som-grafia, ao lado de oportunidades de leitura e de produção de textos, pois estes requerem um domínio razoável das correspondências entre os sons da LP

e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da tradicional, consoante mais vogal (C+V), mais frequente no português. Morais (2021) ressalta que o aprendiz precisa estar familiarizado com os diferentes tipos de letras com que se produzem escritos no meio letrado.

Morais (2021) discute a questão da CF e alfabetização. Para o autor, CF é um grande conjunto de habilidades de reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que é feito sobre as partes das palavras: pronunciá-las, separando-as em voz alta; juntar partes que se escuta separadamente; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças entre alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto a algum segmento sonoro. Outra fonte de variedade é o fato de que os segmentos podem estar em diferentes posições nas palavras, assim como podem ser diferentes quanto ao tamanho, constituindo fonemas, sílabas, unidades intrassilábicas maiores que os fonemas, rimas formadas por mais de uma sílaba. Segundo Morais, para avançar em relação a uma hipótese alfabética da escrita, o aprendiz precisa desenvolver algumas habilidades metafonológicas como: analisar as quantidades de sílabas orais das palavras; identificar palavras começadas com a mesma sílaba; identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema inicial; identificar palavras que rimam ou produzir uma palavra que rime com outra.

Ao se estudar sobre a alfabetização e a apropriação do SEA da LP, é necessário discorrer sobre o sistema fonológico e o sistema ortográfico do português. O professor alfabetizador precisa ter conhecimento teórico sobre o assunto para poder ajudar o aluno no processo de alfabetização em sua prática de ensino. Segundo Cagliari,

É impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. E quando é injustamente criticado pelo seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela (CAGLIARI, 1991, p. 61).

Isso porque, muitos desses “erros” têm sua origem na forma da Língua que o aprendiz já domina, antes de chegar ao ambiente escolar, sua LO. Ele não tem memória fotográfica<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Memória fotográfica é um conceito usado em LP quando se refere às informações sobre a escrita correta das palavras que se guarda na mente ao serem lidas em algum registro. Faz-se uso dessa memória quando há a necessidade de grafar uma palavra, que normalmente, requer um conhecimento mais apurado da escrita das palavras, por essas apresentarem alguma irregularidade na relação entre fonemas e grafemas, por exemplo.

suficiente para escrever as palavras corretamente, em função de sua pouca leitura, lançando mão de sua oralidade em sua produção escrita.

A relação entre sistema fonológico e sistema ortográfico é muito relevante e muitas vezes é ignorada ou desconhecida dos professores que trabalham com a alfabetização. Silva (1981) adverte que para um aprendiz fazer a transferência da forma sonora para a forma gráfica, tem que abordar três aspectos distintos do sistema fonológico e determinar sua correspondência na escrita: o aspecto físico da corrente da fala (o som propriamente dito); o som como elemento significativo, no sistema de comunicação (as entidades segmentáveis) e; traços que incidem sobre a corrente da fala codificando a mensagem (as entidades suprasegmentáveis<sup>16</sup>).

Silva (1981) propõe que o docente não deve abandonar totalmente o ensino das letras, isoladamente, como representação dos fonemas na forma escrita, mas aconselha iniciar-se a alfabetização com um treinamento que leve o aluno a distinguir as formas gráficas entre si, porém sem relacioná-las com seu valor fonológico.

As relações entre os sistemas fonológico e ortográfico têm sido objeto de análise de diversos pesquisadores que observam sua influência na aprendizagem de escrita e de leitura. Lemle (1987), partindo de uma discussão das relações entre esses sistemas, abstraindo fatores intervenientes, aponta hipóteses que o alfabetizando constrói acerca das relações entre os sons da fala e as letras do alfabeto, propondo três etapas a serem respeitadas no processo de ensino-aprendizagem da LE, a partir dessas hipóteses: a primeira etapa refere-se à teoria da relação unívoca entre sons e letras; a segunda fase refere-se à poligamia com restrições de posição, decorrente da rejeição da hipótese monogâmica entre sons e letras e; a etapa da consciência das partes arbitrárias do sistema ortográfico, pois nele encontra-se um grupo de letras que, numa mesma posição, pode representar o mesmo som e a escolha da grafia correta é totalmente arbitrária, não havendo regra que justifique a notação considerada correta. Segundo Lemle (1987), o alfabetizador precisa ter respaldo teórico para responder as perguntas feitas pelos estudantes, mediante suas dúvidas e curiosidades representadas nessa terceira fase em que o aprendiz se encontra. Sua prática de ensino precisa estar bem fundamentada para o sucesso de seus estudantes em processo de alfabetização.

---

<sup>16</sup> Suprasegmentais são elementos prosódicos, ou seja, fatos fônicos que não se submetem à dupla articulação das línguas e que surgem sobrepostos ao fonema. São elementos que não entram na segmentação monemática e fonética. A entoação, a duração, os acentos e os tons são elementos suprasegmentais.

2.4.2.2 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

A prática docente do professor alfabetizador precisa está fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico que envolvem o processo de alfabetização de crianças em LP, aqui discutidos de forma bem entrelaçada, sem muita divisão por fator condicionante, visto que são interligados.

Para Soares (2006), o fracasso escolar na alfabetização não é só justificado pela complexidade de sua natureza psicológica, sociolinguística ou linguística, visto na seção anterior, caso contrário, segundo a estudiosa, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares. Em sua obra, a autora não retoma as discussões sobre os conhecidos e discutidos conceitos de escola como “aparelho ideológico do Estado” (cf. Althusser (1985), como o principal mecanismo de reprodução social (cf. Bourdieu-Passeron (1970) ou como instituição dualista e divisora (cf. Baudelot-Establet (1987). A estudiosa diz que basta afirmar que o processo de alfabetização, no ambiente escolar, sofre a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. A instituição escolar, independentemente do espaço social em que está inserida, valoriza a LE e discrimina a LO espontânea que o aluno traz de casa e de seu meio social, pois se afasta muito da LE considerada culta ou padrão. As crianças oriundas das classes privilegiadas, quando chegam à escola, adaptam-se mais rápido a esse ensino que privilegia a norma culta, uma vez que sua LO está mais próxima da língua padrão ensinada no ambiente escolar. Diz-se próxima, porque nenhuma LE, ensinada em instituições escolares, representa na sua integridade a LO de qualquer falante, seja ele de classe privilegiada ou desfavorecida, completa Soares (2006). Os alunos da classe economicamente favorecida, atentem com mais proximidade às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da LE, quanto em relação ao padrão culto de LO que possuem.

Segundo Soares (2006), fica evidente que a escola brasileira mascara os preconceitos linguísticos e culturais existentes no país, afetando o processo de alfabetização das crianças, levando os alfabetizandos das classes desfavorecidas ao fracasso escolar. Uma forma de solucionar esse problema, segundo a autora, são os programas de “educação compensatória”, que partindo de pressupostos falsos, como “carência cultural”, “deficiência linguística”- injustificáveis do ponto de vista científico e do ponto de vista ideológico, não têm levado a

resultados satisfatórios e ainda por cima, têm reforçado a discriminação das crianças das classes populares, reforça a estudiosa. Em Kramer (1982, p. 59), essa educação compensatória quando não exitosa faz recair sobre os alunos e sua família a responsabilidade pelo insucesso na alfabetização dos aprendizes, uma vez que lhes foram dadas oportunidades educacionais para reverter a situação vexatória que é alfabetizar crianças das classes populares no Brasil. Quando a escola fracassa na sua função de alfabetizar, ela se torna um instrumento que aumenta, ao invés de diminuir, as diferenças socioeconômicas, diz Oliveira (2010). É muito fácil culpar a pobreza ou a falta da participação das famílias dos alunos do que modificar o entendimento sobre o processo de alfabetização, reforça o estudioso. E ainda, a alfabetização é uma forma de a criança se apropriar das funções sociais da escrita, e que os desempenhos que não possam ser representados por alfabetizados de classes sociais diferentes no decorrer do processo de alfabetização em LP não mostram capacidades desiguais, e sim o acesso maior ou menor a textos lidos desde os primeiros anos de vida (FERREIRO, 1991), destacando o papel da ideologia no conjunto de ações que a educação se apropria para mascarar a realidade constrangedora presente nas instituições escolares. Paulo Freire (1984) discorre sobre as funções sociais da escrita, ao dizer que:

O caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora, é uma delas. O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra – uma espécie de amuleto – que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolente. Daí o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete socialmente a um processo em que não tem ingerência (FREIRE, 1984, p. 33).

A alfabetização, segundo o estudioso, não deve ser concebida como uma prática de ensino permeada por um ato inconsciente, acrítico. Ela precisa ser um ato democrático, consciente e político. O pedagogo afirma que: “O que temos que fazer, então, enquanto educadores ou educadoras, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática” (FREIRE, 1984, p. 29) e reforça seu pensamento ao dizer que quanto mais conscientemente forem docentes e discentes, mais rápido perceberão as dificuldades que terão que enfrentar para se libertarem do domínio econômico, político e sociocultural.

Reforçando o pensamento de Freire, Soares (2006) acrescenta ao contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e linguísticos, em que a escola atua na área de alfabetização, a teoria de que o ensino oferecido é neutro, despidido de qualquer caráter político, pois, segundo Freire (1984), “Educar é um ato político”, o que significa dizer que, não existe neutralidade no fazer pedagógico, portanto, trata-se de um ato político, reforça o estudioso:

O mito da neutralidade da educação, que leva a negação da natureza política do processo educativo e a torná-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta é outra crítica (FREIRE, 1984, p. 26).

Segundo Freire (1984), o professor não pode se deixar dominar nem ser escravo do sistema manipulador, tornando sua prática de ensino um fazer pedagógico neutro. O professor alfabetizador, como qualquer outro docente, tem o compromisso e a responsabilidade com o processo educativo e a educação deve ser concebida como um ato político, pensado racionalmente e crítico:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática esvaziada de significação educativa (FREIRE, 1984, p. 26).

Para Soares (2006), a escola deixa transparecer que ensinar a ler e a escrever é significar a aquisição de um instrumento para a futura obtenção de conhecimentos; desconhecendo esse processo como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político. A pesquisadora reforça esse caráter instrumental da alfabetização na escola como pertencente apenas as classes favorecidas, privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, em razão de suas condições de classe que já dominam a forma de saber considerado legítimo e já detêm o poder político.

A questão da postura política em relação ao significado da alfabetização afeta o processo de aprender a ler e a escrever. Segundo Soares (2006), a diferença entre uma postura pretensamente “neutra” e uma explícita postura política fica evidente quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvido nas escolas com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização e uma forma de ação política.

Para Soares (2006), é preciso acrescentar os fatores sociais, políticos e econômicos que condicionam o processo de alfabetização à sua natureza complexa, com suas facetas psicológica, sociolinguística e linguística já descritas neste estudo. Para a autora, uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e a integração das várias facetas do processo forem contextualizadas, relacionadas social e culturalmente e iluminadas por visão política que resgate seu verdadeiro significado.

O fator socioeconômico tem sido considerado por alguns estudiosos como um determinante na influência do rendimento escolar, deixando transparecer, que pouco ou nada se pode fazer para auxiliar no desempenho das crianças de classes menos favorecidas. É o que demonstrou o trabalho de Andrews e Vries (2012). Seu estudo, financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), analisou a questão socioeconômica dos brasileiros em mais de 5.500 municípios, nos anos de 2005, 2007 e 2009, com relação ao desempenho educacional. O objetivo foi verificar o impacto da pobreza sobre o Ideb em escolas de EF. Segundo os autores, estudos realizados nos anos anteriores a 2005, procuraram identificar os fatores que teriam impacto sobre o rendimento escolar dos estudantes, como a qualificação docente, tamanho de turmas, infraestrutura, entre outros fatores. Os resultados foram inconclusivos, porém, a condição socioeconômica das famílias chamou a atenção dos pesquisadores, como um fator extraescolar, que demonstrou impacto sobre o desempenho acadêmico dos estudantes. Controles estatísticos construídos para isolar os efeitos familiares, permitindo que outros fatores fossem analisados, mostraram que aqueles relacionados às características da escola tinham um impacto muito pequeno sobre o desempenho das crianças e que o rendimento escolar da criança está muito mais relacionado à sua condição socioeconômica do que às condições escolares. Verificando a relação entre a variável dependente (Ideb) e a independente (nível de pobreza), a pesquisa de Andrews e Vries (2012) constaram que no ano de 2005, mais de 60% da variação do Ideb pode ser explicada pela variação do nível de pobreza no município, percentual que caiu para 54%, em 2009. Registraram que quanto maior o número de indivíduos vivendo abaixo do nível de pobreza no município, menor era o desempenho escolar da cidade.

Pesquisas na área da Psicologia Cognitiva têm se dedicado a estudar de que maneira o fator social realmente influencia no processo de aprendizagem da leitura e se haveria formas de minimizar ou até mesmo suprimir essa influência.

A pesquisa de Raz e Bryant (1990), realizada duas décadas antes do estudo de Andrews e Vries (2012), apresentou uma variável que pode auxiliar na superação da influência socioeconômica dos estudantes do ciclo de alfabetização. O estudo trouxe elementos interessantes sobre CF, aprendizagem da leitura e fator socioeconômico. Os pesquisadores fizeram um estudo longitudinal com 80 crianças, divididas em dois grupos: 1- crianças oriundas de classe média e 2- crianças de classes socioeconomicamente desfavorecidas, para verificar de que forma a variável socioeconômica interfere na relação entre CF e o desenvolvimento da leitura. Foi verificado que antes de entrar na escola, o nível de CF e o nível de leitura dos dois grupos era o mesmo. Mas depois do início da escolarização, uma grande lacuna se abriu entre

os grupos, com relação às habilidades de CF e de Leitura. Enquanto as crianças de classe média se desenvolviam muito bem nessas habilidades, as de classes menos favorecidas apresentaram um baixo rendimento. Através de uma análise estatística, em que foi relacionado o desempenho em leitura com o da CF, verificou-se que algumas das diferenças no nível de leitura puderam ser explicadas como efeito das diferenças em CF. Porém, um fato interessante foi que a diferença na habilidade de leitura de palavras foi reduzida e, em alguns casos, até deixou de existir, quando foi controlada a diferença de CF. Isso mostrou para os estudiosos que, independentemente do grupo socioeconômico a que as crianças pertenciam, elas haviam conseguido alcançar um bom desempenho em leitura mediante o desenvolvimento da CF, deixando claro que esse fator, CF, é mais relevante para o fator leitura, que o nível social dos estudantes.

Contrariando a opinião de alguns pesquisadores, como Andrews e Vries (2012), os estudos de Raz e Bryant (1990), que atribuem o fracasso escolar, essencialmente, à questão socioeconômica, o enfoque nas habilidades relacionadas à CF, especialmente em crianças de nível social baixo, em que há pouca estimulação das habilidades linguísticas em geral, se apresentam como um forte aliado no combate às dificuldades de leitura. Faz necessário, então, que os professores alfabetizadores tenham acesso a essas informações teóricas para utilizarem em suas práticas de ensino, para que as mesmas não se resumam em práticas não exitosas, por não terem fundamentação daquilo que precisam para atuar na alfabetização.

2.4.2.3 Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre o método de alfabetização, o LD de alfabetização e a formação docente como implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo

A prática de ensino do professor alfabetizador precisa da fundamentação teórica sobre os implicadores educacionais do processo. Quando se discute sobre o processo de alfabetização de crianças em LP e a prática docente do professor alfabetizador e o foco gira em torno de seus implicadores educacionais, o primeiro a vir à mente é o método de alfabetização que o professor utiliza para ensinar o SEA. Essa visão, no entanto, é reducionista e muito simplória, porque o tema é muito complexo e multifacetado, como já foi dito. Contudo, os métodos de alfabetização são imprescindíveis e dizem muito sobre a metodologia adotada pelo professor ou pela escola. Esse pensamento é confirmado pelas palavras de Cagliari (2007, p. 52), ao dizer que os métodos

não são uma coisa irrelevante na escola. Pelo contrário, na escola e na vida, eles são fundamentais porque conduzem a resultados esperados ou não. Eles trazem o sucesso ou trazem o fracasso. Porém, os métodos não são tudo.

Em volta as discussões de qual(is) método(s) é (são) mais eficiente(s) para alfabetizar, surgem os estudos de Ferreiro, fundamentados nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem de Piaget e Vygotsky, teorizando uma nova discussão, agora, pautada nas habilidades da criança e na maneira como desenvolve suas hipóteses de escrita, e não mais no ensino como centro do processo e suas estratégias.

Para Telma Weisz (2008) “a história da alfabetização pode ser dividida em antes e depois de Emilia Ferreiro”, isso porque, antes as discussões eram em torno da eficácia dos métodos, do ensino, e com Ferreiro, os estudos tinham em vista a forma como a criança aprende e como ela participa de maneira ativa do processo de construção da própria aprendizagem. Essas discussões causaram mudanças na base teórica das produções científicas, a partir da década de 1980 (MORTATTI, 2006):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia 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 (MORTATTI, 2006, p. 10).

Vale ressaltar que o foco dos estudos de Ferreiro não estava no ensino da LE, mas na forma como a criança aprende a ler e a escrever, com ênfase no aprendiz e seu processo de construção desses saberes, independentemente do método utilizado (FERREIRO, 1985). Isso se dá, segundo Teberosky (1970) porque o conhecimento da escrita pela criança inicia muito antes de ela chegar à escola. Ela sabe, por exemplo, que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas e importantes. Essa criança é aquela que a escola vai terminar de alfabetizar, porém há outras que necessitam da escola para apropriar-se da escrita, por não terem ainda esse pensamento. Por isso, o professor precisa identificar o conhecimento que a criança já traz de casa, por meio de avaliação diagnóstica, para saber por onde deve começar ou continuar o processo de alfabetização do aprendiz.

Considerando que os métodos de alfabetização funcionam como respostas pedagógicas à apropriação de forma sistemática do conhecimento, pode-se dizer que a prática de muitos alfabetizadores ainda se encontra distante de uma fundamentação teórica bem embasada e

coerente com a realidade de sala de aula, o que gera uma prática equivocada, que não auxilia o aluno aprender de maneira eficiente e satisfatória. Segundo Soares (2006),

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático para a alfabetização, particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador (SOARES, 2006, p. 23).

Assim, para Soares (2006), uma análise psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP deixa explícito que a diferença entre métodos de alfabetização é justificada pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, normalmente, os demais aspectos. Portanto,

a questão dos métodos, que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas facetas nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 2006, p. 24).

E essa articulação precisa estar explícita no material didático para as crianças do ciclo de alfabetização, como operacionalização do método que é, além de uma regionalização do material didático que deve trabalhar a realidade social, cultural e linguística do aprendiz. Ensina-se a norma culta oral e escrita da Língua, mas num paralelo com LO, com o vocabulário, com a sintaxe do aprendiz vindos de seu ambiente social e familiar, complementa Soares (2006). Para a estudiosa, se articula teoria e prática sobre alfabetização, com o objetivo de se pensar o fenômeno com método e não em métodos de alfabetização, não é preciso escolher um ou outro método de alfabetização, mas em se pensar em um conjunto de conhecimentos que ressignifique o trabalho com a leitura e a escrita de maneira que estas não sejam um fim em si mesmas. O mais importante para Soares (2016) não são os métodos como centro da discussão, mas uma das discussões dentro da alfabetização. O método de alfabetização pode ser entendido como “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é que comumente se denomina alfabetização” (SOARES, 2016, p. 16). Mediante a autora, a questão não está na defesa de um ou outro método, como já foi dito anteriormente, para a alfabetização ser eficaz, o necessário, é pensar que a alfabetização é constituída de múltiplas facetas, também já estudado nesta investigação, e a faceta linguística compõe-se de subfacetas, cada qual alinhada a teorias que as ancoram de modo a viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Para Mortatti (2009), a alfabetização se tornou fundamento da escola obrigatória, laica e gratuita. A leitura e a escrita, por sua vez, se tornaram objetos de ensino e aprendizagem escolarizados, submetidos à organização sistemática, o que demanda uma preparação de profissionais especializados, como se verá com detalhe mais adiante. Dessa forma, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade, vindo a ser tornar o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar. E a recorrência do fracasso desse ensino vem sendo apresentada como problema estratégico a demandar soluções urgentes, mobilizando os mais diversos profissionais, desde administradores públicos até os alfabetizadores e os métodos de alfabetização entram nessa problemática como um dos assuntos centrais. O capítulo II da obra de Mortatti (2019) é intitulado *Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil*. Nele, a estudiosa diz contribuir com o debate a respeito do tema da alfabetização e que a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente, na escola pública brasileira. Mortatti enfatiza a história dos métodos, a partir das disputas pela hegemonia de determinados métodos e o período compreendido entre as décadas finais do século XIX e os dias atuais. A partir das duas últimas décadas do século XX, a questão dos métodos, segundo Mortatti, passou a ser considerada tradicional e os antigos problemas da alfabetização vêm sendo pensados, no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas de ensino, a partir de outros pontos de vista, com destaque para a compreensão do processo de alfabetização de acordo com a psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky.

É o que destaca também Soares (1990), ao dizer que há severas críticas à utilização de métodos no processo de ensino/aprendizagem da LE, em função de estudos e pesquisas no quadro da psicogênese da língua escrita. Para Soares (1990), a pergunta: Alfabetização: em busca de um método? em uma perspectiva histórica surpreende, porque há pouco tempo essa pergunta não teria sentido, pois se tratava de uma afirmativa e não de uma indagação. Há tempos vinha se buscando o melhor método para se alfabetizar, até os anos de 1970. Isso porque, esse era o problema central da alfabetização. Pesquisas sobre a produção acadêmica e científica apontavam o tema como o mais pesquisado sobre qualquer outra faceta do processo, diz Soares (1990). Hoje, a pergunta não surpreende, em função do que se vive no mundo educacional com vista à alfabetização e em virtude de uma radical mudança de paradigma, nos últimos anos, nos estudos e pesquisas sobre alfabetização e essa mudança vem se refletindo na prática da alfabetização.

Como foi dito, em seção anterior, os estudos de natureza psicológica sobre o processo de alfabetização foram os que passaram a ter destaque no mundo acadêmico e científico. A psicologia genética de Piaget teve destaque. Para Soares, é esse fator que a mesma denomina de radical mudança de paradigma, uma vez que se reflete com clareza na questão do método de alfabetização. Na perspectiva associacionista<sup>17</sup>, o método é fator essencial do processo de aprendizagem da LE, porque é considerado determinante dessa aprendizagem. A psicogenética deslocando o eixo de compreensão do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever, desbancou os métodos de alfabetização do lugar central das pesquisas em alfabetização, uma vez que essa teoria alterou a concepção do processo de aquisição da LE, em aspectos fundamentais: a criança, de aprendiz dependente de estímulos externos para produzir respostas que, forçadas, conduziram à aquisição da LE – concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização – passa a sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da LE, interagindo com seu objeto de conhecimento; os chamados pré-requisitos, visto lá na natureza psicológica do processo de alfabetização, para a aprendizagem da escrita (SOARES, 1990). Esses pré-requisitos são negados por uma visão interacionista de alfabetização, pois esta rejeita uma ordem hierárquica de habilidades, afirmando que a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto “língua escrita”. Na perspectiva interacionista, as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da LE passam a ser vistas como “erros construtivos”, como resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da LE. É em função dessas mudanças conceituais que o método passa a ser questionado, pois segundo a psicogenética é a criança que aprende a ler e a escrever e não método que ensina.

Segundo Soares (1990), a discussão sobre método de alfabetização, na atualidade, é difícil porque se apresenta contaminada pelo fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, nos paradigmas tradicionais, como um problema sobretudo metodológico, o que leva a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não são mais aceitos e; pela razão de que método, na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado. Mas não se deve esquecer que método, na área do ensino, é um conceito genérico, sob o qual podem-se abrigar quantos quadros conceituais existirem ou vierem a existir, explica Soares:

---

<sup>17</sup> A ideia geral da teoria associacionista é que a mente tem suas próprias regras de funcionamento e todas elas podem ser expressas em uma ideia: nossa capacidade de refletir se baseia em algum tipo de associação mental.

um “método” é a soma de ações baseadas num conjunto coerente de princípios ou de hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que correspondem a objetivos determinados. Um método de alfabetização será, pois, o resultado da determinação dos **objetivos** a atingir (que conceitos, habilidades, atitudes caracterizarão a pessoa alfabetizada?), da opção por certos **paradigmas conceituais** (psicológico, linguístico, pedagógico), da definição, enfim, de **ações, procedimentos técnicos** compatíveis com os objetivos visados e as opções teóricas assumidas (SOARES, 1990, p. 48).

O livro didático tem uma relação direta com o método utilizado para alfabetizar. Moretto (2017) reúne estudos que se utilizam de diferentes abordagens teórico-metodológicas para discutir sobre o LD, que segundo a autora é uma ferramenta muito utilizada no dia a dia das escolas e que as pesquisas que o tomam como objeto de análise têm crescido muitos nos últimos anos, mas, mediante Moretto, se faz necessário ainda muitas discussões em torno dele, que ora é visto como um instrumento de transformação social, ora se transforma como instrumento de alienação e reprodução da ideologia dominante ou dos interesses mercantis. Os textos que compõem o livro de Moretto, estão no sentido de levar o professor à reflexão sobre as contribuições ou não dos materiais didáticos no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem, aqui na pesquisa, representada pelos conteúdos relacionados à alfabetização de crianças em LP.

Morais, Albuquerque e Leal (2005) organizaram o livro intitulado *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. O objetivo da organização do material foi contribuir para a ampliação do debate sobre a alfabetização, teorizando sobre a prática de professores alfabetizadores, fornecendo-lhes subsídios para melhor compreender as concepções, os conceitos, os procedimentos, as atividades e as atitudes que subjazem ao seu fazer pedagógico. Moraes e Albuquerque (2005) encerram a publicação com a abordagem sobre o LD, considerado por eles, um importante instrumento para o professor. Eles discutem sobre as mudanças nos livros de alfabetização, desde as tradicionais cartilhas aos livros de alfabetização recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e sobre alternativas de uso em sala de aula pelos professores.

Na teoria de Moraes e Albuquerque (2005), se for perguntado hoje aos professores de alfabetização se os mesmos usam e/ou seguem um LD em sua prática de ensino alfabetizadora, serão dadas as mais diversas respostas. Entre elas que, o usam, mas só como apoio e não somente um, mas vários tipos de materiais. Alguns dirão que não usam um livro específico, mas que retiram atividades de diferentes livros. Outros dirão que não usam livros, uma vez que os que têm chegado até as escolas apresentam um nível muito elevado para seus alunos e são difíceis de trabalhar. Segundo os autores, essas respostas se dão em função do surgimento de um forte discurso contrário ao uso desse material e às mudanças ocorridas nos LD, a partir do

PNLD pelo MEC. Eles funcionavam como um material de regulação de muitos aspectos da prática do professor, entre eles, os conteúdos a serem ensinados, a ordem em que eles devem ser trabalhos, as atividades a serem desenvolvidas, os textos a serem lidos, a forma de correção de exercícios. Tudo como forma de engessar o fazer pedagógico, na visão de muitos professores alfabetizadores.

Por outro lado, segundo Morais e Albuquerque (2005), essa utilização foi apontada como vinculada à desqualificação do professor, que já receberia tudo pronto, sem precisar ter uma formação especializada para conduzir suas aulas de alfabetização. Em contrapartida, os livros passaram a ser criticados por apresentarem erros conceituais e por se constituírem em campo da ideologia e das lutas simbólicas, revelando um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade. Em especial às cartilhas, as críticas são em função de métodos tradicionais de alfabetização e textos forjados, que não fazem parte daqueles que circulam em sociedade.

Novas concepções relacionadas ao ensino de LP, nas áreas da Linguística, Psicolinguística, Análise do Discurso, entre outras, passaram a ser divulgadas no Brasil. Tudo isso, exigia mudança nas práticas docentes, que deveriam deixar de usar os livros baseados em orientações teórico-metodológicas consideradas ultrapassadas. Assim, desde 1998, o professor só pode “escolher” livros didáticos “recomendados” pelo MEC.

O exame dos atuais LD de alfabetização, segundo Morais e Albuquerque (2005), revelou uma adesão de seus autores, no plano do discurso, às mais recentes perspectivas teóricas nas áreas de Linguística e de Psicologia. E a mudança mais visível está na diversidade textual, se distanciando das cartilhas tradicionais e os seus considerados “pseudotextos”.

Segundo Morais e Albuquerque (2005), os autores dos atuais livros LD de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, têm deixado a desejar, tanto em relação ao número de atividades quanto à natureza delas, deixando os professores perceberem a falta de um ensino mais sistemático voltado para o eixo “alfabetização”, refletindo, segundo os estudiosos, o pensamento dos professores de que os livros não são eficazes para o processo de alfabetização.

Para Pereira (2014), os LD contribuem com a prática de ensino do professor, facilitando o trabalho do educador, ao planejar suas aulas em um espaço menor de tempo. Mas observa que os mesmos são oferecidos ao professor como se fosse um ato de generosidade de quem os produz ou da editora, funcionando como um manual a ser seguido. Dessa forma, o educador, segundo o estudioso, deve pesquisar e refletir sobre a importância deste material, buscando adaptá-lo ao planejamento e as singularidades dos alunos, para proporcionar novas experiências

de aprendizagens. Oliveira (1984), vai mais além, ao dizer que o LD é um instrumento manipulador da ideologia dominante porque seu autor é quem decide **o quê, como e quando** ensinar determinado conteúdo didático. Independentemente das críticas, ao se falar da prática docente alfabetizadora, o LD é lembrado, isso porque

[...] o livro didático parece apresentar vantagens em relação aos outros livros; sua existência na sala de aula já está legitimada por tradição (não é necessário instituí-lo), ele ajuda o professor a resolver problemas, - provendo exercícios que os alunos podem fazer sozinhos – e, por intermédio do manual didático, o professor pode receber orientações pedagógicas que seriam muito mais difíceis de chegar até ele por outros meios escritos – principalmente porque, no manual, as orientações estão vinculadas a atividades específicas que ele pode pôr em prática durante o ano letivo (LERNER, 2004, p. 115-116).

Para Soares (1996), o LD é um material bastante complexo, e por isso, deve ser estudado, a partir de postura atenta e crítica, diante de todas as suas facetas. Essa complexidade também é vista nos estudos de Apple sobre os livros didáticos:

[...] ao mesmo tempo, o resultado de atividades políticas, econômicas e culturais de lutas e concessões. Eles são concebidos, projetados e escritos por pessoas reais, com interesses reais. Eles são publicados dentro dos limites políticos e econômicos de mercados, recursos e poder. E o que significam os livros e seu uso envolve disputas em comunidades com compromissos evidentemente diferentes e também entre professores/as e aluno/as (APPLE, 1997, p. 74).

O LD de alfabetização também é tema nos PCN de LP (1997). Eles trazem indagações aos professores para que os mesmos repensem sobre a escolha dos mesmos para sua prática de ensino. As perguntas são do tipo: os conceitos estão corretos? São adequados? Os exercícios ajudam o aluno a pensar e desenvolver o raciocínio crítico? As ilustrações contribuem para a compreensão dos textos? Essas são algumas indagações pertinentes, entre outras tantas, que o professor precisa se fazer antes de escolher um LD para trabalhar. Mas vale ressaltar que o material é apenas um dos instrumentos de apoio ao trabalho do professor, que por melhor que seja, pode ser complementado com outros livros ou materiais didáticos. Acredita-se que o professor sempre precisará de materiais complementares, uma vez que não existe um material completo e perfeito como único instrumento usado pelo docente. O LD não pode funcionar como único instrumento que o professor lance mão em seu trabalho pedagógico. O ideal é que o docente conceba o LD apenas como umas das ferramentas, como já foi escrito acima, entre tantas outras capazes de lhe proporcionar condições de ministrar uma prática exitosa. Mas sabe-se que nem sempre isso acontece. Soares (2002), aponta as dificuldades quanto à utilização desse recurso didático:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade, isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, frequentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apoia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino (SOARES, 2002, p. 2).

Por outro lado, um ponto positivo desse material didático é que, segundo Soares (2002), seu conteúdo de LP era os textos dos autores clássicos das literaturas brasileira e portuguesa. Hoje, ao lado dessa realidade, aparecem nos LD textos que abarcam os diferentes falares e as diferentes características regionais do Brasil. O que para a autora é positivo, pois acredita que a mescla entre os gêneros literários e os gêneros textuais, de modo que contemplem diferentes práticas sociais é uma situação favorável ao processo de ensino da alfabetização:

É preciso preparar o aluno para as habilidades de leitura e de diversos tipos, diversos gêneros de textos. Daí a entrada de textos de jornal, textos da revista, a publicidade, a charge, etc. – a entrada de todos esses gêneros no livro de Português. O que tem ocorrido, no meu entender, é que essa invasão está um pouco violenta demais, talvez excessiva demais, em prejuízo do texto literário. Porque o texto literário está se tornando cada vez mais ausente dos livros didáticos de Português. Por causa do critério que devem estar na aula aqueles tipos de texto que circulam mais intensamente na sociedade. Mas é preciso pensar no outro lado da questão, cabe à escola também suprir aquilo que não circula intensamente na sociedade e que é importante que o indivíduo conheça e, preferencialmente, aprenda a gostar dos textos literários. Que é o caso do texto literário, a prosa literária, o poema, etc. (SOARES, 2002, p. 4).

A formação docente é outro implicador educacional do processo de alfabetização de crianças em LP estudado nesta investigação. Ainda nessa articulação entre método de alfabetização e LD de alfabetização, precisa-se, segundo Soares (2006), acrescentar a formação docente, seja inicial ou continuada, do professor alfabetizador, uma formação que o leve a compreender todas as facetas, os condicionantes e os implicadores educacionais do processo de alfabetização, conduzindo-o a operacionalização dessas diversas perspectivas.

Tardif (2000) fala sobre a oposição que há entre a teoria e a prática de ensino, teorizando que é pouco pertinente e simplória, a formação do professor, no que se refere aos processos epistemológicos e conceituais que a profissão exige. Para o estudioso, os docentes devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, dentro das universidades e centros de formação de professores, através de disciplinas científicas, em sentido amplo, como as Ciências Naturais e Aplicadas, as Ciências Sociais e as Ciências da Educação (TARDIF, 2000, p. 6).

Em Tardif (2002), enfatiza-se que o professor deve conhecer sua matéria, os conteúdos que precisa ensinar e ter embasamento relativo às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas práticas diárias, nas quais vai aumentando seu potencial formativo, uma vez que teoria e prática, devem andar juntas, aumentando o conhecimento e a segurança do professor ao ensinar. Tardif (2002) ressalta que tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos da profissão são evolutivos e progressivos e para que isso ocorra, faz-se necessário, por parte do professor, uma formação contínua e continuada, pois sabe-se os conhecimentos de ontem, muitas vezes, podem não servir para ensinar hoje. O professor precisa estar em constante formação.

Para que haja eficácia no processo de alfabetização de crianças, um dos fatores preponderantes da formação do professor alfabetizador, é ter o domínio sobre os conhecimentos linguísticos da LP. Eles devem ser ensinados aos professores, na formação inicial ou continuada, mas as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, pouco tem destinado espaço nos currículos de formação de professores, disciplinas ou conteúdos específicos linguísticos, voltados para o ensino da Língua e da alfabetização, como mostram os estudos de Libâneo (2010), que dão destaque às didáticas, às metodologias específicas e ao estudo de conteúdos das disciplinas ensinadas nos Anos Iniciais do EF.

Cagliari (1991), ao definir a Gramática Descritiva, diz que “Uma gramática descritiva é, portanto, o conhecimento que se tem da estrutura e funcionamento e usos de uma Língua, nos seus mais diversos aspectos ou níveis, como fonético, fonológico, morfológico, semântico, pragmático, do discurso, sociolinguístico”. Essa definição ajuda a compreender quais conteúdos os professores precisam aprender para melhorar o ensino voltado para alfabetização de crianças em LP. Segundo Cagliari (2009) “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem” para ajudar na alfabetização.

Não se pode esquecer que, o estudo e o domínio das teorias de aquisição da linguagem escrita, por parte dos professores em seus cursos de formação, também são importantes para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alfabetizandos e para que isso aconteça, o professor alfabetizador precisa ser competente em LP, pois segundo Soares,

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo do letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas sociais e usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas /.../ exige ainda a apropriação do conceito de texto, de gêneros textuais /.../ Mas, além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus

componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende ler e escrever? (SOARES, 1993, p. 8).

Esse pensamento de Soares só reforça o que já foi escrito nesta Tese nas palavras de Moraes (2021) quando se discorreu sobre a faceta ou perspectiva linguística da alfabetização. Dessa necessidade de o professor ter o domínio com perícia do conteúdo teórico/linguístico do que vai ensinar ao aprendiz do SEA que aparece, muitas vezes, de forma muito simplória nos LD voltados para o ciclo de alfabetização de crianças em LP, o que não garante ao professor um conhecimento mais aprofundado, permitindo-lhe uma boa gestão de trabalho, para que o mesmo produza resultado.

Mortatti (2019) contribui para o desenvolvimento de pesquisas a respeito do tema, mediante a abordagem histórica com enfoque específico na formação do professor responsável pelo ensino da leitura e da escrita na fase inicial de alfabetização. A estudiosa apresenta reflexões decorrentes das pesquisas e do Projeto Integrado de Pesquisa “Histórias do ensino de língua e literatura no Brasil”. Essas reflexões se referem à formação do alfabetizador em instituições como a Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério, com ênfase no período republicano brasileiro (1889 ao final do século XX) e no caso do Estado de São Paulo. Segundo Mortatti (2019), o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la, equivocadamente, da formação para o ensino das diferentes matérias nos anos escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e que, não há no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor alfabetizador.

Diferentes sentidos da alfabetização não foram gerados externamente às instituições/cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental I, assim como estes não foram o *locus* isolado de produção e disseminação desses novos sentidos. A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundamentação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização.

Nesses aproximadamente 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história da alfabetização no Brasil, Mortatti destaca várias questões para a reflexão em torno do tema, entre elas: ao longo desse período histórico, foi se consolidando um modelo de formação de professores, de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas propostas para o ensino da leitura

e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente respostas, de acordo com as urgências de cada momento; dadas as constantes dificuldades dos professores em aprender e aplicar adequadamente as novas propostas para o ensino inicial da leitura e escrita, para a configuração desse modelo se foram aperfeiçoando e consolidando certos recursos didático-pedagógicos, em especial: as cartilhas de alfabetização e os manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores; a formação do alfabetizador foi se tornando, gradativamente, “profissionalizante”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos, tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar por um lado, pela busca de elevação de nível e formação, e por outro, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico; à medida que se foi consolidando esse modelo de formação docente e como fator que dele decorre ou o determina, o lugar e a função do professor, como o responsável por ensinar determinado conteúdo escolar, por meio inclusive da transmissão de conhecimentos, foi sendo relativizado e complementado, ou mesmo substituído, seja pelos LD, seja pela ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos, cujo processo de construção de conhecimento passa a ser teoricamente independente de métodos e conteúdos de ensino, reservando-se ao professor a função apenas de “intermediário” ou “facilitador” do processo de aprendizagem e; observa-se assim, gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se, por lado, obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor para ensinar a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil e atividade docente, que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual, permanecendo um modelo de formação docente constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades específicas humanas de conceber, executar e avaliar.

O professor se vai caracterizando como apenas “intermediário” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins pré-estabelecidos e autoexplicáveis.

Fica evidente em tudo isso, a complexidade que é o processo de alfabetização, levando o docente a um estudo mais aprofundado e atualizado sobre o seu papel enquanto professor alfabetizador, assim como possuir embasamento teórico/prático sobre a avaliação, tendo-a como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.

### 2.4.3 Dimensão 3: Avaliação

A terceira dimensão deste estudo tem a avaliação como um elemento contribuinte para o processo de alfabetização de crianças em LP. Nos PCN, há um destaque de como esse instrumento é considerado, nas seguintes palavras:

A avaliação é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como uma arma contra o aluno. É assumida como parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997, p. 42).

A concepção de avaliação dos PCN (1997, p. 55) “vai além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno mediante notas ou conceitos, para ser compreendida como parte integrante e intrínseca ao processo educacional”. A avaliação, nessa perspectiva, “é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Ela deve acontecer de forma contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno” (BRASIL, 1997, p. 55) e deve estar relacionada com as oportunidades oferecidas, isto é, à adequação das situações didáticas propostas aos conhecimentos prévios dos alunos e aos desafios que estão em condições de enfrentar. A avaliação, ainda segundo os PCN, subsidia o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre a prática, a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo (BRASIL, 1997, p. 55).

Para o aluno, segundo os PCN de 1997, a avaliação é um instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para reorganização de seu investimento na tarefa de aprender, cabendo à escola definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio. Sendo assim, a avaliação deverá ocorrer sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é de práxis. Dessa forma, é possível realizar ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui para que a tarefa educativa tenha sucesso efetivo. Cabe nessa perspectiva, o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola, incluir uma avaliação inicial

para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho. No tocante à avaliação, o Referencial Curricular Amapaense (RCA-2019) ressalta que:

Nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, encontram-se subsídios para refletir sobre o que é avaliar e alguns que auxiliam a tomar uma nova postura pedagógica. Deve ficar claro que avaliar envolve o exercício de apreciação sistemática e construtiva do processo de desenvolvimento das habilidades e de construção de conhecimentos pelos educandos. Envolve, também, a readequação constante da postura e da prática do professor em função da aprendizagem significativa do aluno (AMAPÁ, 2019, p. 325).

O documento diz ainda que, o papel do professor é estabelecer critérios e construir estratégias necessárias para avaliar os mais variados momentos do processo de ensino-aprendizagem e que a avaliação do sistema deriva dos objetivos e dos interesses definidos no processo de ensino em sala de aula, a partir das Diretrizes e das propostas pedagógicas elaboradas, coletivamente, pelas escolas em seus Projetos Político-Pedagógicos e orientar-se pela sua prática, baseada nas identidades comuns em meio às diversidades locais, com o objetivo de garantir a autonomia da instituição escolar na definição dos critérios e formas de avaliar.

O RCA recomenda que a avaliação deve ser prática constante das mais variadas formas e um instrumento de reflexão e autoavaliação do aluno, da classe e do professor no seu desenvolvimento. O Referencial reforça a ideia sobre avaliação dizendo que ela toma a aprendizagem em multidimensões, nos campos sociais, pedagógicos, afetivos, culturais, tanto como produtos de conhecimentos, quanto processos de conhecimento pelo alunado.

Segundo Cruz e Albuquerque (2012), uma das características do ciclo de alfabetização é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino e a necessidade de progressão escolar, do ensino e da aprendizagem, pois a avaliação, nessa nova estrutura escolar, supera o objetivo de aprovação/retenção e procura focar nas necessidades de aprendizagens dos alunos, repensando os processos de ensino e aprendizagem.

No âmbito desta investigação, foram estudadas a avaliação escolar, promovida pelo professor e pela escola; e as avaliações de LP em larga escala, de compreensão e fluência leitora, promovidas pelo governo amapaense para discentes do 2º ano do EF, por meio do Programa Criança Alfabetizada.

#### 2.4.3.1 Avaliação Escolar de caráter diagnóstico, processual e somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

A avaliação escolar, como um elemento que contribui para o ensino e a aprendizagem da alfabetização de crianças em LP, segundo Libâneo (2013), pode ser definida como um instrumento que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e orientar a tomada de decisões para as próximas atividades a serem direcionadas aos alfabetizandos. Isso porque, segundo o estudioso, “a avaliação é uma aprendizagem qualitativa sobre os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”. Assim como o planejamento de ensino, a avaliação também é um ato decisório, que requer do professor tomada de decisões importantes para sua prática docente e para o desenvolvimento do aprendiz.

Na parte específica sobre avaliação referente ao EF, as DCNEB dizem que nos

processos avaliativos, parte integrante do currículo, há que partir do que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seus artigos 12, 13 e 24, cujos comandos genéricos prescrevem o zelo pela aprendizagem dos alunos, a necessidade de prover meios e as estratégias para a recuperação daqueles com menor rendimento [...] (BRASIL, 2013, p. 123).

Segundo as DCNEB (2013, p. 123), a avaliação promovida pelo professor e pela escola aos estudantes do ciclo de alfabetização, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica.

A avaliação diagnóstica, segundo a BNCC, se constitui como um instrumento muito importante dentro do planejamento de ensino dos professores alfabetizadores e das Redes Municipais e Estaduais para garantir as aprendizagens primordiais das crianças em processo de alfabetização em LP. Ela é utilizada, como o próprio nome sugere, para diagnosticar o desenvolvimento dos aprendizes em determinados conteúdos. É por meio dela que os alfabetizadores podem identificar as dificuldades iniciais e finais, específicas de cada aluno, na assimilação do conteúdo, a fim de conhecer a realidade de cada turma e analisar o grau de domínio dos estudantes sobre as competências e as habilidades do conhecimento de LP, específicos para o processo de alfabetização de crianças. Essa sondagem pode ser feita através de vários instrumentos, como observação e acompanhamento; provas abertas ou de múltipla escolha; autoavaliação; trabalho e/ou discussão em grupo. Através desse tipo de avaliação, pode-se, além de avaliar as competências e as habilidades dos alunos, avaliar o método de

ensino utilizado pelo professor ou pela escola, o que gera um resultado mais analítico e rico para averiguar as causas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas reais necessidades.

Soares (2020) dá ênfase em sua obra sobre as atividades ou avaliações diagnósticas. Para ela, diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelos próprios professores, guiam o processo de ensino (SOARES, 2020, p.13).

Para Oliveira (2010), a forma mais prática e eficaz de se resolver as questões primárias do processo de alfabetização, é o currículo da alfabetização começar onde a criança está. Para saber a respeito, precisa-se conhecer as competências que antecedem o processo de alfabetização para fazer um diagnóstico adequado, e, com base nele, traçar um programa de ensino com estratégias, métodos e materiais adequados. Para alfabetizar, o professor precisa conhecer os conceitos corretos, quais as competências necessárias para alfabetizar e saber desenvolvê-las de forma prática na sala de aula nas avaliações da aprendizagem ou diagnósticas, realizadas no início e mesmo no final de cada etapa da alfabetização do aluno, tendo papel primordial para apurar o que a criança sabe o que não sabe e organizar um plano de estudo adequado, atendendo suas necessidades específicas para conseguir se alfabetizar.

Para Luckesi (2009), na avaliação diagnóstica, o objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido, como protótipo ou como estágio de um processo. Em Piletti (1990), a avaliação diagnóstica deve ser levada em consideração, dado a função que ela tem de ampliar a visão do alfabetizador, averiguando os conhecimentos que o aluno já tem e a partir daí, projetar seus planos e objetivos para atender aos alunos do ciclo de alfabetização.

A avaliação diagnóstica elaborada pelo professor e pela escola no início e no final dos ciclos de aprendizagem é muito importante, mas além desse caráter diagnóstico, o professor e a escola avaliam seus alunos durante todo o ano letivo, através de atividades processuais ou formativas. Com essas questões, Luckesi (2009, p. 81) reconhece possibilidades na avaliação diagnóstica como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

As ideias fundamentais de Charles Hadji (2001), no que tange à avaliação diagnóstica é que ela tem por objetivo formar. Avaliar para formar, essa é sua epistemologia. Segundo o teórico, parte significativa dos professores cedeu à burocracia do sistema da educação a respeito da avaliação. São professores acomodados que não estão dispostos à mudança, aplicam provas e desenvolvem trabalhos, com o objetivo, tão simplesmente, em exigência a respeito ao conceito, associado ao desempenho, em referência ao aproveitamento com o caráter de

aprovação ou reprovação, ao final de um ano letivo, o que para Hadji (2001) é condenável. O estudioso valoriza a avaliação, cuja epistemologia denomina-se de formativa, aquela voltada para o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por consequência, para a melhoria da aprendizagem. Conhecer o aluno, seus limites, para ajudá-lo na complementaridade do desenvolvimento do seu saber, a avaliação, segundo o estudioso, tem a finalidade de conhecer os estágios de atraso para melhor realizar a formação do discente. Ela não deve ser para medir conhecimento para aprovação ou reprovação, mas um instrumento pedagógico necessário em função do sucesso dos alunos e não de seus fracassos. O teórico diz que o professor deve estar constantemente avaliando a sua prática, até mesmo a ideologia da pedagogia, seu fundamento filosófico. Ser avaliado e avaliar os outros. É uma atividade pedagógica essencial. Hadji (2001) afirma que a natureza da avaliação é inquestionável, o caminho não poderá ser diferente e que o grande segredo consiste em como fazê-la pedagogicamente correta.

A avaliação escolar processual ou formativa, segundo as DCNEB (2013), deve ocorrer durante o processo educacional, buscando identificar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciam é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasar essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil saná-lo. A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), é um instrumento que permite ao professor a análise das aprendizagens dos alfabetizandos; oferece condições ao alfabetizador de perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam e quais ainda não dominam, visto que esse instrumento ou forma de avaliar é construído para atender a essa demanda. Nesse tipo de avaliação, a ênfase é dada à compreensão dos processos cognitivos utilizados pelos alunos, que analisados e interpretados qualitativamente, dão ao professor condições para dar prosseguimento no processo de alfabetização das crianças em LP, uma vez que tem em mãos um diagnóstico preciso do nível de aprendizagem de seus alunos (PERRENOUD, 1999). Mas, para o desenvolvimento eficiente da avaliação formativa, é necessário haver uma seleção criteriosa de tarefas, a qual deve promover a interação, a relação e a mobilização inteligente de distintos saberes e que, por isso, possui elevado valor educativo e formativo.

Perrenoud (1999) considera que a avaliação formativa desenvolvida pela regulação é vista sob a perspectiva de um processo deliberado e intencional, que tem por objetivo controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa aprendizagem. Esse tipo de avaliação carrega a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos estudantes desempenham um papel fundamental na regulação e

autorregulação das suas aprendizagens. Desta forma, os aprendizes constituem parte ativa, por intermédio da mobilização consciente de um conjunto de recursos cognitivos, metacognitivos e afetivos. No processo de desenvolvimento da avaliação formativa, deve estar bem claro para o professor e para a instituição escolar, o estágio de desenvolvimento no qual o aprendiz se encontra e o instrumento utilizado para essa avaliação deve fornecer dados claros e objetivos sobre o que é necessário fazer depois dos resultados apresentados, para ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem. A avaliação processual permite fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem do educando, além de ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos estudantes e modificar estratégias do processo de alfabetização. A grande dificuldade de fazer esse tipo de avaliação é conciliar esse tipo de teste com a diversidade de aprendizagem individual dos discentes. Esse é um grande desafio para as escolas tradicionais, visto que as mesmas seguem formatos homogêneos de trabalho, o que para Lacueva (1997) não é nenhuma dificuldade, mas possibilidades em se criar ambientes ricos e oportunos para troca de saberes e elaboração de conhecimentos diversificados, fazendo com que a avaliação seja vista sobre uma nova óptica. Corroborando com o pensamento de Lacueva (1997), Perrenoud (1999, p. 14-15) entende que a avaliação formativa ou processual introduz uma ruptura ao propor “deslocar essa regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la”. Segundo Perrenoud (1993), mudar a avaliação significa mudar a escola, o que leva a alterar também as práticas habituais, o que gera insegurança e angústia por parte da escola e do professor e mesmo do aluno. Mas segundo o estudioso, é um obstáculo que não pode ser negado e deve envolver toda a comunidade escolar.

Além das avaliações de caráter diagnóstico e processual para os alunos do ciclo de alfabetização, tem-se a avaliação somativa, que segundo Luckesi (2009), deve estar comprometida com a investigação da qualidade do produto final da ação pedagógica, dessa forma, para o estudioso, deveria ser chamada de avaliação do resultado final. Sabe-se que durante o ciclo de alfabetização, o aprendiz não é avaliado com o intuito de promoção ou retenção de ano letivo, mas no final do ciclo, ou seja, ao término do 2º ano do EF, o professor precisa registrar a “somativa” da aprendizagem do aluno, descrevendo em forma de conceito ou nota se o mesmo está apto para frequentar a ano seguinte, ou seja, o 3º ano do EF e para isso, precisa estar alfabetizado. O problema, desse tipo de avaliação, é que a competência do aluno é desconsiderada, pois o professor, na maioria das vezes, se utiliza de um instrumento avaliativo sem critérios claros e bem definidos de aprendizagem, servindo apenas como premiação de uns e castigos para outros. Ela está relacionada a metas de aprendizagem e é realizada igualmente, sem nenhuma especificidade, com todos os alunos. Como esse tipo de avaliação é comumente usado com os alunos no final do ciclo de alfabetização, como dito anteriormente, a avaliação

tornou-se um sinônimo de prova para os estudantes, termo não recomendado dentro do ciclo de alfabetização.

Oliveira (2019) pesquisou sobre as propostas de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização veiculadas pelos Cadernos de Formação do Pnaic<sup>18</sup>. Seus resultados apontaram que há diferentes perspectivas teórico-metodológicas para fundamentar a avaliação no ciclo de alfabetização, assim como a ausência de um lugar a ser ocupado pelo estudante no processo avaliativo. Ainda que o Programa adotasse em seus cadernos uma concepção de avaliação formativa ou processual, evidenciou-se o controle das ações do professor e do aluno, por meio de instrumentos reguladores da aprendizagem dos conteúdos, estabelecidos como condição para a progressão das crianças.

Nesse grupo de avaliações promovidas pelo alfabetizador e pela escola, pode-se perceber algumas diferenças básicas, entre elas: a diagnóstica, normalmente, é feita antes de se iniciar um ciclo ou conteúdo, no início das aulas e também no final de cada bimestre, semestre ou ano letivo; a formativa ou processual é feita continuamente ao longo dos processos de ensino-aprendizagem e a somativa ao final desses processos ou ciclos. Nestes casos, os objetivos da aplicação também se diferem em relação a cada momento dos processos pedagógicos: a diagnóstica ajuda a identificar uma base para iniciar o trabalho e as eventuais defasagens no aprendizado do estudante; nas avaliações processuais, o alfabetizador busca descobrir se um aluno está indo bem ou precisa de ajuda, monitorando o processo de aprendizagem do aprendiz, melhorando a aprendizagem do aluno através de *feedback significativo*; e ao usar as avaliações somativas, o professor atribui notas, que demonstram se o estudante atingiu a meta de aprendizagem ou não, avaliando, assim, as realizações dos estudantes. Assim, os três tipos de avaliação escolar abordados neste estudo, justificam um trabalho voltado para a aprendizagem do estudante em processo de alfabetização.

---

<sup>18</sup> O Pnaic foi um programa do MEC que contou com a participação articulada entre Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais e do Distrito Federal, nos esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação. O Programa foi extinto em 2018.

#### 2.4.3.2 Avaliação em Larga Escala

A avaliação em larga escala ou externa recebe essa denominação por ser concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem os resultados analisados fora do ambiente escolar. Seu objetivo é aferir o desempenho demonstrado pelos estudantes, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é, e como deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. Essa forma de avaliar tem objetivos mais amplos e atinge a uma população mais extensa que a avaliação da aprendizagem em sala de aula, apresentando análises mais profundas e mais consequentes para as práticas pedagógicas. Ela também recebe o nome de avaliação sistêmica porque se refere a uma Rede Educacional ou Sistema de Ensino. Pode ser censitária, quando abrange toda ou a maior parte dos alunos do período escolar a que se destina; ou amostral, quando aplicada para uma parcela ou grupo de alunos, considerado estatisticamente representativo do conjunto de alunos no ano escolar avaliado, com o objetivo de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para o conjunto da população.

Diferentemente da avaliação escolar, vista na seção anterior, na qual o professor, com base no que no que trabalhou, procura identificar o que os alunos aprenderam ou o que precisam aprender, a avaliação em larga escala objetiva aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas. Ela focaliza o ensino e não a aprendizagem.

Nas DCNEB (2013), a avaliação não deve funcionar apenas como forma de julgamento sobre o processo de alfabetização de crianças em LP, mas sinalizadora de problemas com os métodos, as estratégias e as abordagens utilizadas pelo professor, proporcionando oportunidades aos alunos de melhor se situar em vista de seus progressos e dificuldades. Os procedimentos de avaliação adotados pelo professor e pela instituição de ensino devem ser articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os Sistemas de Ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos estudantes.

As DCNEB ressaltam que,

a ênfase excessiva nos resultados das avaliações externas – que oferecem indicadores de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola – pode produzir a inversão das referências para o trabalho pedagógico, o qual tende a abandonar as propostas curriculares e orientar-se apenas pelo que é avaliado por esses sistemas. [...] A excessiva preocupação com os resultados desses testes sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas de educação escolar que não são mensuráveis, como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania (BRASIL, 2013, p. 124).

Além da avaliação escolar, os alunos do 2º ano do EF das escolas públicas da Rede Estadual e Municipal do Amapá realizam a avaliação de compreensão leitora do Saeb, promovida Governo Federal brasileiro e duas avaliações em larga escala, uma de compreensão leitora e outra de fluência leitora promovidas pelo Governo do Amapá, em parceria com a fundação Caed, por meio do PCA. Essas duas avaliações em larga escala promovidas pelo governo amapaense aos estudantes do 2º ano do EF são destaque dentro desta investigação, por serem as planejadas notadamente para os estudantes amapaenses e apresentarem resultados de análise mais rapidamente do que a avaliação nacional, servindo como elemento que contribui diretamente com o processo de alfabetização de crianças em LP no Estado do Amapá.

O Artigo 206 da CF/88 e o Artigo 03 da LDB 9.394/96 elencam, dentro de seus princípios, a garantia do padrão da qualidade da educação e para que o disposto seja cumprido, a própria LDB determina em seu Artigo 09, Inciso VI, que a União se responsabilizará em “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). A partir dali, primeiro, com a garantia ao direito à educação pela CF e depois, com o fortalecimento desse ideal pela LDB, o país passa por diversas transformações no tratamento dos processos educativos, promovidos pela pesquisa científica e a intensificação da cultura da avaliação, em especial, a de larga escala, para a melhoria da qualidade educacional, por meio da promoção e da reestruturação de políticas públicas. O MEC, em parceria com diversas instituições de pesquisa educacional, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb, no ano de 1990. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), foi uma dessas avaliações do Saeb destinadas aos alunos do ciclo de alfabetização no Brasil, até o ano de 2016, ano de sua última edição. Diante desse cenário, estados e municípios brasileiros vêm dispensando esforços e medidas na promoção de políticas avaliativas para a aferição do rendimento escolar, por meio dos seus próprios sistemas, mesmo que a União tenha instituído exames, índices e indicadores com alcance nacional (LIBÂNEO, 2012). Para Alavarse (2013), os professores precisam conhecer e se apoderaram dos resultados das avaliações externas que seus alunos participam, trazendo seus resultados para a sala de aula como mais um auxílio para saber o nível de conhecimento dos estudantes e como o resultado os ajudam a melhorar e desenvolver atividades que possam contribuir para o aprendizado.

2.4.3.2.1 Avaliação em Larga escala de compreensão leitora do PCA, em função dos objetivos propostos, da concepção de leitura apresentada pelo órgão promotor e pela sua matriz de referência, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

O Estado do Amapá, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem dos alunos do 2º ano do EF, através do Programa Criança Alfabetizada: escrevendo agora um futuro melhor, realizou no ano de 2019, a 1ª Avaliação da Alfabetização do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (Sispaeap), Redes Estadual e Municipais, e a taxa de participação foi de 83% do total de estudantes, segundo o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do Plano Estadual de Educação, de 2021.

A avaliação de Compreensão Leitora em nível estadual promovida pelo PCA/Sispaeap tem por objetivo maior mensurar os índices educacionais do Estado. Esse sistema de avaliação faz parte do Programa Criança Alfabetizada (PCA), coordenado pela Secretaria do Estado da Educação do Amapá. Essa avaliação, segundo seu órgão promotor, é um instrumento fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas. Seus resultados proporcionam ajuda tanto para o acompanhamento do progresso dos estudantes quanto formulação de estratégias para melhoria do desempenho e efetiva aprendizagem dos estudantes. Sua concepção de leitura apresenta duas premissas fundamentais:

A leitura é uma construção subjetiva de significados, ou seja, o sujeito leitor atua sobre o texto a partir de um vasto conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em função da vivência em uma determinada cultura. Diante de um texto, o leitor aciona os seus conhecimentos de mundo, que podem ser menos formalizados ou mais formalizados, como aqueles sobre os textos e a língua adquiridos na escola. O texto não porta um sentido, ou seja, o “significado” não está no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guia o leitor na tarefa de construção de sentido que é a leitura (AMAPÁ, Secretaria de Estado da Educação do Amapá Revista do Professor, Sispaeap 2019, p. 17).

Nessa concepção de leitura, o conhecimento de mundo é acionado em prol do texto. Segundo a Revista do Professor do Sispaeap (2019), durante a alfabetização, a formação do leitor requer a apropriação do SEA, por meio de ensino sistemático das relações entre sons e letras; o envolvimento com práticas de leitura e escrita que promovam o desejo de ler; a possibilidade de observação de pessoas em situações de leitura e escrita, que se apresentem como modelos de leitores proficientes e; o ensino de estratégias de leitura necessárias à compreensão do texto.

O estudo de Santos et al (2020), *Matriz de referência de Língua Portuguesa na Avaliação Nacional de Alfabetização: (des)dobramentos em estratégias didáticas*, apontou que, nas habilidades de leitura, prescritos na referida Matriz, ler pode ser entendido como a competência de decifrar palavras, soltas ou expressões de um texto, esperando que o leitor, neste caso a criança do 2º ano do EF, seja capaz de identificar o assunto abordado no texto. Os estudos teóricos em Soares (2006; 2016) mostraram a importância de abordar o processo de alfabetização de crianças em LP com foco na construção da competência em leitura, enquanto prática social e no sentido de a leitura ser conceituada como “um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa” (SOARES, 2016, p.48).

Segundo Coracini (2005), tem-se três principais concepções de leitura: a **tradicional** - leitura encarada como decodificação. Nela o sentido estaria totalmente dependente do texto, refletindo uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, cabendo ao leitor apenas “capturar” para construir o sentido do que ler no texto; a **interacionista** - autor-texto-leitor. Nela se estabelece que o bom leitor seria aquele sujeito que, acionando seus conhecimentos prévios, pudesse percorrer as marcas e as pistas deixadas pelo autor do texto, sendo o leitor um ser mais ativo que na concepção anterior. Mas segundo Coracini (1995) ela seria apenas uma extensão da visão tradicional, pois apesar das contribuições trazidas pelo leitor ao texto, ainda é o autor que o autoriza as leituras possíveis, havendo um número limitado de possibilidades de leitura para um texto; e a concepção **discursiva**. Nela, a leitura é localizada pela autoria na interface entre a análise do discurso e a desconstrução. Essa concepção vê a leitura como um processo discursivo e tanto autor como leitor são considerados produtores de sentido. É esta visão ou concepção de leitura que está presente na avaliação de em larga escala de compreensão leitora realizada pelos estudantes do final do ciclo de alfabetização no Estado do Amapá, através do PCA. A leitura na análise do discurso é determinada pelo momento sócio histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. Nesse caso, um mesmo texto pode ser lido de maneira diferente por um mesmo leitor em momentos diferentes. O texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura). Assim, não é o texto que determina o sentido e sim o leitor enquanto sujeito heterogêneo que é, afirma Coracini (1995). Para o autor, a primeira concepção de leitura apresentada por ele (tradicional), é a que tem prevalecido nas classes escolares, onde o texto constitui a principal fonte de saber, verdade a ser decifrada e assimilada pelo estudante. Segundo Coracini (1995), raras vezes se observava em sala de aula, na época que escreveu seu estudo, 1995, a concepção de leitura como processo interativo e quase nunca se observava a concepção discursiva de leitura. A

leitura do professor e a do LD respeitado por ele, eram as únicas possibilidades aceitas em sala de aula.

A avaliação em larga escala encontra no currículo o seu ponto de partida e as matrizes de referências utilizadas nessas avaliações externas, descrevem as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo das etapas de escolaridade. Essas matrizes têm como objetivo apenas listar as habilidades que são passíveis de serem aferidas em testes dessa natureza e orientar a elaboração dos itens que compõem os testes. Elas não compreendem todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com estratégias de ensino, uma vez que a avaliação precisa ser realizada de forma que possa ser medida.

O termo Matriz de referência, adotado pelo Sispaeap, no contexto da avaliação educacional,

diz respeito ao documento em que são elencadas as habilidades a serem avaliadas nos testes padronizados de desempenho, as quais são apresentadas por meio dos descritores. [...] A matriz de referência é um recorte do currículo, portanto, não deve ser confundida com a matriz curricular, que é mais ampla e inclui orientações mais abrangentes para o ensino e a aprendizagem (AMAPÁ, Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Revista do Professor Sispaeap – 2019, p. 65).

Na Matriz de Referência de LP do 2º ano do EF do Sispaeap, o aluno precisa ter o reconhecimento de convenções do SEA; se apropriar do sistema alfabético; saber fazer usos sociais da leitura e da escrita; assim como ler, fazendo a compreensão, a análise e a avaliação do que ler. Dessa maneira, cada matriz é composta por descritores, os quais determinam os conteúdos associados às competências e às habilidades de cada ano escolar e componente de ensino. A matriz de referência de LP tem como foco “voltar-se para a função social da língua” (AMAPÁ, 2019).

A avaliação do Sispaeap tem uma escala de proficiência própria, que varia de 0 a 1000 e é dividida em intervalos de 50 pontos. Segundo a Revista do Sispaeap (2019), para entender a relação entre a proficiência e o desempenho dos estudantes, é necessário observá-la na escala de proficiência:

**Tabela 1:** Escala de proficiência em leitura do Sispaeap

<b>DOMÍNIOS</b>	<b>COMPETÊNCIAS</b>
Apropriação do sistema de escrita	Identifica letras Reconhece convenções gráficas Manifesta consciência fonológica Lê palavras
Estratégias de leitura	Localiza informação Identifica tema Realiza inferência Identifica gênero, função e destinatário de um texto
Processamento do texto	Estabelece relações lógico-discursivas Identifica elementos de um texto narrativo Estabelece relações entre textos Distingue posicionamento Identifica marcas linguísticas

**Fonte:** Organizada pela investigadora, 2022

De acordo com a proficiência alcançada no teste, o estudante apresenta um perfil que permite colocá-lo em um dos padrões de desempenho. Em uma mesma turma e escola, podem haver vários alunos em cada um dos padrões de desempenho. Tem-se, a seguir, a demonstração dos percentuais, em números absolutos, em cada padrão de desempenho dos alunos amapaenses na avaliação de 2019, mediante a Revista do Professor do Sispaeap 2019, p. 34:

**Tabela 2:** Demonstrativo do padrão de desempenho dos alunos amapaenses na avaliação do Sispaeap em 2019

<b>Padrão 1</b>	<b>Padrão 2</b>	<b>Padrão 3</b>	<b>Padrão 4</b>
<b>34%</b>	<b>32%</b>	<b>24%</b>	<b>11%</b>
<b>2936 alunos</b>	<b>2266 alunos</b>	<b>1688 alunos</b>	<b>784 alunos</b>
<b>NÃO ALFABETIZADOS:</b> Estudantes revelam carência de aprendizagem em relação às habilidades previstas para sua etapa de escolaridade.	<b>ALFABETIZAÇÃO INCOMPLETA:</b> Estudantes ainda não demonstram um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade.	<b>SUFICIENTE:</b> Estudantes revelam ter consolidado as habilidades para sua etapa de escolaridade.	<b>DESEJÁVEL:</b> Estudantes conseguiram atingir um patamar um pouco além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade.

**Fonte:** Organizada pela investigadora, 2022,

Esses dados de 2019 levam a uma interpretação de que 35% dos estudantes do último ano do ciclo de alfabetização, matriculados em 2019, no Estado do Amapá ficaram em um nível aceitável de leitura e de alfabetização. Quase nesse mesmo percentual, 34% estão em um nível insuficiente, gerando um resultado insatisfatório para o investimento e metas propostas.

O resultado é ainda mais alarmante, quando se observa a escala de proficiência em LP específica dos alunos da Rede Municipal de Santana, município amapaense no qual foi realizada

a pesquisa desta Tese, segundo a Revista do Professor 2019. Lá aparece que, dos 874 estudantes que realizaram o exame em 2019, 35,9% ficaram no nível dos não alfabetizados; 32,5% com alfabetização incompleta; 23,1% no nível suficiente e apenas 8,5% no nível desejado de alfabetização.

Quando os professores têm conhecimento sobre a matriz de referência, torna-se possível a eles analisar os resultados das avaliações, verificando o que e o quanto os alunos aprenderam no percurso desenvolvido dentro do ciclo de alfabetização, detectando mesmo onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alfabetizandos. Além das matrizes, a avaliação em larga escala destaca as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas nos estudantes. Para Perrenoud (1999), a competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. Para o MEC, competência pode ser entendida como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer com e entre objetos físicos, situações, fenômenos e pessoas. Assim, o professor, diante do conhecimento das matrizes e das competências estipuladas por elas para os estudantes nos testes, contará com um material rico em possibilidades de interpretação e desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuirão no processo de alfabetização, na superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

#### 2.4.3.3 Fluência em Leitura

Pesquisas estrangeiras têm dedicado espaço para estudos sobre a fluência em leitura (Coelho, 2010; Kuhn, Schwanenflugem e Meisinger, 2010; Pikulski e Chard, 2005). Estes, entre outros estudiosos, versam sobre o tema. Desde 2000, ano da publicação do *National Reading Panel*<sup>19</sup>, a atenção de pesquisadores voltou-se para o tema. O documento registra que, por muitos anos do século passado, os estudiosos assumiram que a fluência era o resultado imediato da proficiência no reconhecimento de palavras e, por tal, ela foi ignorada. Somente nos últimos anos, esse aspecto do desempenho em leitura foi reconceitualizado e agora procura-se entender

---

<sup>19</sup> O *National Reading Panel* é um documento produzido pela Secretaria de Educação norte-americana, que teve por objetivo organizar as evidências de pesquisas produzidas sobre a aprendizagem e o ensino de leitura sob vários aspectos. Como conclusão, o documento registra que há cinco competências básicas na leitura: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, fluência e compreensão de texto. Estas competências aparecem na concepção de Ensino de LP na PNA, que tem seus postulados na Teoria Cognitiva da Leitura e em evidências científicas.

como a instrução e a experiência em leitura contribuem para o desenvolvimento da fluência leitora. Um dos marcos mais importantes na concepção contemporânea de fluência na leitura veio com o estudo de LaBerge e Samuels que data de 1974. Segundo Rasinski (2006), os estudos de LaBerge e de Samuels talvez tenham sido a primeira concepção teórica moderna sobre fluência na leitura. Neles, são apresentados a teoria sobre o processamento automático e da informação na leitura. Os estudiosos argumentam que o processamento das palavras na leitura (percepção visual, percepção sonora, agrupamento de palavras, etc.) deveria idealmente ser realizado em algum nível automático, requerendo para isso, o mínimo de atenção ou capacidade cognitiva. Assim, as crianças em processo de alfabetização poderiam reservar seus recursos cognitivos para a mais importante tarefa de leitura – a compreensão, ressalta Rasinski (2006).

Para LaBerge e Samuels (1974), existe a hipótese de que, para muitas crianças, uma baixa compreensão poderia ser explicada pelo alto investimento de seus recursos cognitivos em aspectos de superfície da leitura, como exemplo, a decodificação de palavras lenta, trabalhosa e consciente, o que esgotam seus recursos cognitivos que poderiam ser investidos na compreensão leitora. Ainda depois de 40 (quarenta) anos da publicação dos estudos de LaBerge e Samuels (1974), não se dispõe de uma definição clara e consensual sobre o que é a fluência na leitura. Mas recentemente, a expressão foi definida por alguns teóricos como sendo a leitura precisa, rápida e com prosódia apropriada (HUDSON, LANE e PULLEN, 2005). Para Samuels (2006), a fluência é expressa pela decodificação e compreensão ao mesmo tempo, tendo como indicadores de que isso está acontecendo a precisão, a automaticidade e a prosódia. Em Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Oranje (2005), a compreensão é a parte mais importante da definição da fluência na leitura e destacam que a prosódia da leitura oral reflete a compreensão. Apesar das divergências na definição, os estudiosos parecem concordar que há três componentes-chave da fluência: a precisão na decodificação da palavra, a automaticidade no reconhecimento das palavras e o uso apropriado da prosódia (RASINSKI, 2006). A precisão na leitura vem a ser a habilidade de reconhecer ou decodificar as palavras corretamente. Um forte entendimento do princípio alfabético, a destreza para combinar diferentes sons e o conhecimento de um grande número de palavras são importantes na precisão de leitura de palavras (HUDSON e cols., 2005). A automaticidade implica a velocidade, a ausência de esforço, a autonomia e a falta de atenção consciente, em função de os níveis básicos na habilidade de conhecimento de palavras se tornarem automáticos. A falta de consciência no reconhecimento de palavras faz a diferença, segundo (Kuhn e cols., 2010) entre leitores fluentes e disfluentes. A prosódia em leitura é a habilidade de ler com prosódia, ou seja, de ler com

expressão apropriada, ritmo e entonação, permitindo a manutenção do significado (KUHN e cols., 2010). Todos esses elementos são levados em consideração na avaliação em larga escala de fluência leitora realizada pelos estudantes do 2º ano do EF. A fluência foi uma habilidade negligenciada nas pesquisas sobre leitura no passado, mas depois que foi reconhecida como um dos cinco componentes principais da leitura, no Relatório *National Reading Panel*, ela passou a ser foco de atenção de muitos pesquisadores.

2.4.3.3.1 Avaliação em Larga Escala de Fluência Leitora do PCA, em função dos critérios avaliados, da forma de coleta de dados e do nível de leitura esperado, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP

A avaliação de fluência leitora, em âmbito geral, oferece dados das práticas de leitura utilizadas pelos estudantes, possibilitando mapear suas dificuldades em formação ou mesmo seus avanços no campo da leitura. A fluência é a ponte entre a leitura e a compreensão do que é lido e tem por objetivo oferecer informações que permitam intervenções para a correção de possíveis insuficiências apresentadas na área de leitura.

Para o Instituto Natura (2023), a linha do tempo da Avaliação de Fluência Leitora no Brasil é curta. Trata-se de uma ferramenta que avalia a oralidade e, segundo o órgão, “Essa é uma dimensão que acaba secundarizada ou mesmo não sendo vista pelas avaliações tradicionais, que têm como foco a leitura e a escrita” afirma Hylo Leal, coordenador de avaliação da Associação Bem Comum, organização parceira implementadora da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), apoiada pelo Instituto Natura e Fundação Lemann na aplicação do teste. Para os órgãos promotores, são consideradas fluentes as crianças que conseguem ler no mínimo 65 (sessenta e cinco) palavras por minuto ou que leem um texto simples e conseguem compreender pelo menos 90% do conteúdo. “Esse seria o ideal para uma criança terminar o 2º ano do Ensino Fundamental como leitora fluente”, completa Leal.

Segundo o Instituto Natura, muitos estados brasileiros têm apostado no método para medir a capacidade leitora dos estudantes. Em 2019, quatro estados brasileiros adotaram a avaliação, entre eles, o Estado do Amapá. Os critérios da avaliação de fluência leitora foram

desenvolvidos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed<sup>20</sup>), da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (UFJF). A ideia foi criar um teste de metodologia simples, que pudesse ser aplicado pelo próprio professor, e que permitisse um diagnóstico rápido, pois “Quando antes o professor, o diretor e o secretário de educação tiverem o panorama dos desafios, mais tempo têm para se engajarem na alfabetização das crianças na idade adequada”, enfatiza Leal. A avaliação de fluência leitora ao focar no desempenho exclusivo de alunos do 2º ano do EF, tem potencial para afunilar as lacunas, identificando precocemente os desafios a serem superados.

Os alunos do Estado do Amapá, matriculados no 2º ano do EF realizam Avaliação de Fluência Leitora todos os anos, desde sua implantação. Trata-se de convênio entre o Governo do Estado, através do Programa Criança Alfabetizada e a Fundação Caed/UFJF. Nessa avaliação, o aluno realiza a leitura de um conjunto de palavras e outro de pseudopalavras, um texto narrativo e perguntas sobre o texto. Essas etapas são gravadas por um aplicativo próprio no celular do aplicador e enviadas ao Caed. O processo avaliativo tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem; o domínio do código alfabético da LP, aspecto fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos escritos. O exame verifica a fluidez, a entonação, o ritmo e a precisão com que as crianças leem, além de sua compreensão do que foi lido. Seus resultados permitem identificar o nível de fluência em que cada estudante se encontra, de modo que sejam desenvolvidas ações capazes de consolidar seu processo de alfabetização.

O Caed/UFJF define fluência em leitura como sendo a capacidade de ler com velocidade, precisão e expressão adequada, ou seja, além da velocidade e precisão (automatização), a fluência envolve a prosódia ou expressão adequada que abrange entonação e fraseado. Nesse sentido, segundo o Caed/UFJF, o desenvolvimento da fluência em leitura diz respeito à realização de uma leitura na qual o educando não tenha que lutar para reconhecer as palavras, de maneira que os esforços na leitura se concentrem na compreensão do que está sendo lido. Segundo a Fundação, são características da leitura fluente o domínio e a automatização das relações entre grafema e fonemas da ortografia da LP, ou seja, a decodificação; a automatização do processo de identificação das palavras; a leitura expressiva que envolva uma adequada atenção aos elementos prosódicos como entonação (variações de

---

<sup>20</sup> A Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAED) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, sendo constituída como entidade privada, sem fins lucrativos, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.

altura de voz), ênfase, ritmo, apreensão das unidades sintáticas (fraseados e pausas). Para o órgão, é fundamental compreender o papel da fluência nos processos de alfabetização em LP como efetivo elo entre a decodificação e a compreensão.

Para a Fundação Caed, o nível de leitura esperado dos alunos reside em que o leitor fluente (alfabetizando do 2º ano do EF) seja capaz de deslizar pelo texto, ou seja, aquele leitor que não precisa dar grandes pausas na leitura para poder decifrar o que está escrito e nem retroceder a palavras já lidas para corrigir algum erro cometido, ou seja, o leitor fluente é aquele que consegue: reconhecer letras, palavras, frases e textos; localizar informações menos ou mais específicas; realizar inferências de alcance e níveis de complexidades variados; reconhecer recursos expressivos empregados no texto. Dessa forma, o aluno que não fizer esforço na hora de ler, poderá reverter sua atenção e energia cognitiva para compreender o que está lendo, tornando-se um leitor hábil, sendo capaz de construir sentidos para o que lê.

Pacheco e Santos (2017) apresentam em seu estudo uma definição para fluência em leitura como sendo “a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto” (p. 02). Segundo o estudo, leitores em processo de alfabetização em LP levam muito tempo na decodificação, apresentando níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos níveis de leitores com mais anos de escolaridade, o que segundo os estudiosos, gera o comprometimento da compreensão leitora, uma vez que não sobra tempo e espaço para a realização de operações complexas das frases na organização textual.

Gomes Jr. et al (2019) realizaram o estudo *Uso dos alinhadores forçados para avaliação automática em larga escala da fluência leitora*. Nele, os estudiosos escrevem que o número de aplicações que fazem uso de sistemas de reconhecimento automático de fala (ASR – *Automatic Speech Recognition*) presentes no cotidiano tem crescido bastante nos últimos anos. Isso se deve ao desenvolvimento das tecnologias envolvidas na interpretação dos sinais sonoros e na melhoria da acurácia desses sistemas. As técnicas de ASR permitem obter inúmeras informações provenientes da fala, como quais palavras foram pronunciadas corretamente ou incorretamente, transcrições fonéticas, etc. (Soares et al. 2018). Segundo de Gomes Jr. et al (2019), embora não haja muitos estudos que utilizem técnicas de ASR para a avaliação de fluência em leitura na alfabetização, é possível a utilização do conjunto de informações extraídas do áudio para atingir esse objetivo. Sendo a fluência em leitura a habilidade com que um indivíduo traduz oralmente um texto com velocidade e precisão através da rapidez no reconhecimento das palavras e a segmentação correta dos fonemas pronunciados, o MEC, por meio da BNCC, determina que uma capacidade mínima de correta decodificação das palavras seja adquirida para cada faixa etária. A fluência em leitura está estritamente relacionada à

habilidade de se pronunciar, sendo necessário monitorar e avaliar de maneira adequada a forma com que a LO está sendo desenvolvida. No estudo ainda fica registrado que, ao se trabalhar com avaliações em larga escala, são necessárias as definições de padrões de correção, armazenamento e administração de grandes volumes de dados, admissão de profissionais capacitados e produção de resultados em tempo hábil. Para os estudantes do ciclo de alfabetização, uma avaliação automática da fluência torna-se ainda mais desafiadora por ter que lidar com estudantes em faixas etárias distintas ainda no desenvolvimento da alfabetização, onde emergem as dificuldades de pronúncia de alguns fonemas e variação do timbre da voz, por exemplo. Com essas peculiaridades, o estudo de Gomes Jr. aponta como promissor o uso da técnica de ASR na avaliação de fluência.

O estudo de Soares et al (2018), diz que, no Brasil, a avaliação de aprendizagem em larga escala é fundamental para os órgãos públicos responsáveis pela educação e que um importante aspecto a ser avaliado é a língua na modalidade oral. E mesmo sendo importante, o processo de avaliação da fluência em leitura em larga escala é uma atividade muito dispendiosa em termos financeiros e de tempo. Seu estudo propõe e avalia o uso de reconhecimento automático de fala (ASR) para a automatização desse processo. Seus resultados apontam que experimentos foram realizados em uma base real de áudios e foi demonstrado que a avaliação automática reflete, de forma próxima, a qualidade das leituras analisadas por especialistas.

A Psicologia Cognitiva estuda os processos cognitivos envolvidos na leitura, partindo de uma abordagem de processamento da informação. Nessa perspectiva, o reconhecimento rápido e automático das palavras possibilita, como já foi dito, que mais espaço seja dispensado na memória de trabalho para a realização de operações complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos elementares e primordiais na compreensão da leitura como um todo. Assim, o leitor não fluente apresenta uma leitura não fluída, sem ritmo, sem suavidade, desconexa e o foco de sua leitura é voltado para a decodificação no nível da palavra de modo que a compreensão leitora pode ficar prejudicada. Daí a fluência leitora está atrelada à velocidade com que o indivíduo decodifica o texto lido.

Todos os elementos estudados nesta Tese de Mestrado contribuem para o processo de alfabetização de crianças em LP. A pergunta agora é saber: Qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa? A resposta está no Marco Analítico deste estudo.

## 2.5 Sistema de variáveis

Esta investigação científica de foco quantitativo e profundidade descritiva, teve como variável descritiva principal “Opinião docente sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa”. Foi operacionalizada conceitualmente em quatro níveis de concretização, distribuídos da seguinte ordem de sequência lógica: 01 variável principal; 03 dimensões; 09 indicadores e 27 itens.

### 2.5.1 Operacionalização de variáveis

**Tabela 3:** Matriz de operacionalização de variáveis

<b>VARIÁVEL PRINCIPAL</b>	Opinião docente sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em LP	
<b>DEFINIÇÃO</b>	Entendida como a maneira de pensar, de ver, de julgar de cada indivíduo/professor (DESCARTES) o planejamento de ensino fundamentado nos conhecimentos repassados pelos especialistas e pelas orientações oficiais (ROJAGOPLAN, 2008), a prática de ensino orientada para alcançar os objetivos propostos por meio de instrumentalização teórica (LIBÂNEO, 2013) e a avaliação, instrumento favorecedor do processo de alfabetização, que alimenta, sustenta e orienta a intervenção pedagógica alfabetizadora (BRASIL, 1997), como constituintes que ajudam e favorecem o processo de alfabetização de crianças em LP.	
	<b>INDICADORES</b>	
<b>1ª DIMENSÃO</b>	<b>Planejamento de Ensino</b> (Brasil 1997, 1988, 2017, 2019; Piletti 1990, 2004; Libâneo 2013; Soares 2006, 2020; Travaglia 2006; Bakhtin 2006; Geraldi 1984; Luckesi 2011; Travaglia 2006; Geraldi 1984; Saussure 2006; Morais 2014; Oliveira 2010)	O planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos PCN, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP
		O planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na BNCC, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP
		O planejamento de ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na PNA, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP
<b>2ª DIMENSÃO</b>	<b>Prática de ensino</b> (Soares 1990, 1993, 2006, 2016, 2020; Libâneo 2013; Morais 2021; Bortoni-Ricardo 2004; Cyranka 2015; Cagliari 1991, 2007, 2009; Oliveira 2010; Freire 1984; Andrews e Vries 2012; Raz e Bryant 1990; Mortatti 2017; Moretto 2017; Morais e Albuquerque 2005; Tardif 2000, 2002)	A prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização de crianças em LP
		A prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização de crianças em LP
		A prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP
<b>3ª DIMENSÃO</b>	<b>Avaliação</b> (Brasil 1997, 2010, 2013, 2017; Amapá 2019, 2019; Luckesi 2009; Piletti 2009; Perrenoud 1999; Libâneo 2013, 2012; Soares et al 2018)	A avaliação escolar
		A avaliação em larga escala de compreensão leitora
		A avaliação em larga escala de fluência leitora
<b>TÉCNICA/ INSTRUMENTO</b>	Enquete impressa; Questionário policotômico fechado em escala Likert em níveis de relevância: N1- <b>Irrelevante</b> ; N2- <b>Pouco Relevante</b> ; N3- <b>Indiferente</b> ; N4- <b>Relevante</b> ; N5- <b>Muito Relevante</b>	

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

## CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos que orientaram a busca pela resposta à pergunta geral desta Tese de Mestrado. Nele, definiu-se as principais características do desenho metodológico; a população investigada, amostra e amostragem; a técnica de coleta de dados, o procedimento de análise e discussão dos resultados e o aspecto ético para com os investigados.

### 3.1. Enfoque da investigação

Segundo Baron (2019, p. 22), existem diferentes critérios de classificação para uma investigação. De acordo com o fim, esta investigação é básica, com alcance temporal seccional, de enfoque ou caráter quantitativo, desenvolvida através de uma pesquisa de campo, somada a pesquisas bibliográfica e documental. Este enfoque quantitativo representa a maneira de questionar determinado público, aqui nesta Tese, representado pelos docentes alfabetizadores, atuantes em 2023, na Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, na busca de dados numéricos para validar a resposta dada à pergunta geral desta investigação, que é saber qual a opinião docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

A investigação quantitativa é uma classificação do método científico que utiliza diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações para um determinado estudo. Ela é realizada para se compreender e enfatizar o raciocínio lógico e todas as informações que se possam mensurar sobre as experiências humanas. Seus meios de coleta de dados são estruturados mediante questionários, entrevistas individuais e outros recursos que tenham perguntas claras e objetivas. Estes recursos de coleta de dados devem ser aplicados com rigor para que se obtenha a confiabilidade necessária para os resultados.

Segundo Fonseca (2002, p. 20), os resultados da pesquisa de enfoque quantitativo são quantificados e como as amostras são normalmente grandes e consideradas representativas da população, seus resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população investigada. Neste enfoque, a pesquisa se centra na objetividade e influenciada pelo Positivismo que considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de

dados brutos, coletados com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. Este tipo de investigação lança mão de uma linguagem matemática para descrever as causas do fenômeno, as relações entre variáveis (FONSECA, 2002).

### **3.2 Nível de profundidade da investigação**

O nível de investigação abordado neste estudo é de natureza descritiva. Este método se assenta em estratégias de pesquisa para observar e descrever comportamentos, incluindo a identificação de fatores que possam estar relacionados com um fenômeno em particular (FREIXO, 2009, p. 106).

Segundo Tripodi et al (1975), a pesquisa quantitativa de profundidade descritiva consiste em investigações de pesquisa empírica, cuja principal finalidade é o delineamento ou a análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários, entre outros instrumentos, e empregam procedimentos de amostragem. As investigações de profundidade descritiva buscam especificar as propriedades dentro da análise quantitativa, pela necessidade de descrever os dados da investigação no seu estado natural, sem interferência do pesquisador.

### **3.3 Desenho da investigação**

Esta investigação é de caráter básico e não experimental. No estudo não experimental não se constrói nenhuma situação, apenas se observam situações existentes, não provocadas intencionalmente pelo investigador. Neste tipo de desenho de investigação, as variáveis independem do ocorrido e não podem ser manipuladas, o investigador não tem controle direto

sobre nenhuma variável, não pode influir sobre elas porque já aconteceu, o mesmo acontece com seus efeitos, sobre os quais o investigador também não tem comando (SAMPIERI, 2006).

### **3.4 População, amostra e amostragem**

#### **3.4.1 População**

Segundo Ander-Egg, 1991, p. 179, citado por Baron (2019, p. 23), o universo ou população é “La totalidad de un conjunto de elementos, seres u objetos que se desea investigar”. Neste estudo, a população investigada é constituída por elementos humanos, aqui representada por 92 (noventa e dois) professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, atuantes em 2023. São docentes de 1º e 2º ano do EF, distribuídos entre as 13 escolas da Rede Urbana da cidade e uma Creche que atende a alunos do ciclo de alfabetização.

#### **3.4.2 Definição da população**

A população em estudo envolveu 92 (noventa e dois) professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, no Estado do Amapá, Brasil, atuantes em 2023, distribuídos em 14 instituições de ensino da Zona Urbana da cidade, conforme tabela demonstrativa:

**Tabela 4:** Descrição da população investigada

POPULAÇÃO INVESTIGADA				
Nº	Instituição Escolares	Nº de docentes do 1º ano	Nº de docentes do 2º ano	Total de docentes de 1º e 2º ano
01	EMEB <sup>21</sup> Amazonas	08	05	13
02	EMEB Claudionor Rocha Freitas	04	04	08
03	EMEB Fernando Rodrigues do Carmo	03	05	08
04	EMEB Gentila Anselmo Nobre	03	01	04
05	EMEB Iranilde Araújo Ferreira	04	04	08
06	EMEB Josycléia Guimbal Borges	01	03	04
07	EMEB Maria Inah de Souza Almeida	03	04	07
08	EMEB Nª Sr.ª da Conceição	02	03	05
09	EMEB Nª Sr.ª dos Navegantes	03	04	07
10	EMEB Padre Ângelo Biraghi	03	04	07
11	EMEB Padre Fúlvio Giulliano	03	04	07
12	EMEB Piauí	03	03	06
13	EMEB Sara Pires da Silva	02	02	04
14	CRECHE Mauro Cezar da Silva Correia	02	02	04
<b>Total</b>		<b>44</b>	<b>48</b>	<b>92</b>

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora, 2023

### 3.4.3 Amostragem

Para Baron (2019, p. 22), a amostragem implica os procedimentos, as técnicas que se utiliza para obter e escolher a amostra; ela representa a forma como o pesquisador vai obter os sujeitos de sua população investigada.

Uma vez definido o tamanho da população, aplicou-se amostragem não probabilística por conveniência. Segundo Baron (2019, p. 24), se chama assim, por esse critério ser conveniente quanto à facilidade de conseguir a amostra, usando um público cativo, ou seja, aquele que está ao alcance do investigador. No caso específico deste estudo, eram os professores que estavam dispostos a participar da investigação empírica, uma vez que algumas escolas ou professores estavam em greve trabalhista ou ainda, algumas escolas estavam sem funcionamento durante o período da coleta de dados pela investigadora, por motivo de relacionado à estrutura física das instituições. A pesquisa foi realizada em 06 (seis) escolas: Escolas Municipais Amazonas (13 professores), Fernando Rodrigues do Carmo (08

<sup>21</sup> A abreviatura EMEB significa Escola Municipal de Educação Básica.

professores), Gentila Anselmo Nobre (04 professores), Maria Ilnah de Souza Almeida (07 professores), Padre Ângelo Biraghi (03 professores) e Padre Fúlvio Giulliano (05 professores). Os gestores das referidas instituições receberam, via documento, da Secretaria Municipal de Educação a Carta de Investigação para realização do estudo de campo (anexo 1), documento este enviado pela Universidade Tecnológica Intercontinental para este devido fim, o qual foi entregue primeiramente, na Secretaria de Educação do Município de Santana, Amapá e replicado para as escolas das quais os professores investigados fazem parte. A investigadora entregou os questionários para os professores para que os mesmos pudessem ser preenchidos e devolvidos num prazo de uma semana. Passado esse período, os questionários foram recolhidos pelo serviço técnico pedagógico das escolas que os entregou à investigadora. Vale ressaltar que todos os professores das escolas Amazonas, Fernando do Carmo, Gentila e Maria Ilnah responderam ao questionário e das escolas Biraghi e Padre Fúlvio foi uma representatividade.

#### 3.4.4 Tamanho da amostra

A amostra da população foi composta de 40 (quarenta) professores alfabetizadores, representando um percentual de 43% (quarenta e três por cento), da população investigada.

#### 3.4.5 Amostragem em tabela

Para a seleção da amostra dos elementos humanos, procedeu-se respeitando o percentual que determinou o tamanho da amostra (43% quarenta e três por cento). O resultado do procedimento adotado pode ser observado na tabela a seguir:

**Tabela 5:** Descrição da população, amostra e amostragem

UNIDADE DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE	POPULAÇÃO	AMOSTRA		AMOSTRAGEM
		Nº	%	
Professores	92	40	43%	Não probabilística por conveniência

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

### 3.4.6 Descrição da amostra

A amostra se constituiu de 40 (quarenta) professores, 43% (quarenta e três por cento), parte representativa dos 92 (noventa e dois) professores participantes, correspondente a 100% (cem por cento) da população humana, das 14 instituições escolares da Rede Municipal de Ensino do Município de Santana, Estado do Amapá, da Zona Urbana que atendem os alunos do ciclo de alfabetização – 13 professores da Escola Amazonas, 08 da Escola Fernando do Carmo, 07 da Escola Maria Ilnah, 04 da Escola Gentila Nobre, 05 da Escola Padre Fúlvio Giulliano e 03 da Escola Biraghi.

### 3.5 Técnica e instrumento de coleta de dados

Para Baron (2019, p. 25), de todas as técnicas e instrumentos disponíveis, o investigador deve indicar qual utilizará em seu trabalho de campo, oferecendo razões para esta escolha. As pesquisas de abordagem quantitativa, segundo Medeiros Filho; Lima; Silva (2021, p. 3), normalmente se valem de técnicas para coletar dados que priorizam os aspectos numéricos, utilizando para análise dos dados estratégias que envolvem a estatística, o que gera informações contábeis. A técnica utilizada nesta investigação foi a da enquete escrita impressa, por meio de questionário.

Segundo Baron (2019, p. 102), “Mediante la encuesta se examina la frecuencia y las relaciones entre las variables, como también se indaga sobre otros temas muy variados, como actitudes, creencias, prejuicios y opiniones”. Para Briones (2003, p. 73), citado por Baron (2019, p. 102), a enquete social é definida “como un conjunto de técnicas destinadas a recoger, procesar y analizar informaciones que se dan en unidades de un colectivo determinado”. Devido à sua amplitude, a enquete é frequentemente utilizada nas Ciências Sociais, porque qualquer fato ou característica, das quais as pessoas estejam dispostas a informar ao investigador, pode converter-se em objeto de estudo.

O questionário, instrumento de coleta de dados, é definido por Baron (2019, p. 59), como sendo um instrumento formado por uma série de perguntas que se respondem por escrito, a fim de se obter as informações necessárias para a realização de uma investigação. As perguntas do questionário, segundo Baron (2019), respondem aos objetivos propostos pelo

investigador. Para que isso se tornasse operacional, foi necessário estabelecer previamente os indicadores de cada objetivo específico da investigação, exposto na operacionalização de variáveis deste estudo (tabela 3). Nesta Tese, foi utilizado um questionário policotômico fechado, estruturado em três blocos ou dimensões, correspondendo aos três objetivos específicos desta investigação, em um total de 25 questões, em escala Likert, em cinco níveis de relevância: Nível 1- Irrelevante; Nível 2- Pouco Relevante; Nível 3- Indiferente; Nível 4- Relevante; Nível 5- Muito Relevante, porque estas formas de respostas gozam de facilidade de registro, codificação e análise, segundo Baron (2019), além de oferecer mais possibilidades de respostas, dando maior oportunidade de ampliar a informação. A escala utilizada é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários, e é a mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de relevância, de acordo com sua opinião, sobre o que é perguntado. Os pontos positivos em se adotar a escala Likert são a facilidade de o pesquisador construí-la e do pesquisado manuseá-la, uma vez que existem várias possibilidades de respostas às perguntas. Dessa maneira, diferentes opiniões podem ser transmitidas. Além de serem simétricas, é importante ter um ponto neutro. Por isso, a escala, em geral, precisa ser ímpar. Ou seja, se é uma escala de 1 a 5, as notas 1 e 2 são negativas, 4 e 5 são positivas, e 3 é neutra. Para qualquer assunto, sempre vai ter alguém que não sabe opinar. O instrumento utilizado nesta investigação pela pesquisadora (apêndice D) foi validado por três expertas, duas doutoras em Educação e uma doutora em Linguística, com as devidas alterações sugeridas por duas das avaliadoras. A elas foram enviadas a matriz lógica dessa investigação, o questionário de investigação (apêndice A), assim como a Carta Formulário de Validação de Instrumento de investigação (apêndice B), na qual foram descritos sua destinação, os objetivos da investigação, para se verificar a coerência entre as questões formuladas e os objetivos propostos, além da clareza na elaboração das questões e a escolha da escala utilizada. Além desses documentos, as expertas receberam um Formulário de Validação de Instrumento de Pesquisa (apêndice C), no qual colocaram seus pareceres técnicos validando, com e sem ajustes o instrumento posto em avaliação, como pode ser visto nos referidos documentos. A investigadora fez as mudanças solicitadas pelas avaliadoras do instrumento de pesquisa. A primeira mudança foi deixar as questões mais curtas e isoladas dos informativos teóricos sobre cada questão. A segunda mudança foi expandir um pouco mais as informações de base teórica sobre as questões para os investigados, que receberam o texto informativo à parte das questões, como forma de aprofundamento das questões investigativas (apêndice E).

### 3.6 Procedimento de coleta de dados

A pesquisa de campo deste estudo foi realizada de forma presencial e para que a mesma pudesse ser concretizada, a pesquisadora visitou as 13 (treze) escolas da Rede Municipal de Santana, da Zona Urbana e 01 (uma) creche que atendem às crianças do ciclo de alfabetização, mantendo contato com os gestores, os pedagogos e os professores alfabetizadores, para se obter a quantidade de alfabetizadores por escola, o turno que trabalham e o ano escolar no qual ministram aula, além de ser feita uma explanação sobre o objetivo do trabalho e da importância da participação de todos no preenchimento do questionário de pesquisa, tanto para os professores quanto para os gestores e serviço técnico pedagógico.

Depois foi feita, via documento, expedido pela Universidade Tecnológica Intercontinental, a apresentação da pesquisadora para a Secretaria Municipal de Educação de Santana, tomando ciência do documento (apêndice F) que o replicou para as instituições das quais os professores investigados fazem parte, para que a mesma pudesse ser apresentada e autorizada a realizar sua pesquisa de campo junto aos professores alfabetizadores. Juntamente com o questionário já modificado pela investigadora, após as recomendações de duas avaliadoras, foi entregue material impresso referente à fundamentação teórica já expandida aos investigados para a realização do teste piloto para 13 (treze) professores de uma mesma escola (Escola de Educação Básica Amazonas), que representa uma aplicação, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para determinada pesquisa (MACKEY; GLASS, 2005). Através dele, os professores responderam as questões desta investigação, dando a investigadora a certeza de que as mesmas foram entendidas de forma clara e objetiva, uma vez que responderam sem nenhum problema, o que não gerou nenhuma alteração no questionário principal depois das alterações solicitadas pelas doutoras avaliadoras do instrumento, pois conforme Canhota (2008) e Mackey e Glass (2005), o estudo piloto dá a ao investigador a possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumento e procedimentos de pesquisa, uma vez que seu objetivo é descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita. Uma vez aplicado o teste piloto, a pesquisadora aplicou o instrumento para os demais professores. Os questionários do teste piloto foram adicionados aos demais questionários, que juntos deram respostas para as perguntas investigativas deste estudo.

### 3.7 Procedimento de análise e interpretação dos dados

A partir dos dados coletados, os questionários foram compilados e agrupados por escola, em um total de seis instituições, todos numerados para facilitar o controle dos investigados, para a realização de sua verificação, depuração, classificação, tabulação dos dados e construção de tabelas e gráficos:

Verificou-se se todos os questionários foram preenchidos de modo correto e em sua integridade. A depuração consistiu em uma limpeza do conteúdo preenchido no instrumento, para eliminar todo e qualquer elemento que pudesse alterar sua veracidade. Após verificação e depuração dos dados obtidos, a pesquisadora fez a classificação dos mesmos por dimensão, separando as 25 questões em três grupos, de acordo com cada objetivo específico deste estudo, realizando o esvaziamento na matriz de dados. Uma vez ordenados e classificados os dados, os mesmos foram tabulados para análise estatística no programa Microsoft Excel, na versão 2016, com procedimentos técnicos básicos da estatística descritiva. A tabulação dos resultados, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 167) é a disposição dos dados em tabelas, assim como a parte do processo técnico de análise estatística, que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente. A investigadora extraiu os resultados do questionário impresso para montar uma tabulação geral do resultado, respondendo à pergunta geral deste estudo e por dimensão, atendendo a cada um dos objetivos específicos desta investigação. Em seguida, foram construídas as tabelas e os gráficos para representar os resultados, distribuídos por dimensão, indicador e item. Depois o mesmo processo para distribuição de dados por dimensão e indicador e, no final, tabela e gráfico representativos dos resultados por dimensão e geral, fazendo-se relações e conexões que direcionassem às interpretações acerca do fenômeno estudado.

Em um outro momento, foi feito uso do referencial teórico desta investigação, buscando as bases conceituais para a análise pedagógica dos resultados coletados na pesquisa de campo, confrontando as experiências vivenciadas no estudo com os conhecimentos já acumulados sobre o objeto de investigação. Ao término desse processo, foram feitas as considerações finais sobre o resultado da investigação, a partir da base referencial e teórica deste estudo.

### **3.8 Procedimentos para apresentação, interpretação e discussão dos dados**

Depois de tabulados os dados obtidos e desenhados os gráficos relacionados com os resultados, procedeu-se com a análise estatística, para então se realizar a interpretação pedagógica dos resultados do estudo de campo. Os dados foram analisados segundo cada objetivo em questão, na busca dos conteúdos que direcionaram as interpretações acerca do fenômeno em estudo e sua relação com o marco referencial conceitual e teórico. Buscou-se no referencial teórico as bases conceituais para a explicação científica dos resultados apurados na investigação, bem como nos documentos legais que serviram de base para este estudo, para confrontar a experiência com os conhecimentos teóricos sobre o objeto da investigação, numa relação de reciprocidade.

### **3.9 Aspectos éticos**

Quanto ao sentido ético deste estudo, buscou-se cumprir com todos os procedimentos éticos na coleta dos dados, garantindo o anonimato de todos professores investigados, evitando-se assim, qualquer maleficência e cooperando para a beneficência dos implicados no processo de coleta de dados da pesquisa de campo.

## CAPÍTULO IV – MARCO ANALÍTICO

Esta etapa caracteriza-se pela análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, que tem como objetivo interpretar o material empírico obtido por meio do questionário policotômico impresso fechado, com respostas em cinco níveis de relevância: Nível 1- Irrelevante; Nível 2- Pouco Relevante; Nível 3- Indiferente; Nível 4- Relevante e Nível 5- Muito Relevante, que teve por finalidade atingir o problema da investigação: Saber a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa. Aqui são apresentados, estatisticamente, os dados coletados por meio de tabelas e gráficos representativos das respostas dos docentes, assim como a interpretação pedagógica dos resultados e os comentários da pesquisadora.

Segundo Lakatos (2003, p. 231), é no Marco Analítico que os dados são apresentados de acordo com sua análise estatística, incorporando no texto apenas as tabelas, os quadros, os gráficos e outras ilustrações estritamente necessárias à compreensão do desenrolar do raciocínio. Mas, inicialmente, também foram feitas duas tabelas para ilustrar a população investigada do ponto de vista demográfico e profissional.

### 4.1 Demonstrativo demográfico e profissional dos investigados

Do ponto de vista demográfico, este estudo interessou-se saber o sexo e a idade dos investigados, apresentados na tabela abaixo:

**Tabela 6:** Distribuição dos investigados por sexo e idade

Sexo	Quantidade	Percentua l	Idade	Quantidade	Percentagem
Masculino	05	12,5%	Entre 20 e 29 anos	07	17,5%
Feminino	35	87,5%	Entre 30 e 39 anos	16	40%
			Entre 40 e 49 anos	13	32,5%
			50 anos ou mais	04	10%

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

Do ponto de vista profissional, buscou-se saber o ano escolar do ciclo de alfabetização que os professores trabalham; sua formação docente, o tempo de serviço no magistério, o tempo

de serviço na área da alfabetização e o regime de trabalho. Os dados foram dispostos na tabela a seguir:

**Tabela 7:** Distribuição de informações profissionais dos investigados

<b>Ano Escolar que Atua</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
1º Ano	19	47,5%
2º Ano	21	52,5%
<b>Formação Docente</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Magistério	03	7,5%
Pedagogia	21	52,5%
Magistério e Pedagogia	12	30%
Outros Cursos	04	10%
<b>Tempo de Serviço no Magistério</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
De 01 a 05 anos	17	42,5%
De 06 a 10 anos	06	15%
De 11 a 20 anos	04	10%
De 21 ou mais anos	13	32,5%
<b>Tempo de Serviço na Área da Alfabetização</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
De 01 a 05 anos	23	57,5%
De 06 a 10 anos	08	20%
De 11 a 20 anos	05	12,5%
De 21 ou mais anos	04	10%
<b>Regime de Trabalho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Efetivo	14	35%
Contrato Administrativo	26	65%

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

Este estudo investigou 40 professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, atuantes em 2023, dos quais a maioria é mulher, 87,5%. A idade média da maior parte dos investigados está entre os 30 e 39 anos de idade, corresponde a 40% do total de professores. Desses profissionais, 04 (quatro) não tem formação nem no Magistério nem no Curso de Pedagogia<sup>22</sup>. Sua grande maioria tem formação acadêmica em Pedagogia e mais de 1/4 (um quarto) deles tem formação tanto no Magistério quanto no Curso de Pedagogia. Quando o tema é de tempo de serviço no Magistério, 44,5% dos professores investigados estão atuando entre 01 e 05 anos, é o maior percentual. Quanto ao tempo de atuação na área específica da alfabetização, a maior parte dos professores, 57,5%, também está atuante entre 01 e 05 anos. 10% desses docentes têm experiência de 21 ou mais anos na alfabetização. Quase dois terços

<sup>22</sup> O Art. 62 da LDB n. 9.394/96 reforça que a formação docente dos profissionais para atuar na EB deve ser feita em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Aqui registrou-se que 04 (quatro) profissionais que trabalham na Rede Municipal de Santana no ciclo de alfabetização não cumprem os requisitos básicos para atuar nos Anos Iniciais porque não possuem nem o Magistério nem o Curso Superior em Pedagogia, cursos específicos para a área da alfabetização nos Anos Iniciais do EF.

dos profissionais investigados desempenham suas funções na Rede Municipal de Ensino de Santana através de um contrato administrativo. Há poucos nesse Regime de trabalho que já atuem a mais de 05 anos consecutivos.

## **4.2 Apresentação e análise dos dados coletados**

Para a realização da análise dos dados e a interpretação dos resultados foram estruturados, classificados e tabulados os dados numa matriz de relação geral, com as informações específicas, particulares e concretas, ou seja, por dimensão, por indicador e por questão. Essa estrutura permitiu a realização de uma análise desde uma perspectiva indutiva, a partir de unidades de observação mais concretas (análise por questão), relacionando três unidades de observação particular, que foi a análise por indicador e por fim, o aspecto específico por dimensão. No final, foi possível fechar a mensuração geral do fenômeno com a somatória dos resultados das dimensões, dando a resposta para a pergunta geral desta investigação. Os dados estão ordenados e classificados em tabelas, com valores absolutos e em gráficos, com valores relativos.

### **4.2.1 Critérios de mensuração: características**

Opinião docente sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa foi mensurada em três dimensões: Planejamento de Ensino, Prática de Ensino e Avaliação. Para a primeira e a terceira dimensão foram feitas 09 (nove) questões para cada e para a segunda dimensão 07 (sete). Todas as questões tinham 05 (cinco) opções de respostas, onde o investigado só poderia marcar uma resposta, distribuídas em uma escala de valoração de cinco níveis: Nível 1- Irrelevante; Nível 2- Pouco Relevante; Nível 3- Indiferente; Nível 4- Relevante e N5- Muito Relevantes, representadas na escala Likert de Relevância. Essa escala de mensuração tem igual ponderação de valor para todas as respostas, no caso 20% para cada uma das respostas, de um total de 100%. Sua distribuição está representada na tabela a seguir:

**Tabela 8:** Distribuição de respostas por níveis em porcentagem por rango, valoração numérica e conceitual

<b>ESCALA PARA VALORAÇÃO GERAL</b>		
<b>Rango</b>	<b>Valoração Numérica</b>	<b>Valoração Conceitual</b>
1 a 20 %	1	<b>N1:</b> Irrelevante
21 a 40 %	2	<b>N2:</b> Pouco Relevante
41 a 60 %	3	<b>N3:</b> Indiferente
61 a 80 %	4	<b>N4:</b> Relevante
81 a 100 %	5	<b>N5:</b> Muito Relevante

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

Mediante as respostas, as medidas resultaram dos seguintes somatórios de pontos:

Para cada Pergunta = 40 professores por 01 questão: 40 respostas.

Para cada Indicador = 40 professores por 03 questões: 120 respostas, menos no indicador 02, da 2ª dimensão, que foi apenas uma questão, 40 respostas.

Para a Dimensão 01 = 40 professores por 09 questões: 360 respostas.

Para a Dimensão 02 = 40 professores por 07 questões: 280 respostas.

Para a Dimensão 03 = 40 professores por 09 questões: 360 respostas.

Para a Variável Descritiva Geral: 40 professores por 25 questões: 1000 respostas.

#### 4.2.2 Análise estatística específica e interpretação dos resultados

Para a realização da análise estatística específica e a interpretação dos resultados, os dados foram expostos por dimensão, segundo os objetivos propostos, obtidos pelo resultado de seus indicadores e questões analisadas.

##### 4.2.2.1 Dimensão 1: Planejamento de Ensino

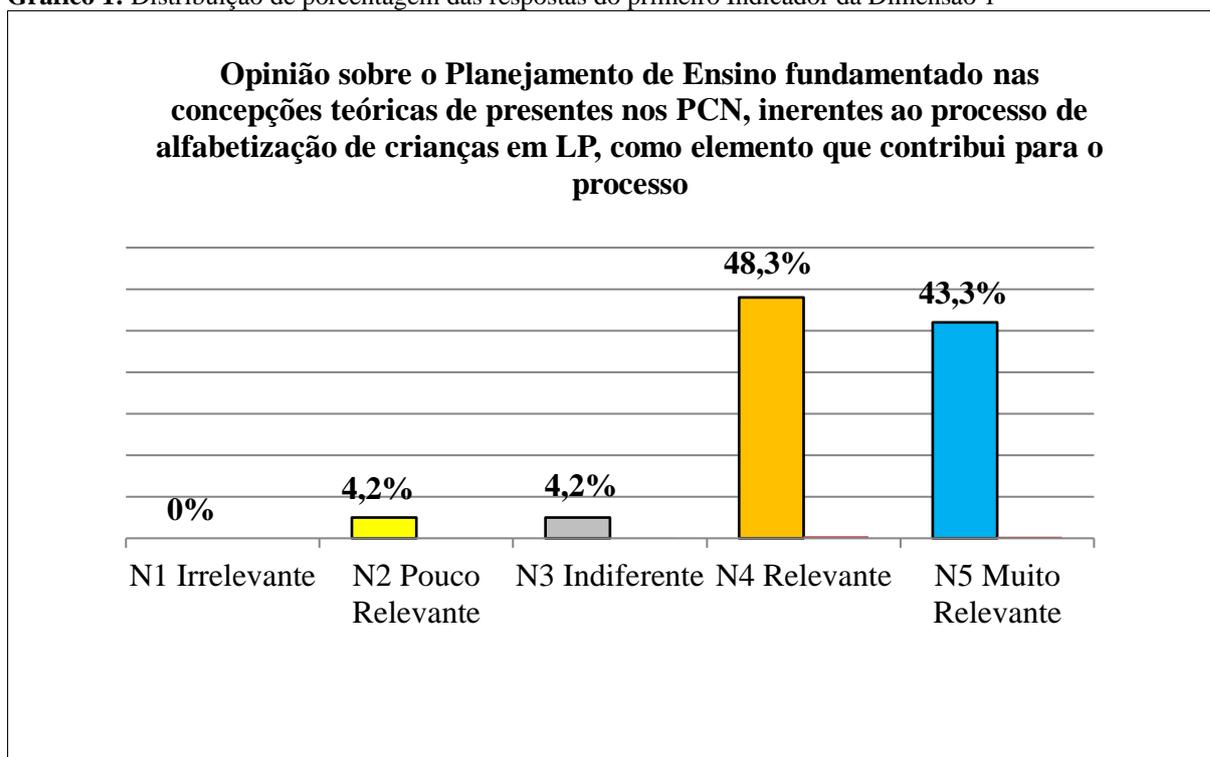
A Dimensão 1 deste estudo teve por objetivo **Expor a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.** Para esta Dimensão, foram elaborados 03 (três) indicadores e 09 (nove) itens que deram base para a construção das 09 (nove) questões

investigativas, ilustrados na tabela a seguir, por pergunta, indicador e de maneira geral, acompanhados pelo resultado em gráficos.

**Tabela 9:** Distribuição do número de respostas da Dimensão 1, por pergunta, indicador e geral

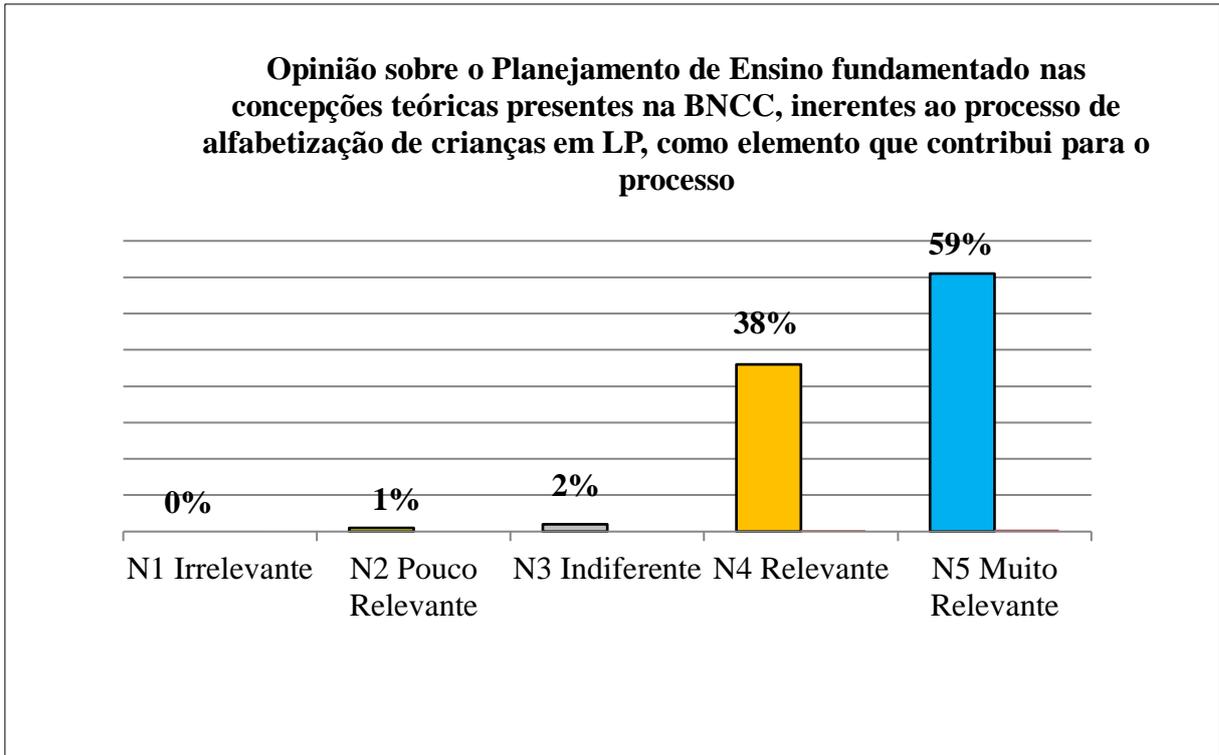
O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa			Nº de respostas por nível de relevância					
Dim. 1	Indicadores	Questões	N1	N2	N3	N4	N5	
PLANEJAMENTO DE ENSINO	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos PCN, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	1. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	2	2	17	19	
		2. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	2	3	19	16	
		3. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	0	22	17	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 1</b>			<b>0</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>58</b>	<b>52</b>
	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na BNCC, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	4. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	1	16	22	
		5. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	0	17	23	
		6. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na BNCC, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	1	13	26	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 2</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>46</b>	<b>71</b>
	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na PNA, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	7. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	1	20	19	
		8. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	2	15	23	
		9. Opinião sobre o planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na PNA, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	1	19	20	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 3</b>			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>54</b>	<b>62</b>
	<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 1</b>			<b>0</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>158</b>	<b>185</b>
<b>Número de Respostas da Dimensão 1</b>			<b>360</b>					

Fonte: Elaborada pela investigadora, 2023

**Gráfico 1:** Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 1

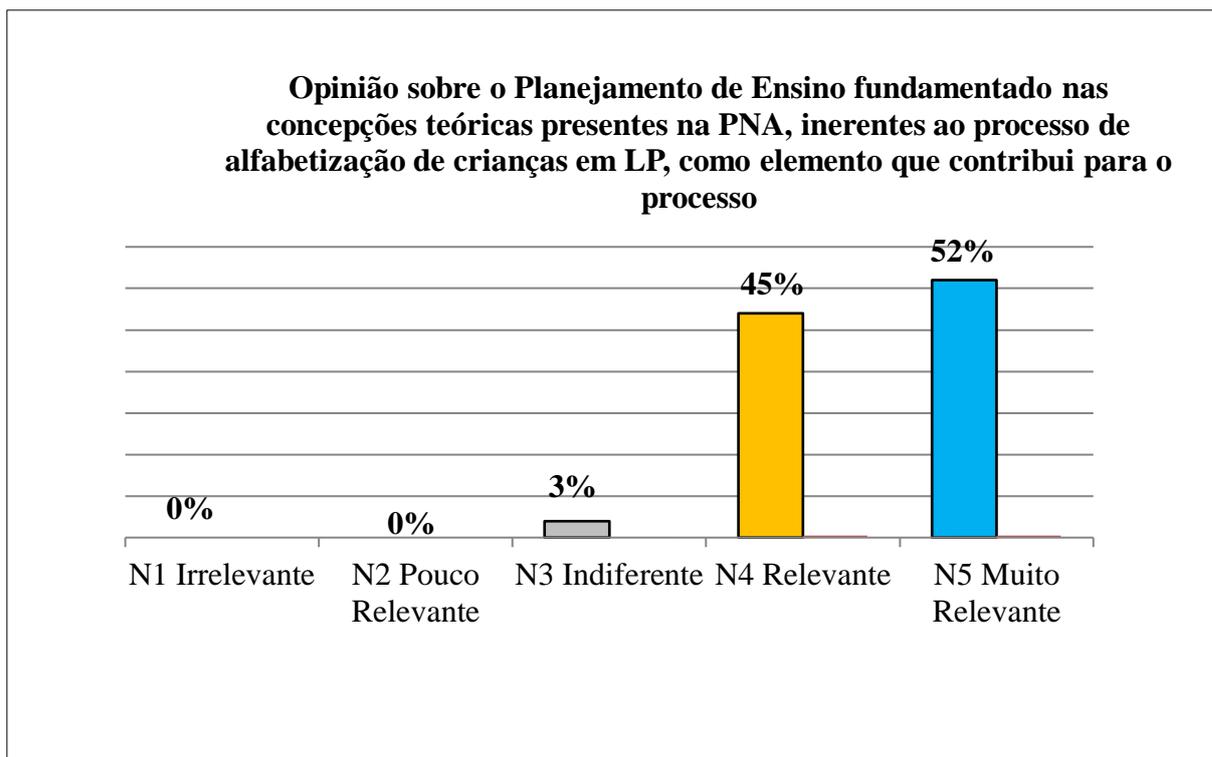
**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados no primeiro Indicador da Dimensão 1 registraram, que na opinião dos investigados, o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, ficou no nível 4 de relevância (relevante) da escala utilizada, 48,3% das respostas. Para 43,3% das respostas, esse planejamento ficou no nível 5 (muito relevante). Juntos, esses dois percentuais de respostas corresponderam a 91,6%. Os dados coletados, ainda no primeiro Indicador da Dimensão 1, registraram opinião de alfabetizadores nos níveis 2 e 3 da escala de relevância aplicada (pouco relevante e indiferentes, respectivamente), sobre o tipo de planejamento investigado. Esses dois níveis de relevância somaram a um percentual de 8,4%, correspondendo a 10 respostas, das 120 coletadas no Indicador, valoração de 05 (cinco) investigados. Nenhum investigado valorou no nível 1 (irrelevante) o Planejamento de Ensino referenciado neste indicador, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.

**Gráfico 2:** Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 1

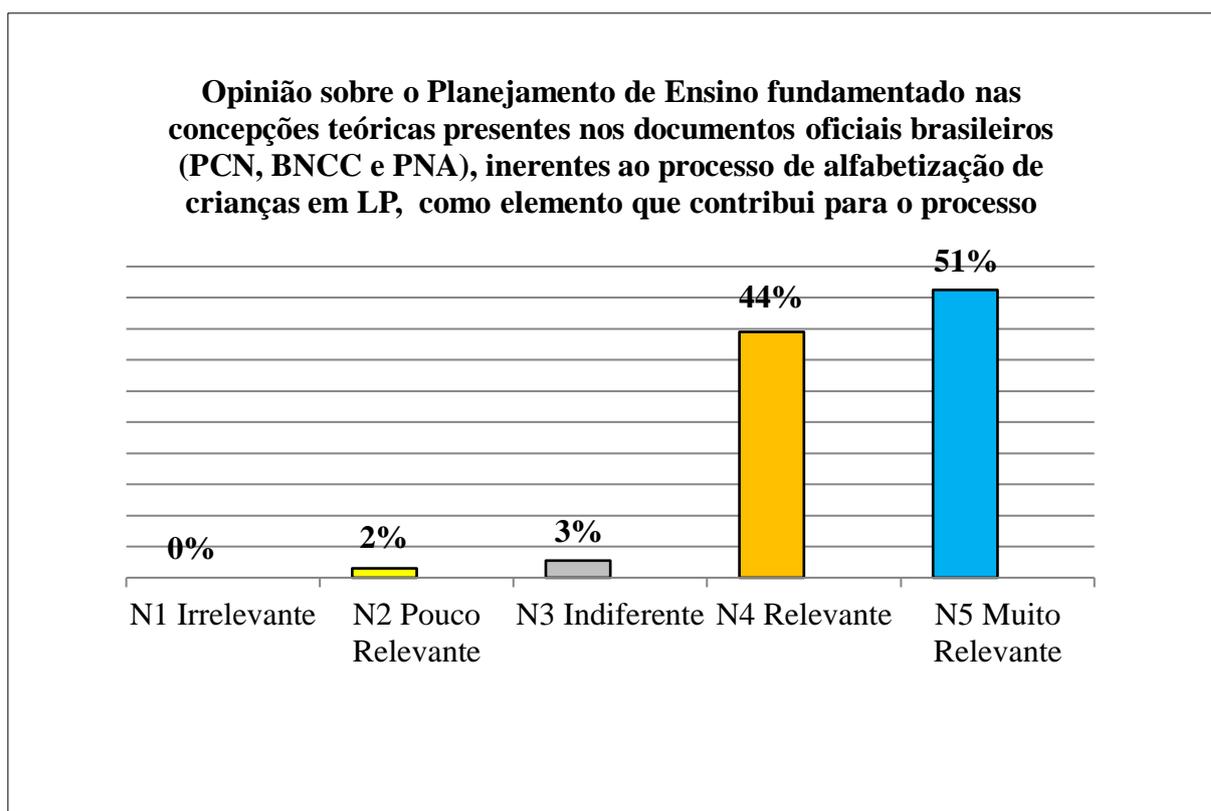
**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Em relação aos dados coletados do segundo Indicador da Dimensão 1, pôde-se constatar que, na opinião dos investigados, o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na BNCC, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo ficou no nível 5 de relevância da escala utilizada (muito relevante), 59% das respostas. 38% das respostas ficaram no nível 4 (relevante), indicando que para os entrevistados esse planejamento tem relevância para o processo de alfabetização. Juntos, esses dois percentuais corresponderam a 97%. Os que o valoraram no nível 2 (pouco relevante) e no nível 3 (indiferente), somaram juntos um percentual de 3%, correspondendo à opinião de 02 (dois) professores dos 40 (quarenta) investigados. Aqui, também, nenhum investigado valorou no nível 1 (irrelevante) o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas expostas na BNCC sobre o que é Língua, o que é Ensinar Língua Portuguesa e o que é Alfabetização, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP.

**Gráfico 3:** Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 1

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Com base nos dados coletados do terceiro Indicador da Dimensão 1, observou-se que na opinião de mais da metade dos investigados, 52% das respostas, o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na PNA, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo ficou nível 5 de relevância da escala empregada (muito relevante). Para 45% dos investigados, esse planejamento foi valorado no nível 4 de relevância (relevante). Os dois percentuais representaram 97% das respostas dadas pelos investigados. Há quem o considerou no nível 3 (indiferente), 3%. Ressalta-se que, nos dados coletados neste indicador, não houve opinião dos investigados nos níveis 1 (irrelevante) e 2 (pouco relevante), quanto ao referido Planejamento de Ensino.

**Gráfico 4:** Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 1

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados entre os três indicadores da primeira Dimensão expuseram que a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, teve maior incidência de respostas no nível 5 da escala aplicada (muito relevante), maioria dos investigados, 185, das 360 respostas que foram dadas nesta dimensão, para as nove questões investigativas, correspondendo a um percentual de 51%, respondendo a primeira pergunta investigativa específica. O destaque foi para o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC, que, dos três indicadores investigados, teve a maior incidência de respostas no Nível 5 (muito relevante), 59%. O percentual de 51% ficou 7 pontos percentuais à frente do segundo posicionamento que considerou esse planejamento no nível 4 (relevante), 44%, seguidos dos 3% que o consideraram no nível 3 (indiferente) e 2% que o consideraram no nível 2 (pouco relevante). Não houve incidência de respostas dos investigados nesta dimensão do estudo no nível 1 da escala utilizada, assim como nas demais dimensões que foram investigadas.

Para Piletti (1990), planejar é um momento de estudo, de investigação, de apropriação de informações e conhecimentos, ideia partilhada entre os alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, no Amapá, em função das respostas dadas nesta dimensão do estudo. Sabe-se que as concepções, principalmente, de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas e variam ao longo do tempo (MORAIS, 2021). Mas para se chegar nesse conceito, primeiro tem-se que estudar o que é Língua e o que é ensinar LP, pois esse ensino vem sendo alvo de muitas discussões em diversas pesquisas e foco de diferentes preocupações por parte de estudiosos e de professores, entre outros profissionais da educação. A discussão é justamente na questão sobre o objeto de ensino, a LP, preocupação necessária para se compreender a concepção de Língua que se utiliza no planejamento de ensino e nas ações pedagógicas dos professores nas aulas de LP, pois dependendo da forma como o professor a concebe, há influência dessa concepção em sua postura pedagógica, interferindo no processo de alfabetização de crianças em LP, uma vez que o docente é o responsável pelo planejamento dos conteúdos e das atividades que direcionam o estudo da Língua, elegendo metodologias de ensino e; também, essa concepção tem ligação direta na forma como o aprendiz é visto dentro do processo de ensino e aprendizagem da Língua e o que se quer ensinar a esse sujeito. O resultado da pesquisa empírica dentro desta dimensão tem uma relação direta com estudos e resultados apresentados entre os antecedentes que deram base referencial para esta investigação. Farias (2020) buscou compreender em quais concepções de linguagem e em quais possíveis práticas de ensino os alfabetizadores, participantes do PNAIC fundamentavam-se para dar aula, compreendendo como esses docentes, que são pedagogos, que não têm formação específica em Língua, mas passam por formação continuada, trabalhavam a formação linguística dos estudantes em processo de alfabetização. O resultado apontou que os professores não tinham base linguística para essa prática alfabetizadora e o investigador citou Luft (1985), para o qual, o não conhecimento dos saberes linguísticos interferem, de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, o que reforçou o interesse pelo planejamento de ensino fundamentado em concepções e conhecimentos inerentes ao processo de alfabetização em LP. Aqui, os professores consideraram muito relevante planejar o ensino alfabetizador com base em documentos que concebem teorias sobre o fenômeno e como deve ser trabalhado. Sousa e Serafim (2019) estudaram como a BNCC (2017) concebe e define habilidades para o eixo de análise linguística na escola, em relação às outras práticas de linguagem. Os estudiosos acreditam que ao conhecer e refletir sobre os fundamentos teóricos e os saberes desenvolvidos na prática escolar estabelecidos pelas orientações curriculares, tem-se possibilidades de se criar estratégias práticas de inseri-los e desenvolvê-los de forma eficaz no cotidiano da aula de LP,

fenômeno observado nas respostas dos investigados deste estudo. O trabalho de Costa (2021) analisou as concepções de alfabetização presentes no PNAIC e na PNA. Lá constatou-se que o PNAIC foi um programa importante para a formação dos alfabetizadores e para melhoria da qualidade da alfabetização e que a PNA desconsidera parte da histórica da alfabetização construída ao longo das últimas décadas, ao retomar conceitos políticos e metodológicos, de certa forma, já ultrapassados. Aqui, os professores viram de maneira positiva as concepções apresentadas na PNA, diferentemente de outros resultados apresentados nos antecedentes desta investigação. Os resultados desta investigação apontaram resultados positivos para a PNA em relação aos demonstrados em estudos anteriores, quanto à temática abordada.

As respostas dadas, referentes aos indicadores da primeira dimensão deste estudo, pelos docentes investigados reforçam a base teórica e legal aqui estudada. Nela se registrou a importância dos indicadores representativos da dimensão 1, uma vez que ao planejar o ensino com base nas fundamentações teóricas dos PCN, encontra-se que o documento é o primeiro nível de concretização curricular que norteia o trabalho docente. Nele, o professor terá como concepção de Língua que a mesma é uma forma de ação interindividual, orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1997, p. 22), ou seja, a Língua é um sistema de signos históricos e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade. Dessa forma, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas os seus significados culturais e com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 22). Assume-se assim, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, em que o discurso enunciativo deve ser analisado a partir da esfera social em que se insere, levando-se em conta a similitude entre os interlocutores (BAKHTIN, 2010). Nessa perspectiva, o ensino de LP assume uma função instrumental, pois segundo o documento, é pelo manejo proficiente da Língua que o aluno pode desempenhar seus vários papéis, para o desempenho dos quais se requer um conhecimento de estratégias de leitura e de produção de textos e dos diversos registros da Língua. Neste caso, ensinar a Língua deixa de ser um mecanismo de imposição de regras da variante padrão-culta contra a não-culta, do certo contra o errado, ao se falar e se escrever, o que favorece o processo de alfabetização de crianças, onde o que as crianças trazem de casa é válido e não ignorado na escola, favorecendo a alfabetização das mesmas. O ensino de LP tem o objetivo de preparar para a cidadania plena, segundo os PCN, com respeito a diversidade, indo de encontro aos preconceitos linguísticos e esse ensino é resultante da articulação entre o aluno- sujeito da ação de aprender; a Língua – objeto do conhecimento e o Ensino – prática educacional que organiza a mediação entre o

sujeito e o objeto do conhecimento e para que esse ensino aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aprendiz (BRASIL, 1997, p. 20). No documento, a alfabetização é concebida em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorrendo dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da LP. Nesse caso, a forma como o professor concebe a Língua, altera sua postura pedagógica, já que ele é o responsável pelo planejamento e pela organização das atividades que proporcionam condições de aprendizagem, pela metodologia de ensino e pela forma como o aluno participa do processo de aprendizagem em sala de aula. Para realizar essas ações, o docente se apropria dos conhecimentos que tem acerca da LP para definir o percurso pelo qual a aula se desenvolverá.

O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes na BNCC é muito semelhante ao pautado nos PCN. O documento é o mais estudado recentemente entre os docentes da Educação Básica, sendo visto como base teórica/legal para fundamentação do planejamento de ensino docente. O planejamento de ensino fundamentado em suas concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização foi o que apresentou maior incidência de respostas no nível 5 (muito relevante) da escala aplicada, entre os três documentos. Na BNCC, Língua é concebida como interação, pois o documento compreende os estudos linguísticos como uma prática situada na esfera discursiva, além de atribuir características de manutenção identitária e cultural à Língua, ressaltando a ideia de poder e dominação instaurados por ela. Esse conceito de Língua como forma de interação vista dentro da BNCC considera “o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1984, p. 41). A alfabetização é destacada dentro do componente de LP e o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Sua proposta de Ensino de LP se centra no texto, visto como uma unidade de trabalho relacionada às perspectivas enunciativo-discursivas. O exercício com o texto requer associá-lo ao contexto de produção e circulação nas esferas sociais, ao considerar uma ação comunicativa entre interlocutores. Neste caso, a preocupação com o ensino de LP não é levar ao aluno apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica sobre o mundo que o cerca, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (CAZARIN, 1995, p. 5-6). Sob essa ótica, não há erro linguístico, mas inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada situação de interação verbal (TRAVAGLIA, 2008). Para o ensino de LP, a BNCC prevê o desenvolvimento de habilidades e competências que vai avançando no decorrer dos

anos de estudos do aprendiz. No processo de alfabetização, o aprendiz precisa conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita e da leitura, processos que visam a que alguém se torne alfabetizado, ou seja, codificar e decodificar os sons da Língua em material gráfico, o que desenvolve uma CF e o conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas, entre esses dois sistemas de materialização da Língua (BRASIL, 2017), sem desconsiderar o trabalho a partir dos gêneros textuais. Mas na essência a BNCC concebe a alfabetização como a apropriação do funcionamento do SEA em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita.

A PNA é uma credencial voltada particularmente para a alfabetização. Ela foi homologada com o objetivo de oferecer às Redes de Ensino e aos alunos a contribuição das Ciências Cognitivas, em especial a da Ciência Cognitiva da Leitura, que apresenta um conjunto de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Na PNA, a alfabetização é concebida como sendo “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Esse sistema é descrito como sendo aquele que representa com os caracteres do alfabeto os sons da fala. Ensinar a ler e a escrever em um sistema alfabético significa ensinar um modo de representação gráfica que representa sons por meio de letras (MORAIS, 2014). Dessa forma, Língua é concebida como um sistema de códigos imutáveis que transmite mensagens de um emissor para um receptor. Sua base está na teoria da comunicação, em que a Língua é vista como um código, constituído de um conjunto de signos que se combinam. Pensamento de Saussure ([1916], 2006), quanto à Língua como um produto social da linguagem composta por um sistema de signos que funcionam a partir de um conjunto de regras, constituindo uma estrutura e aceitos por uma comunidade linguística. A língua deve ser estudada em si e por si mesma, pois a preocupação recai para a estrutura retratada a partir de suas relações internas. Essa concepção é apoiada pelos estruturalistas, que se interessam pelo estudo do sistema da Língua, omitindo seus aspectos sociais, culturais, históricos e ideológicos que interferem no seu uso. O centro organizador de todos os fatos da Língua para essa tendência situa-se no sistema linguístico: o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da Língua e o ensino de LP na alfabetização, ou seja, desse código, está baseado na Teoria Cognitiva da Leitura e voltado para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção escrita, usando como método exclusivo de alfabetização, o método fônico. Para Oliveira (2010), a “tragédia” da exclusão e não alfabetização se dá dentro do ambiente escolar, alimentada por uma pedagogia que se nega a compreender a especificidade das habilidades que compõem o

processo de alfabetização e os requisitos e pré-requisitos que a escola precisa oferecer para os que não os têm. Os currículos de alfabetização começam enfatizando a compreensão dos textos. Eles saltam a importante etapa da decodificação e ignoram os requisitos e pré-requisitos desse processo. Resultado: os alunos ficam repetindo anos ou sendo aprovados de modo automático sem sequer aprender a identificar automaticamente as palavras.

O Planejamento de Ensino pautado nessas concepções inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP presentes nos documentos oficiais brasileiros, segundo os investigados tem a sua relevância, cabendo ao professor em seu planejamento de ensino estudar e utilizar essas concepções teóricas, de forma a melhorar a eficiência do trabalho docente alfabetizador, de acordo com as concepções apresentadas em cada documento, melhorando a gestão do trabalho docente.

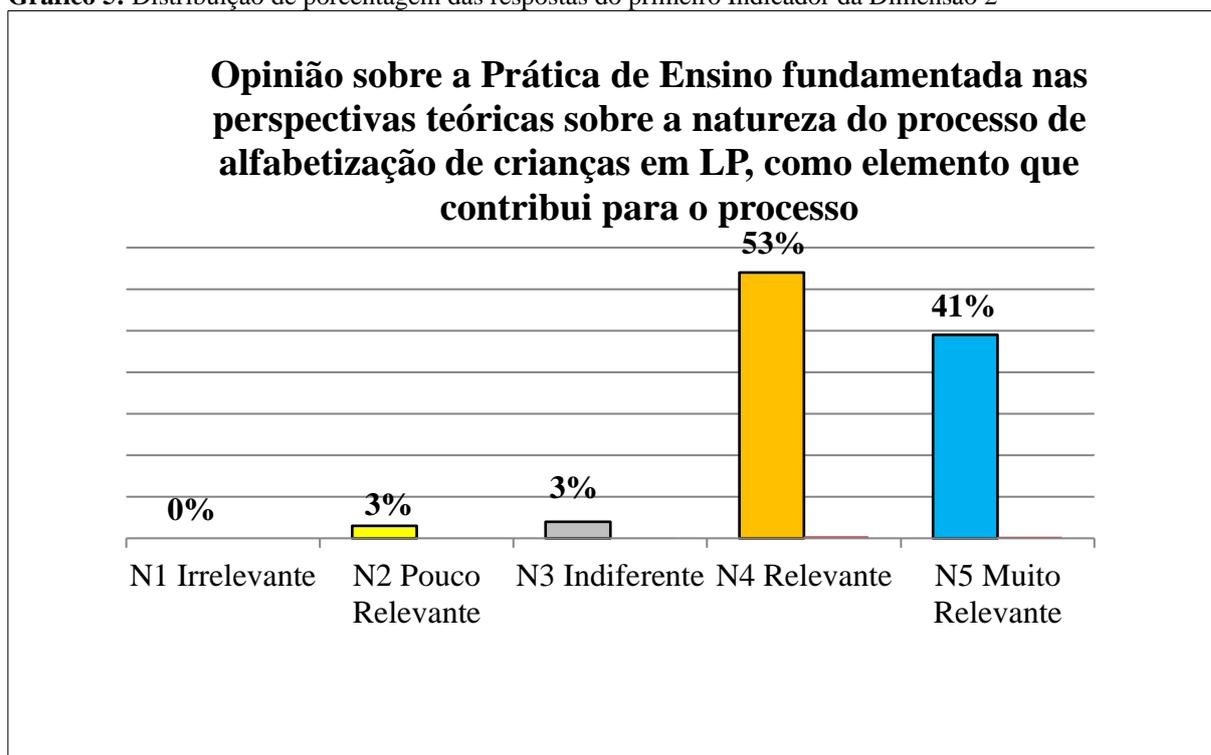
#### 4.2.2.2 Dimensão 2: Prática de Ensino

A Dimensão 2 deste estudo teve por objetivo **Apontar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo.** Para esta Dimensão foram elaborados 03 (três) indicadores e 09 (nove) itens para a construção das 07 (sete) questões investigativas, expostos a seguir em tabela e gráficos:

Tabela 10: Distribuição do número de respostas da Dimensão 2, por pergunta, indicador e geral

O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa			Nº de respostas por nível de relevância					
Dim. 2	Indicadores	Questões	N1	N2	N3	N4	N5	
PRÁTICA DE ENSINO	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização de crianças em LP	10. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza psicológica do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo	0	2	3	20	15	
		11. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza sociolinguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo	0	1	0	25	14	
		12. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo	0	0	1	19	20	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 1</b>			<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>64</b>	<b>49</b>
	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização de crianças em LP	13. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo	0	1	1	21	17	
		<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 2</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>21</b>
	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP	14. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o método de alfabetização de crianças em LP, como implicador educacional, contribuindo para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	1	23	15	
		15. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o LD de alfabetização, como implicador educacional, contribuindo para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	3	18	19	
		16. Opinião sobre a prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a formação docente, como implicador educacional, contribuindo para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	0	17	22	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 3</b>			<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>58</b>	<b>56</b>
<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 2</b>			<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>143</b>	<b>122</b>	
<b>Número de Respostas da Dimensão 2</b>			<b>280</b>					

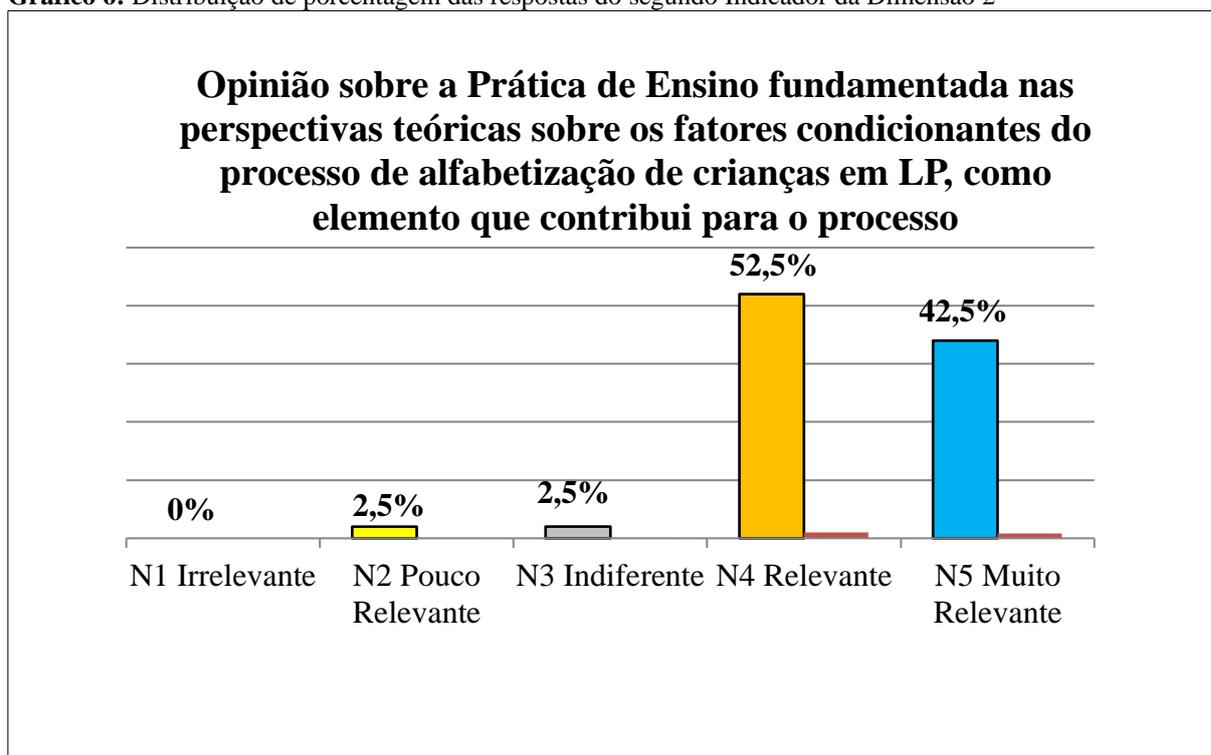
Fonte: Elaborada pela investigadora, 2023

**Gráfico 5:** Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 2

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

A partir dos dados coletados do primeiro Indicador da Dimensão 2, registrou-se que a opinião de mais da metade dos investigados, 53%, a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, teve maior incidência de respostas ficou no nível 4 de relevância da escala aplicada (relevante). O percentual foi de 41% para a incidência no nível 5 (muito relevante). Juntos, esses dois percentuais corresponderam a 94%, 113 respostas das 120 que foram dadas no primeiro Indicador da referida dimensão. A opinião de quem a valorou no nível 2 (pouco relevante) ou no nível 3 (indiferente), representou um percentual de 6%. Não houve incidência de respostas no nível 1 (irrelevante). As maiores incidências de respostas ficaram nos níveis 4 e 5 da escala de relevância utilizada neste estudo, relevante e muito relevante, respectivamente. A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização de crianças em LP é indispensável para um trabalho exitoso na alfabetização (SOARES, 2006). Segundo a estudiosa, a natureza psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre alfabetização. Ela está presente também nas várias formações das quais o alfabetizador participa, pois é sob essa faceta que se estudam os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e processos psicológicos, por meio dos

quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. Perspectivas que todo alfabetizador precisa saber para orientar o seu trabalho docente, juntamente com a fundamentação sobre a natureza sociolinguística do processo, pois sob esta faceta ou natureza estão os estudos que tratam dos usos sociais da Língua, considerando as variações linguísticas existentes e sua relevância no processo de ensino de LP e de alfabetização (SOARES, 2006). Faceta importantíssima quando se valoriza o conhecimento linguístico que o aluno já traz de casa e que, na maioria das vezes, é rejeitado pelo professor e pela escola como sendo algo errado, inculto, o que pode ser mudado quando o professor tem conhecimento e estudo sobre essas teorias, situação observada nas respostas dos professores participantes da pesquisa, ao valorarem nos níveis 4 e 5 a prática de ensino fundamentada nas perspectivas sobre a natureza do processo de alfabetização. Para Soares (2006), o processo de alfabetização é, essencialmente, um processo de natureza linguística, sendo sua principal faceta e o professor precisa ter acesso às teorias inerentes a essa particularidade, pois são elas as principais bases que encaminharão o professor a alfabetizar seus alunos, na essência da palavra, algo confirmado nas respostas dos investigados, que na sua maioria valorou no nível 5 (muito relevante) e no nível 4 (relevante), a prática de ensino fundamentada nessa faceta da alfabetização, 39 participantes dos 40 que responderam ao instrumento de pesquisa neste item investigativo. A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização de crianças em LP estudada nesta investigação foi bem valorada pelos investigados. Suas respostas encontram respaldo nos trabalhos de Freitas (2018), no qual se objetivou compreender as implicações das teorias psicogenéticas de Piaget e Vygotsky no processo de aquisição da LE. O estudo revelou as especificidades do Construtivismo e da Teoria Histórico-Cultural no que tange à compreensão e às implicações que trazem no processo de aquisição da língua escrita no processo de alfabetização. Nunes (2021) verificou e refletiu sobre os saberes sócio(linguísticos) presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma universidade paranaense, especialmente os que envolvem o escopo da Sociolinguística Educacional e como sua ausência ou presença colabora ou implica na prática pedagógica do alfabetizador. O resultado apontou que o ensino e a aprendizagem da LP no EF, em que se trabalha a alfabetização e o letramento, podem ser acrescidos pelas contribuições da Sociolinguística Educacional e por um aprofundamento dos saberes linguísticos presentes nas graduações de Pedagogia, ideias partilhadas pelos investigados neste trabalho que também a valoraram positivamente.

**Gráfico 6:** Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 2

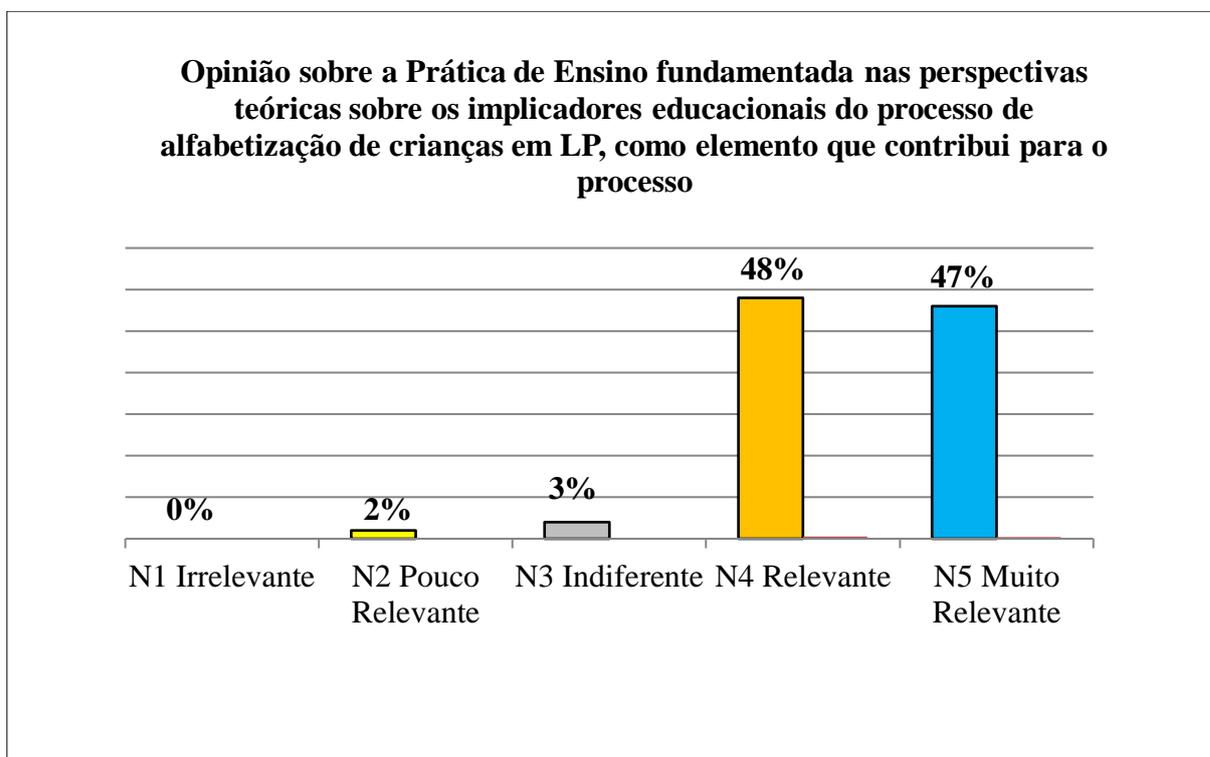
**Fonte:** Elaborado pela investigadora, em 2023

Os dados coletados do segundo Indicador da Dimensão 2 indicaram que, a opinião dos investigados sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, teve maior incidência de respostas no nível 4 da escala utilizada (relevante), 52,5 % das respostas. O percentual de respostas no nível 5 (muito relevante) foi de 42,5%. Juntos, esses dois níveis de valoração corresponderam às respostas de 38 professores, dos 40 investigados. Vale ressaltar que, desse indicador se gerou uma questão investigativa, na qual se pôs os três itens trabalhados, em uma única questão. Um investigado a considerou no nível 2 (pouco relevante) e outro no nível 3 (indiferente). Essas duas valorações, corresponderam, juntas, a um percentual de 5%. Não houve incidência de respostas no nível 1 da escala aplicada, nesse indicador investigado. As respostas dos investigados confirmaram os estudos sobre o tema, que discutem a prática de ensino fundamentada nas teorias sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização como assunto relevante para quem trabalha com a Língua e a alfabetização. A prática de ensino de LP, principalmente, na alfabetização, não pode mais ser fundamentada somente na gramática normativa da Língua, mas vista como possibilidade de o aprendiz desenvolver sua capacidade comunicativa. Para Soares (2004, p. 78), o ensino de LP deve ser comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e

econômicas. Na escola, as crianças das camadas populares têm o direito de se apropriar do dialeto de prestígio e dominá-lo, não com o objetivo de se adaptarem ao comando de uma sociedade que separa e discrimina as pessoas, mas para que esses aprendizes adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais, sem com isso terem suas práticas linguísticas deixadas de lado, ignoradas pela escola e/ou professores. A Língua é fruto da cultura e “dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural” (POSSENTI, 1996, p. 18), pois, juntamente com as formas linguísticas, também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares, reitera o estudioso. As respostas majoritárias nesse indicador da segunda dimensão são positivas, demonstrando que os professores têm consciência do valor dessa fundamentação teórica para a prática docente. Para Soares (2006), o fracasso na alfabetização não é só justificado em função da complexidade de sua natureza, mas em função de vários enfoques, dentre eles, os fatores condicionantes que envolvem o processo. Sua teoria é de que o ambiente escolar sofre a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas, uma vez que os alunos dessas classes se adaptam mais rápido ao ensino que privilegia a norma culta por sua LO está mais próxima da LE ensinada na escola. O professor precisa ter respaldo teórico em sua prática docente, quando o tema for os fatores condicionantes do processo de alfabetização. Os investigados neste estudo são professores de uma Rede de Ensino Público e seus alunos não são todos pertencentes a uma mesma classe social ou econômica. Os aspectos econômicos, sociais e políticos permeiam esse processo de forma contundente. Ter discernimento de como esses fatores influenciam a prática alfabetizadora, auxilia uma prática voltada para a alfabetização de todos, sem discriminar ou privilegiar ninguém em função de sua classe socioeconômica e cultural. O fator socioeconômico tem sido considerado determinante na influência do rendimento escolar (ANDREWS; VRIES, 2012). Alfabetizar crianças de classes sociais que veem a escrita como uma mera garantia de sobreviver na sociedade é diferente de alfabetizar alunos de classes sociais que consideram a escrita, além de essencial, uma forma de manifestação individual de arte e de passatempo (CAGLIARI, 1991). Os alfabetizadores estudando sobre esses fatores perceberão que a linguagem privilegiada pela escola, que é diferente daquela utilizada pelos aprendizes de classes menos favorecidas em seus contextos sociais, é um fator significativo no fracasso escolar das crianças (SOARES, 1991). “É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso”

(SOARES, 1991, p. 17). A alfabetização, segundo a estudiosa, não deve ser concebida como uma prática de ensino permeada por um ato inconsciente, acrítico. Ela precisa ser um ato democrático, consciente e político. Freire (1984, p. 29) afirma que: “O que temos que fazer, então, enquanto educadores ou educadoras, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e ser coerentes com ela, na prática”. Os professores alfabetizadores investigados, também valoraram positivamente este indicador da segunda dimensão, relacionando teoria e prática.

**Gráfico 7:** Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 2



**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Segundo os dados coletados no terceiro Indicador da Dimensão 2, a opinião dos investigados, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, teve maior incidência de respostas no nível 4 de relevância da escala aplicada neste estudo (relevante), 48%. Essa Prática de Ensino, na opinião de 47% dos investigados, ficou no nível 5 de relevância (muito relevante). A opinião dos que mensuraram essa Prática de Ensino ser indiferente, nível 3, para o processo de alfabetização de alfabetização correspondeu a um percentual de 3% e os que a consideraram pouco relevante, nível 2, 2%.

Também não houve quem julgasse ser irrelevante (Nível 1), a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre o método de alfabetização, o LD de alfabetização e a formação docente, como implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP. No primeiro item, do terceiro Indicador da Dimensão 2, o maior percentual de respostas por nível de relevância não foi o nível 5, muito relevante, 15 investigados, mas somando-se esse número com os que consideraram relevante (Nível 4), 23 professores, evidenciou-se que o método de alfabetização é um assunto de interesse do alfabetizador para uma prática eficaz e precisa de estudo, de fundamentação teórica.

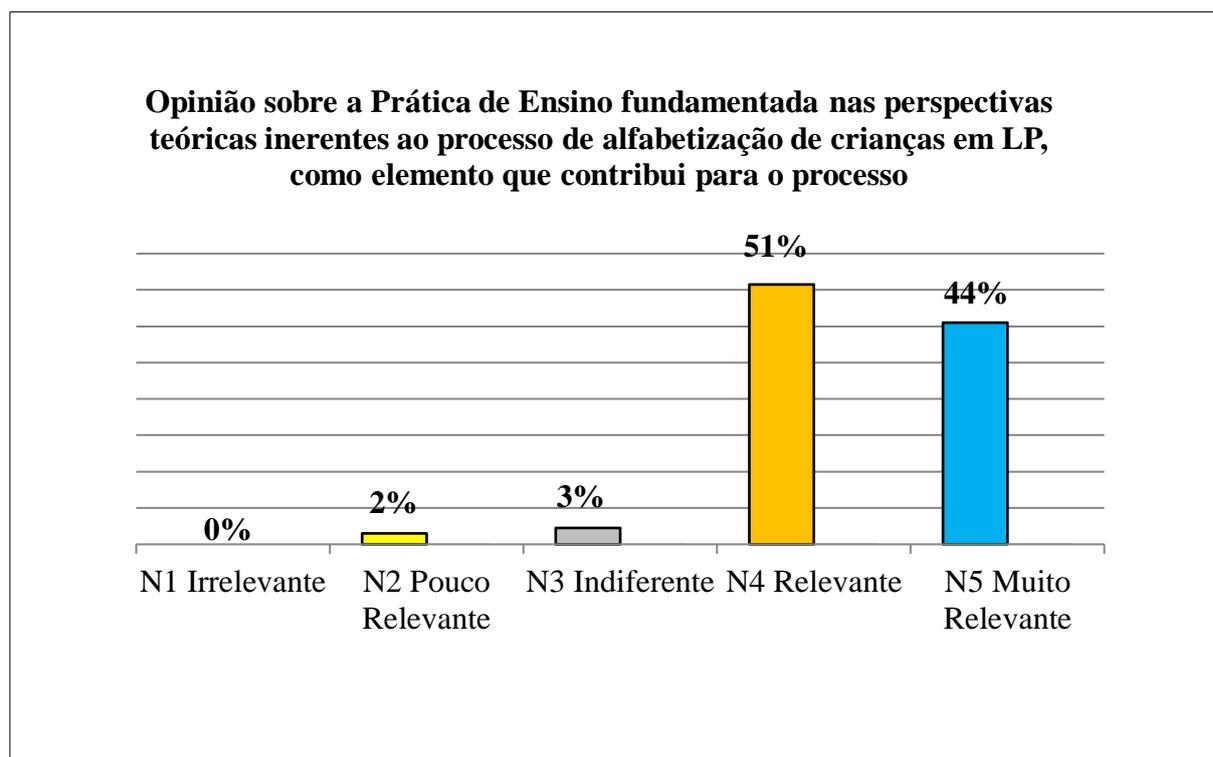
Os métodos de alfabetização são assunto polêmico, porém necessário e precisa ser prioridade nos estudos para a prática docente do professor alfabetizador, pois enquanto não se resolver questões **como, quando e de que forma** alfabetizar as crianças do ciclo de alfabetização, não se terá um processo de alfabetização de qualidade e eficaz (SOARES, 2016). Os problemas em torno dos métodos de alfabetização demandam um estudo profundo, crítico e reflexivo. É o que Soares faz em sua obra *Alfabetização: A questão dos métodos* (2016). Para a estudiosa, só é possível alfabetizar com método e que o professor alfabetizador precisa conhecer os caminhos da criança para orientá-la em seus próprios passos. A autora é contra a utilização de um único método para a alfabetização, como indica a PNA-2019, ao recomendar o método fônico como único método a ser seguido pelo alfabetizador.

O processo de alfabetização de crianças em LP, segundo Soares (2006) e Morais (2021) tem como faceta principal a linguística e o objeto de ensino primordial é o SEA. Mas, segundo Morais e Albuquerque (2005), os autores dos atuais LD de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento (diversidade e representatividade do repertório textual, natureza e diversidade das práticas de leitura e produção textual) e, no que diz respeito à apropriação do SEA, têm deixado a desejar, tanto em relação ao número de atividades, quanto à natureza delas, deixando os alfabetizadores perceberem a falta de um ensino mais sistemático, voltado para o eixo “alfabetização”, refletindo, segundo os estudiosos, o pensamento dos professores de que os LD não são eficazes para o processo de alfabetização. A opinião dos professores para esse item investigativo centralizada nos níveis 4 e 5 da escala de relevância utilizada, relevante (Nível 4) e muito relevante (Nível 5), respectivamente, respostas de 37 professores, reforça a necessidade de uma prática de ensino fundamentada sobre o tema, pois o LD de alfabetização está presente em todas salas de aulas do ciclo de alfabetização.

Quando o tema é o terceiro item deste indicador, a formação docente, o resultado é o mais expressivo do indicador, na opinião de 22 alfabetizadores, a Prática de Ensino fundamentada na formação docente como implicador educacional do processo de alfabetização

ficou no nível 5 de relevância (muito relevante) dentro da escala aplicada, seguida da opinião de 17 que a consideraram no nível 4 (relevante). Um professor a valorou como pouco relevante (nível 2). O professor alfabetizador sabe o quanto uma boa formação docente implica em sua prática pedagógica. Segundo Cagliari (2009), “sem o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem, para ajudar na alfabetização. Tardif (2000, p. 6) fala sobre a oposição que há entre a teoria e a prática de ensino, teorizando que é pouco pertinente e simplória, a formação do professor, no que se refere aos processos epistemológicos e conceituais que a profissão exige. Para o estudioso, os docentes devem se apropriar de conhecimentos especializados e formalizados, dentro das universidades e centros de formação de professores, através de disciplinas científicas, em sentido amplo, como as Ciências Naturais e Aplicadas, as Ciências Sociais e as Ciências da Educação.

**Gráfico 8:** Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 2



**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados entre os três indicadores da dimensão 2, apontaram que a opinião da maior parte dos investigados, 51%, 143 respostas, das 280 que foram dadas nesta dimensão, a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza, os fatores condicionantes e os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP,

como elemento que contribui para o processo, teve maior incidência de respostas no nível 4 de relevância da escala utilizada (relevante), respondendo a segunda pergunta investigativa específica deste estudo. 122 respostas, 44% do total, apontaram que essa prática de ensino ficou no nível 5 de relevância (muito relevante), na opinião dos investigados. Desse resultado, chegou-se a um percentual de 95%, correspondendo a 265 respostas, das 280 coletadas, valorando na escala utilizada a prática docente fundamentada nas perspectivas teóricas nos dois maiores níveis, relevante (Nível 4) e muito relevante (Nível 5). 15 respostas, das 280 dadas, apontaram que essa prática é pouco relevante (Nível 2) ou indiferente (Nível 3) para o processo de alfabetização, percentual de 3% e 2%, respectivamente. Não houve nessa dimensão de estudo quem valorasse como irrelevante (Nível 1) a referida prática de ensino, entre os docentes investigados. A predominância das respostas dos investigados, valorando a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP nos níveis 4 e 5 justificam os estudos de Soares (2006), de que não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como o da alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento e de uma pluralidade de enfoques, carecendo do alfabetizador fundamentação teórica sobre essas perspectivas e enfoques para uma melhor atuação na prática docente, teoria absorvida pelos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, 2023.

As respostas dos investigados nesta dimensão são reforçadas pela base teórica aqui estudada. Nela, registrou-se que na perspectiva positivista, a prática de ensino é resultado da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes áreas do conhecimento na resolução de problemas. A prática alfabetizadora precisa estar bem orientada para alcançar os objetivos propostos, pois o professor precisa de uma instrumentalização teórica para que possa realizar uma prática exitosa (LIBÂNEO, 2013). Os investigados entendem que é relevante colocar em prática o conhecimento técnico-científico no qual se fundamentou para saber **o quê, como e para que** ensinar aos alunos em processo de alfabetização. A teoria é fundamental para uma prática eficiente, abordando uma série de perspectivas e enfoques que serão vivenciados na prática de ensino. Quando o alfabetizador compreende o aspecto teórico e o usa para sua prática de ensino, há uma possibilidade muito maior de promover a transformação nos seus alunos. Alfabetizar por meio da fundamentação é essencial para o trabalho docente.

A prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização é um elemento importante e decisivo para o direcionamento do trabalho docente alfabetizador, pois, para Soares (2006), a alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e

multifacetada e isso explica, segundo a estudiosa, por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas, ora aquelas habilidades, mediante a área de conhecimento a que pertencem. Sob a natureza psicológica do processo de alfabetização estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos, por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. A prática de ensino do alfabetizador requer conhecimento dos estudos de Piaget, nos quais se investigou o desenvolvimento cognitivo da criança e no qual ela é o próprio agente de seu próprio desenvolvimento e o ambiente escolar é estimulante e favorecedor. O professor precisa saber com antecedência o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aprendiz para condução de seu trabalho alfabetizador. A Prática de Ensino fundamentada nos estudos de Vygotsky tem embasamento para intervir no processo de alfabetização dos alunos por meio da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal na qual o aluno se encontra. Através da teoria da psicogênese da escrita, de Ferreiro e Teberosky, o professor tem fundamentação teórica para saber como se encontra o processo de construção da escrita de seus alunos, focando na criança como protagonista dessa construção. O docente, por meio da teoria da psicogênese, entende como os aprendizes pensam que se estrutura o SEA e os auxilia nessa evolução. A teoria sobre a natureza sociolinguística do processo de alfabetização permite ao alfabetizador estudar sobre os fenômenos da Língua em uso e sua relação entre Língua e sociedade (BORTONI-RICARDO, 2004). O alfabetizador que fundamenta sua prática docente e trabalha com a norma institucionalizada e as variantes linguísticas sob a ótica da Sociolinguística contribui para uma aquisição linguística que faz sentido aos alunos, independentemente da classe socioeconômica a que pertençam. Para Soares (2006), sob essa faceta, a alfabetização é vista como um processo estreitamente ligado aos usos sociais da Língua e que uma questão fundamental que se coloca, nessa acepção, é o problema das diferenças dialetais apresentadas pelos estudantes em processo de alfabetização e que o professor precisa ter fundamentação teórica sobre o assunto para não incorrer em equívocos na hora de ensinar e avaliar os estudantes em processo de aquisição da leitura e da escrita. Outra situação que a teoria dessa faceta auxilia o professor que trabalha com a alfabetização é entender como devem ser trabalhadas as questões entre língua oral e língua escrita com os alfabetizandos, sabendo que cada uma atende a funções de comunicação diferentes, o que não pode ser mal interpretado pelo alfabetizador. Segundo Soares (2006), o processo de alfabetização é essencialmente de natureza linguística e o professor precisa dar destaque para seu ensino no ciclo de alfabetização, com vista da aprendizagem do SEA contribuindo com a essência do que é alfabetizar, segundo a estudiosa.

As respostas dos investigados nesta dimensão do estudo reforçam os estudos de Soares (2006) sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização de crianças em LP, nos quais a estudiosa registra que o fracasso escolar na alfabetização não é só justificado pela complexidade de sua natureza psicológica, sociolinguística ou linguística, senão, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares. Para a estudiosa, o professor precisa ter conhecimento que o processo de alfabetização, no ambiente escolar, sofre a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas e que a instituição escolar, independentemente, do espaço social em que está inserida, valoriza a LE e discrimina a LO espontânea do estudante em processo de alfabetização. As indicações dos professores investigados também corroboram com o estudo de Freire (1984), no qual a alfabetização não deve ser concebida como uma prática de ensino permeada por um ato inconsciente, acrítico. Ela precisa ser um ato democrático, consciente e político. Soares (2006), acrescenta ao contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e linguísticos, em que a escola atua na área da alfabetização, a teoria de que o ensino oferecido é neutro, despidido de qualquer caráter político, pois segundo Freire (1984), “educar é um ato político”, o que significa dizer que não existe neutralidade no fazer pedagógico e o professor precisa de base teórica para sua prática de ensino não incorrer em equívocos e o processo de alfabetização de seus alunos ser prejudicado em sua falta de conhecimento sobre a temática aqui levantada.

As respostas dos investigados refletem sobre a relevância da prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP. Considerando que os métodos de alfabetização funcionam como respostas pedagógicas à apropriação de forma sistemática do conhecimento, pode-se dizer que a prática de muitos alfabetizadores ainda se encontra distante de uma fundamentação teórica bem embasada e coerente com a realidade de sala de aula, o que gera uma prática equivocada, que não auxilia o aluno aprender de maneira eficiente e satisfatória. Fato entendido pelos investigados. Segundo Soares (2006), a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização e do material didático. O livro de alfabetização tem uma relação direta com o método utilizado para alfabetizar. A prática do alfabetizador precisa do conhecimento sobre a teoria sobre o método de alfabetização e do livro didático, com forma de melhorar o seu trabalho como alfabetizador. Segundo Moretto (2017), o livro didático ora é visto como instrumento de transformação social, ora se transforma como instrumento de alienação e reprodução da ideologia dominante ou dos interesses mercantis.

Para Moraes e Albuquerque (2005), os autores dos atuais LD de alfabetização parecem estar mais preocupados com o eixo do letramento, do que no ensino do SEA, o que prejudica o processo de alfabetização, na essência do fenômeno. Na articulação entre o método de alfabetização e o LD de alfabetização, precisa-se, segundo Soares (2006), acrescentar a formação docente. Uma formação que o leve a entender todas as facetas, os condicionantes e os implicadores educacionais do processo de alfabetização, conduzindo-o à operacionalização dessas diversas perspectivas. Os alfabetizadores investigados entendem, por suas respostas, que para que haja eficácia no processo de alfabetização de crianças, um dos fatores preponderantes de sua formação, é ter o domínio sobre os conhecimentos linguísticos da LP. Eles devem ser ensinados aos professores, na formação inicial ou continuada, mas as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, pouco tem destinado espaço nos currículos de formação de professores, disciplinas ou conteúdos específicos linguísticos, voltados para o ensino da Língua e da alfabetização, como mostram os estudos de Libâneo (2010), que dão destaque às didáticas, às metodologias específicas e ao estudo de conteúdos das disciplinas ensinadas nos Anos Iniciais do EF.

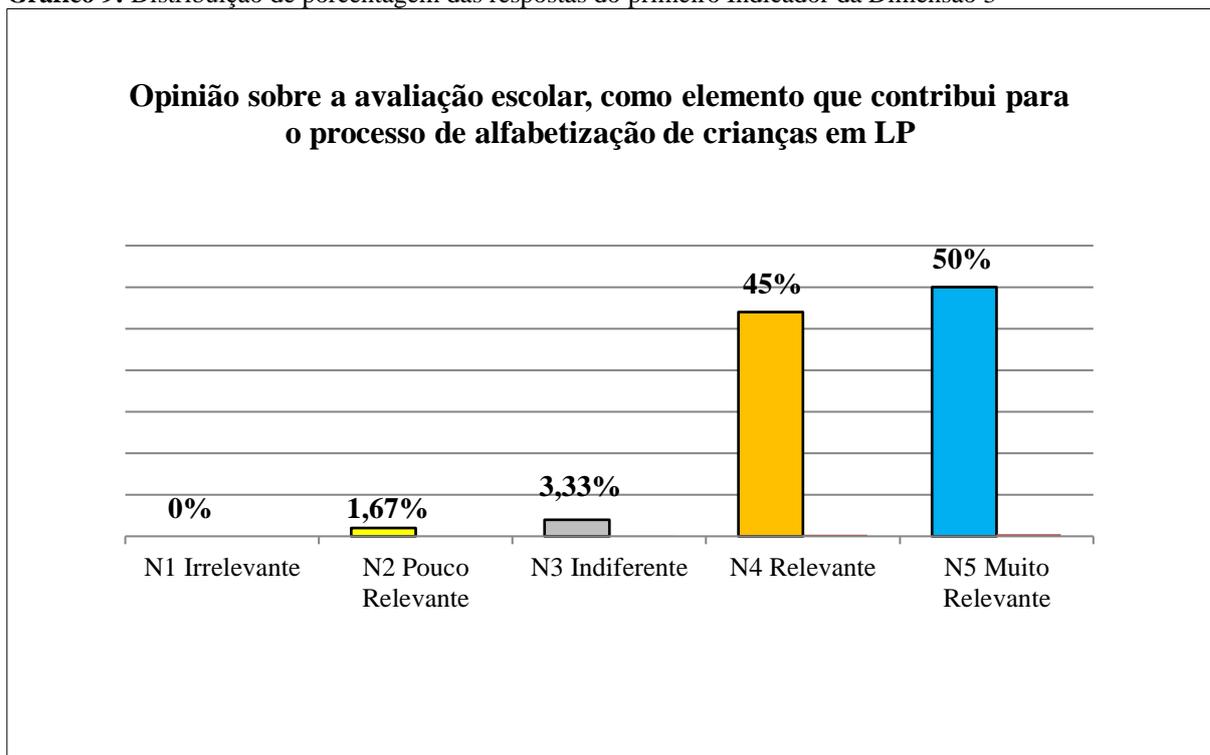
#### 4.2.2.3 Dimensão 3: Avaliação

A Dimensão 3 deste estudo teve por objetivo **Verificar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Avaliação, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.** Para esta Dimensão foram elaborados 03 (três) indicadores e 09 (nove) itens que deram base para a construção das 09 (nove) questões investigativas, informados na tabela e gráficos a seguir:

**Tabela 11:** Distribuição do número de respostas da Dimensão 3, por pergunta, indicador e geral

O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa			Nº de respostas por nível de relevância					
Dim. 3	Indicadores	Questões	N1	N2	N3	N4	N5	
AVALIAÇÃO	Avaliação Escolar	17. Opinião sobre a avaliação escolar de caráter diagnóstico, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	0	17	23	
		18. Opinião sobre a avaliação escolar de caráter processual, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	1	17	22	
		19. Opinião sobre a avaliação escolar de caráter somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	2	3	20	15	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 1</b>			<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>54</b>	<b>60</b>
	Avaliação em Larga Escala de Compreensão Leitora (PCA)	20. Opinião sobre a avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA), em função dos objetivos propostos, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	2	24	14	
		21. Opinião sobre a avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA), em função da concepção de leitura apresentada, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	2	22	16	
		22. Opinião sobre a avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA), em função de sua matriz de referência, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	2	20	17	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 2</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>66</b>	<b>47</b>
	Avaliação em Larga Escala de Fluência Leitora (PCA)	23. Opinião sobre a avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função dos critérios avaliados, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	2	21	17	
		24. Relevância da avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função da forma de coleta de dados, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	3	22	15	
		25. Relevância da avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função do nível de leitura esperado como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	1	23	15	
	<b>Total de respostas por nível de relevância no Indicador 3</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>66</b>	<b>47</b>
	<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 3</b>			<b>0</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>186</b>	<b>154</b>
	<b>Número de Respostas da Dimensão 3</b>			<b>360</b>				

Fonte: Elaborada pela investigadora, 2023

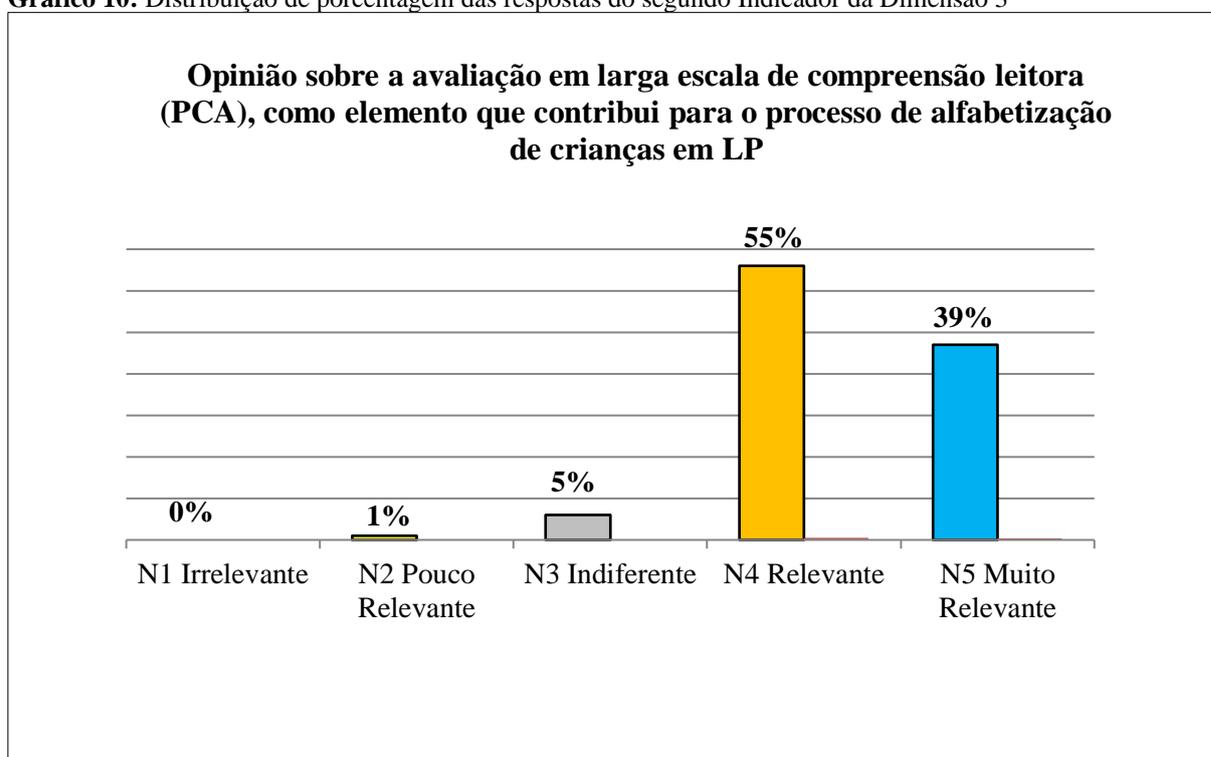
**Gráfico 9:** Distribuição de porcentagem das respostas do primeiro Indicador da Dimensão 3

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

De acordo com os dados coletados do primeiro Indicador da Dimensão 3, a opinião da metade dos investigados, 50%, sobre a avaliação escolar, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP teve maior incidência de respostas no nível 5 de relevância da escala aplicada (muito relevante). 45% das respostas, indicou que a opinião dos entrevistados ficou no nível 4 (relevante). Os que a julgaram ser indiferente (Nível 3), corresponderam a um percentual de 3,33%. A julgou como pouco relevante (Nível 2), 1,67%. Não houve quem valorasse a avaliação escolar de caráter diagnóstico, processual e somativo, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, no nível 1 da escala aplicada. Os dados coletados, a partir das respostas dos professores nesse indicador, confirmam a teoria presente nas DCNEB (BRASIL, 2013, p. 123), de que a avaliação promovida pelo professor e pela escola aos estudantes do ciclo de alfabetização é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica e a teoria de Luckesi (2009), de que, além das avaliações de caráter diagnóstico e processual para os alunos do ciclo de alfabetização, tem-se a avaliação somativa, devendo estar comprometida com a investigação da qualidade do produto final da ação pedagógica alfabetizadora, o que para o estudioso poderia ser denominada avaliação do resultado final. Todas essas diversidades de avaliação escolar são elementos que

contribuem para o processo, pois cada uma tem um objetivo específico, colaborando com a prática alfabetizadora que visa resultado exitoso. Cabe ao professor utilizá-las, mediante o objetivo, a necessidade do que se busca ou se quer avaliar para redimensionar o trabalho com o estudante em processo de alfabetização. O professor precisa estudar todas e aplicá-las corretamente, como forma de garantir mecanismos para auxiliá-lo na forma como vai proceder com a turma ou com o aluno, em particular. Elas são o fio condutor do trabalho docente alfabetizador para direcionar seus trabalhos iniciais, processuais e finais do processo de alfabetização de crianças em LP.

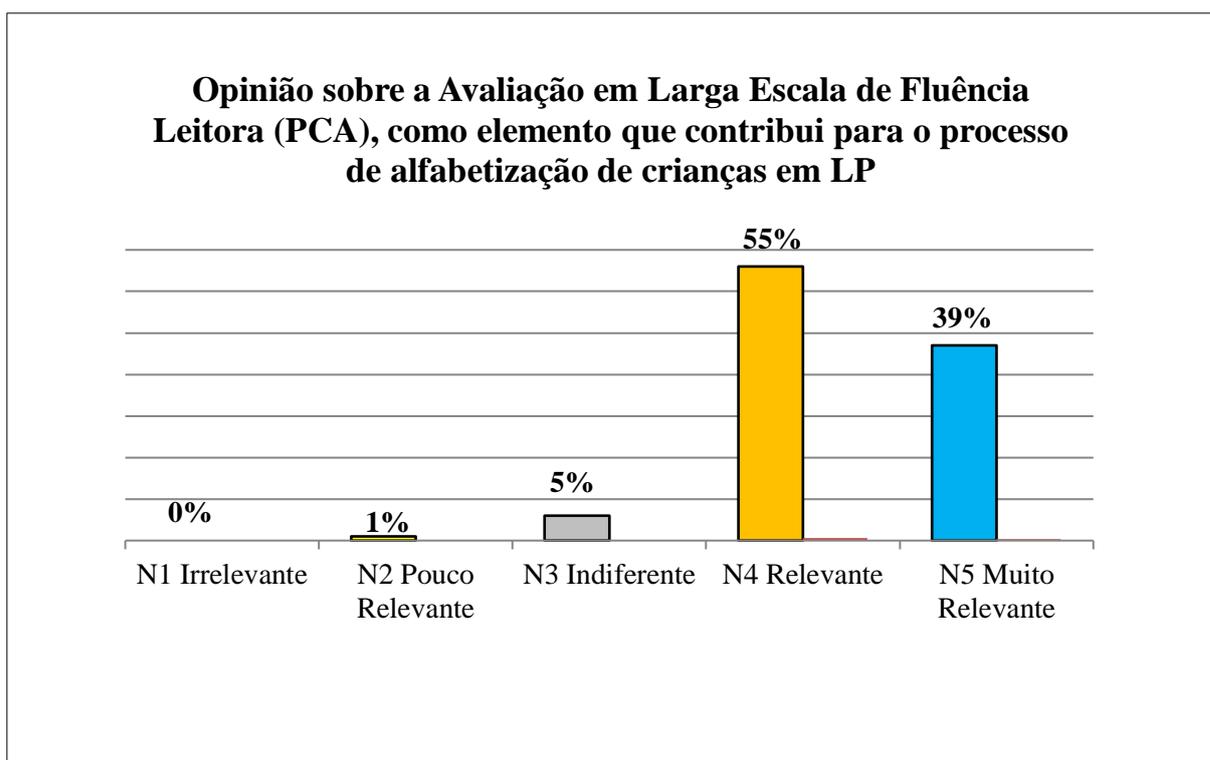
**Gráfico 10:** Distribuição de porcentagem das respostas do segundo Indicador da Dimensão 3



**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados do segundo Indicador da Dimensão 3 registraram que, a opinião de 55% dos investigados, sobre a Avaliação em Larga Escala de Compreensão Leitora, do Programa Crianças Alfabetizada, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, teve maior incidência de respostas no nível 4 de relevância da escala aplicada (relevante). 39% a reconheceram como muito relevante (Nível 5); 5% como indiferente (Nível 3) e 1% como pouco relevante (Nível 2). Não houve opinião dos investigados, neste Indicador da Dimensão 3, no nível 1 da escala utilizada (irrelevante), em

função dos objetivos propostos, da concepção de leitura e da matriz de referência desta avaliação. Os alfabetizadores, partícipes da pesquisa, indicaram por meio de suas respostas, que a avaliação em larga escala de compreensão leitora do PCA tem relevância positiva para o processo de alfabetização de crianças em LP, ao ter como objetivo mensurar os índices educacionais do Estado do Amapá, funcionando como instrumento fundamental, segundo seu órgão promotor, para o direcionamento das ações pedagógicas, proporcionando ajuda tanto para o acompanhamento do progresso dos aprendizes quanto formulação de estratégias para melhoria do desempenho e efetiva aprendizagem dos estudantes (AMAPÁ, 2019). Sua relevância, segundo os professores, também se dá pela concepção de leitura trabalhada na avaliação, pois nela, a leitura é concebida como discursiva, se distanciando das concepções tradicional e interacionista da leitura. Na concepção discursiva, a leitura é vista como um processo discursivo e tanto o autor como o leitor são considerados produtores de sentido. A leitura na análise do discurso é determinada pelo momento sócio histórico, pela formação discursiva do autor e do leitor e a construção de sentidos não é homogênea. O texto ganha novos sentidos a cada nova situação de enunciação (leitura). Assim, não é o texto que determina o sentido e sim o leitor enquanto sujeito heterogêneo que é, afirma Coracini (1995). Estudando essa concepção de leitura discursiva trabalhada na avaliação em larga escala de compreensão leitora, o alfabetizador encontrará caminhos mais eficazes para desenvolver a leitura com seus alunos e promover resultados mais coerentes com o que se espera de um estudante quanto à leitura que faz dos textos. Esta avaliação encontra no currículo o seu ponto de partida e sua matriz de referência descreve as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo das etapas de escolaridade. Na matriz de referência do Sispaeap, o aluno precisa ter o reconhecimento de convenções do SEA; se apropriar do sistema alfabético; saber fazer usos sociais da leitura e da escrita; assim como ler, fazendo a compreensão, a análise e a avaliação do que ler. Ela tem como foco voltar-se para a função social da língua (AMAPÁ, 2019). Todas essas características fazem desta avaliação, um instrumento importante para o processo de alfabetização de crianças em LP, quando entendidas e desenvolvidas pelo professor em sala de aula, ideia também valorada positivamente dentro deste estudo pelos partícipes da pesquisa empírica.

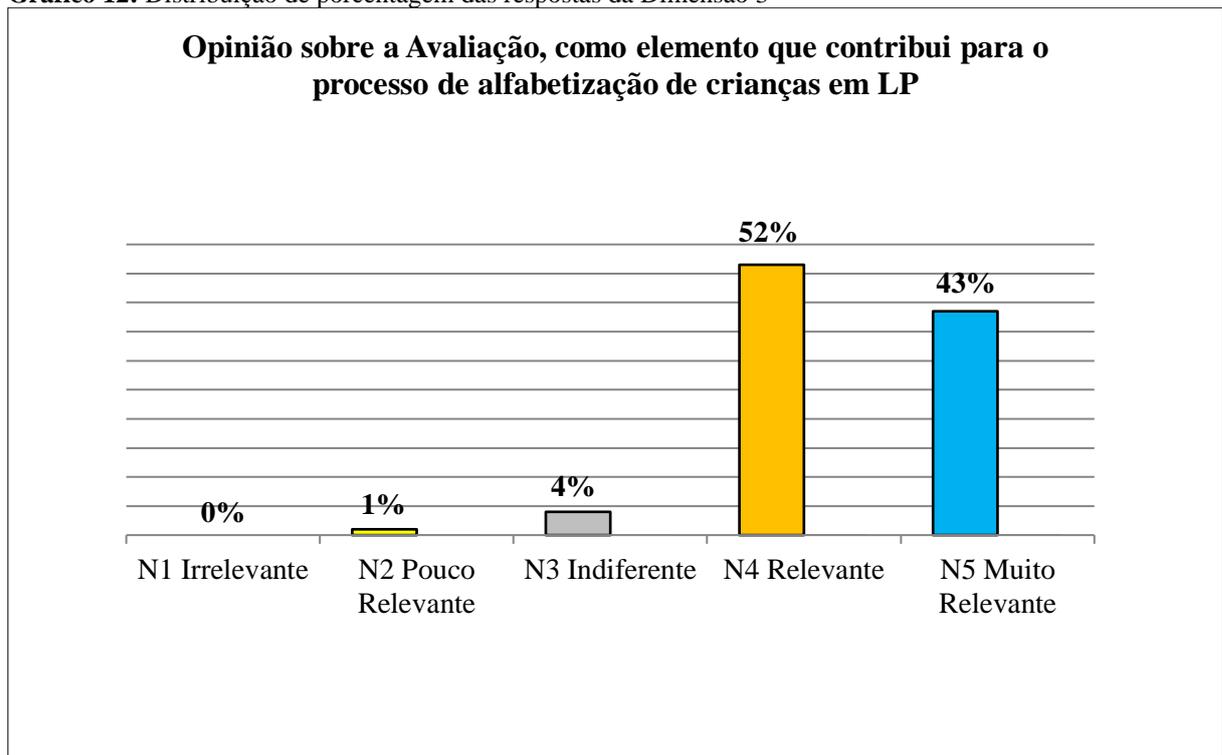
**Gráfico 11:** Distribuição de porcentagem das respostas do terceiro Indicador da Dimensão 3

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

A partir dos dados coletados no terceiro Indicador da Dimensão 03, observou-se que a opinião de mais da metade dos investigados, 55%, sobre a Avaliação de Fluência Leitora do Programa Criança Alfabetizada, como elemento que contribui para ao processo de alfabetização de crianças em LP, teve maior incidência de respostas no nível 4 da escala de relevância adotada nesta pesquisa (relevante). 39% a julgaram no nível 5 (muito relevante); 5% a valoraram no nível 3 (indiferente) e 1% no nível 2 (pouco relevante). Não houve registro de que algum investigado valorando no nível 1 (irrelevante) a avaliação em larga escala de fluência leitora como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função dos critérios avaliados, da forma de coleta de dados e do nível de leitura esperado dos alunos pelo órgão promotor. A avaliação em larga escala de fluência leitora objetiva aferir o desempenho dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem; o domínio do código alfabético da LP. O exame verifica a fluidez, a entonação, o ritmo e a precisão com que os alfabetizandos leem, além de sua compreensão do que foi lido (AMAPÁ, 2019). Seus resultados permitem identificar o nível de fluência em que cada estudante se encontra, de modo que sejam desenvolvidas ações capazes de consolidar seu processo de alfabetização. O nível de leitura esperado reside em que o leitor fluente não precise dar grandes pausas na leitura para poder

decifrar o que está escrito e nem retroceder a palavras já lidas para corrigir algum erro cometido. O leitor fluente consegue reconhecer letras, frases e textos; localiza informações menos ou mais específicas; realiza inferências de alcance e níveis de complexidade variados; reconhece recursos expressivos empregados no texto. As etapas desta avaliação são gravadas por um aplicativo próprio no celular do aplicador e enviadas ao Caed. O objetivo foi criar, segundo o próprio Caed, um teste de metodologia simples, que pudesse ser aplicado pelo próprio professor, e que permitisse um diagnóstico rápido. Todas informações sobre essa avaliação são repassadas aos alfabetizadores nos cursos de formação continuada oferecidos pelo PCA. Eles podem relacionar teoria e prática e ajudar seus alunos a realizarem um bom exame, mediante ao que o teste requer dos mesmos. É mais um auxílio para o professor se apoiar na hora de seu planejamento e prática de ensino avaliadora, de acordo com as bases teóricas e a base empírica coletadas entre os investigados.

**Gráfico 12:** Distribuição de porcentagem das respostas da Dimensão 3



**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados entre os três indicadores da Dimensão 3 deste estudo verificaram que, a opinião, docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, a avaliação é um elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, teve maior incidência de respostas no nível 4 da escala de relevância utilizada (relevante), 186 respostas

das 360 que foram obtidas na referida dimensão, correspondendo a um percentual de 52%, respondendo a terceira pergunta investigativa específica desta Tese de Mestrado. A incidência de respostas no nível 5 (muito relevante) somou um percentual de 43%, correspondente a 154 respostas. O percentual dos que consideraram esse instrumento como indiferente (Nível 3) para o processo de alfabetização foi de 4% e dos que a mensuraram como pouco relevante (Nível 2), 1%. Aqui também nesta dimensão, não houve incidência de respostas no nível 1 (irrelevante) da escala aplicada. O percentual de respostas dadas pelos professores investigados nesta dimensão focando nos níveis 4 e 5 (relevante e muito relevante) reforçam a importância da avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, pressupostos teóricos destacados dentro dos PCN, diretrizes que compreendem a avaliação como um elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática docente; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. Uma concepção desse tipo pressupõe considerar tanto o processo que o aluno desenvolve ao aprender como o produto alcançado. Pressupõe também que a avaliação se aplique não apenas ao aluno, considerando as expectativas de aprendizagem, mas às condições oferecidas para que isso ocorra. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido – se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada, significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender (BRASIL, 1997, p. 56). Na BNCC, a avaliação escolar tem o objetivo de fazer uma análise global e integral do estudante (BRASIL, 2017). Por isso, no documento, sugere-se o uso da avaliação formativa ou processual, considerando os contextos e as condições de aprendizagem dos estudantes, fazendo registros como referência para melhorar o desempenho escolar do aprendiz. Esse registro é indicado nos cursos de formação de professores alfabetizadores, para ser feito em forma de portfólio, funcionando como uma espécie de histórico do desenvolvimento da aprendizagem do alfabetizando. O trabalho de Hummes (2019) analisou a eficácia dos modelos de avaliação no ciclo de alfabetização em duas escolas gaúchas. Percebeu-se que os docentes questionados não tinham a avaliação centrada em um único momento ou instrumento; que eles concebem seu papel como o de mediador da aprendizagem e utilizam os dados das avaliações para identificar “dificuldades” e progressos dos alfabetizados, assim como para rever seu próprio trabalho como alfabetizador. Seu

trabalho registrou que todo discurso de trabalho progressista, ancorado em avaliações processuais e contínuas, pode ser automaticamente anulado se, no final do ciclo, os alfabetizandos forem submetidos a comparações de padrões preestabelecidos de aprendizagem e forem rotulados como “inteligentes”, “aptos” ou “com dificuldades”, ou seja, passarem por uma avaliação somativa. Aqui, neste trabalho, a avaliação escolar de caráter somativo foi bem valorada e os professores demonstraram importância para a avaliação das mais variadas formas, seja escolar ou em larga escala.

As respostas dos investigados reforçam as ideias contidas nos documentos oficiais e nos teóricos sobre a avaliação. Nos PCN (BRASIL, 1997, p. 55) a avaliação deve subsidiar o professor com elemento para uma reflexão contínua sobre a prática, a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo. A avaliação escolar contribui para o ensino e a aprendizagem da alfabetização de crianças em LP, segundo Libâneo (2013), a avaliação pode ser definida como um instrumento que visa, por meio da verificação e da qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e orientar a tomada de decisões para as próximas atividades a serem direcionadas aos alunos em processo de alfabetização. Os docentes encontram na BNCC que a avaliação diagnóstica se constitui como um instrumento muito importante dentro do planejamento de ensino dos alfabetizadores e das Redes Municipais e estaduais para garantir as aprendizagens primordiais das crianças em processo de alfabetização em LP, pois é por meio dela que os alfabetizadores identificam as dificuldades iniciais e finais, específicas de cada aluno, na assimilação do conteúdo, a fim de conhecer a realidade de cada turma e analisar o grau de domínio dos estudantes sobre as competências e as habilidades do conhecimento em LP, específicos para o processo de alfabetização. Nas DCNEB (2013) a avaliação escolar processual deve ocorrer durante todo o processo de alfabetização, identificando as potencialidades do aluno e detectando problemas de aprendizagem e de ensino. Para Perrenoud (1999), esse tipo de avaliação permite ao professor a análise das aprendizagens, oferecendo condições ao alfabetizador de perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam e quais ainda não dominam, ajudando-os a dar prosseguimento no processo de alfabetização das crianças em LP, uma vez que se tem em mãos um diagnóstico preciso do nível de aprendizagem de seus alunos. A avaliação somativa, como dito anteriormente, foi bem avaliada pelos investigados. Segundo Luckesi (2009), ela está comprometida com a investigação da qualidade do produto final da ação pedagógica, ela atribui notas que demonstram se o estudante atingiu a meta de aprendizagem ou não, avaliando assim as realizações dos estudantes.

Os professores alfabetizadores encontram nas DCNEB (2013) que a avaliação não deve funcionar apenas como uma forma de julgamento sobre o processo de alfabetização de crianças em LP, mas sinalizadora de problemas com os métodos, as estratégias e as abordagens utilizadas pelo professor, proporcionando oportunidades aos alunos de melhor se situar em vista de seus progressos e dificuldades. As avaliações escolares devem estar articuladas às avaliações em larga escala no esforço da melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos estudantes. Segundo o PCA, a avaliação em larga escala de compreensão leitora promovida pelo órgão é um instrumento fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas e seus resultados proporcionam ajuda para o acompanhamento do progresso dos estudantes quanto formulação de estratégias para melhoria do desempenho e efetiva aprendizagem do alfabetizando. Na matriz de referência da referida avaliação, o aluno do 2º ano do EF precisa ter o reconhecimento de convenções do SEA; se apropriar do sistema alfabético; fazer usos sociais da leitura e da escrita, assim como ler, fazendo a compreensão, a análise e a avaliação do que ler, processo que também são avaliados nas atividades escolares diárias dos estudantes em processo de alfabetização. O professor, ao ter conhecimento sobre a matriz de referência, consegue analisar os resultados de seus alunos, detectando onde estão suas potencialidades e deficiências, auxiliando-os no processo de alfabetização. O processo avaliativo em larga escala de fluência leitora tem por objetivo aferir o desempenho dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem; ao domínio do código alfabético da LP, aspecto fundamental para a alfabetização e ao desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos escritos. Esse tipo de avaliação é relevante para o processo de alfabetização ao verificar a fluidez, a entonação, o ritmo e a precisão com que as crianças leem, além de sua compreensão do que foi lido. Seus resultados permitem ao professor identificar o nível de fluência em que cada estudante se encontra, de modo que sejam desenvolvidas ações capazes de consolidar seu processo de alfabetização.

Todas as formas de avaliação aqui estudadas foram consideradas relevantes, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em LP, na percepção docente da Rede Municipal de Ensino de Santana.

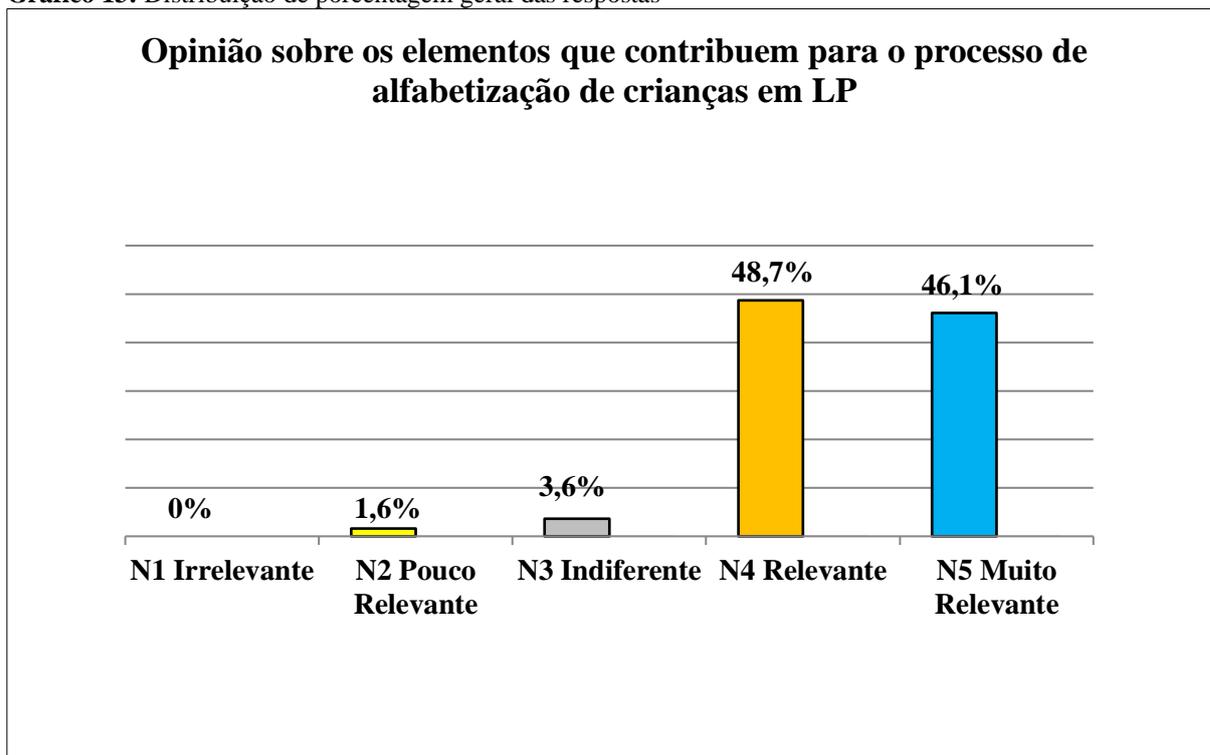
#### 4.2.3 Análise estatística e interpretação geral dos resultados

O objetivo geral desta investigação foi **Descrever a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa**. A tabela e o gráfico a seguir registram o resultado em números absolutos e em percentuais, por dimensão, indicadores e de forma geral, respondendo a principal pergunta investigativa.

**Tabela 12:** Distribuição do número de respostas por dimensão, indicador e geral

<b>O processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa</b>		<b>Nº de respostas por nível de relevância</b>				
<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N1</b>	<b>N2</b>	<b>N3</b>	<b>N4</b>	<b>N5</b>
PLANEJAMENTO DE ENSINO	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos PCN, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	0	5	5	58	52
	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na BNCC, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	2	46	71
	O Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes na PNA, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP	0	0	4	54	62
<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 1</b>		<b>0</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>158</b>	<b>185</b>
PRÁTICA DE ENSINO	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre a natureza do processo de alfabetização de crianças em LP	0	3	4	64	49
	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes do processo de alfabetização de crianças em LP	0	1	1	21	17
	A Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP	0	2	4	58	56
<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 3</b>		<b>0</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>143</b>	<b>122</b>
AVALIAÇÃO	A Avaliação Escolar	0	2	4	54	60
	A Avaliação em Larga Escala de Compreensão Leitora	0	1	6	66	47
	A Avaliação em Larga Escala de Fluência Leitora	0	1	6	66	47
<b>Total de respostas por nível de relevância na Dimensão 3</b>		<b>0</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>186</b>	<b>154</b>
<b>Total de respostas por nível de relevância nas 3 Dimensões</b>		<b>0</b>	<b>16</b>	<b>36</b>	<b>487</b>	<b>461</b>
<b>Total de respostas nas 3 Dimensões</b>		<b>1000</b>				

**Fonte:** Elaborada pela investigadora, 2023

**Gráfico 13:** Distribuição de porcentagem geral das respostas

**Fonte:** Elaborado pela investigadora, 2023

Os dados coletados, entre as três dimensões deste estudo, descreveram que a opinião de 48,7% dos investigados, sobre o Planejamento de Ensino, a Prática de Ensino e a Avaliação, como elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em LP teve maior incidência de respostas no nível 4 de relevância da escala aplicada (relevante), 487 respostas, das 1000 que foram dadas nesta investigação. A opinião de 46,1% ficou no nível 5 (muito relevante); de 3,6% no nível 3 (indiferente) e 1,6% no nível 2 (pouco relevante). Esse resultado respondeu a pergunta geral desta investigação: saber qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

A resposta positiva, por parte dos investigados, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais educacionais brasileiros, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, confirma sua relevância entre os docentes da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá. Esses documentos trazem em seu bojo concepções importantíssimas para o estudo e a prática do professor alfabetizador, pois “o modo como se concebe a natureza fundamental da Língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2006, p. 21), significando para o estudioso, o

professor conhecer e estudar as diferentes concepções de Língua para possibilitar um ensino de LP e alfabetização coerente e eficaz. É preciso refletir sobre a norma em que o professor alfabetizador vai fundamentar seu planejamento (MARTINS, VIEIRA; TAVARES, 2016, p. 12) para valorizar a escolha mais relevante para a contribuição da ampliação dos conhecimentos e não intensificar as desigualdades sociais. Em Ramos (2013), esses documentos “têm como finalidade estabelecer as tarefas que os professores devem desempenhar, norteados, portanto, todo o sistema organizacional, os objetivos e as formas de ação na prática docente”, uma vez que prescrevem o trabalho docente, ou seja, eles oferecem instruções e fundamentam como deve ser o trabalho do professor, sendo anterior à sua realização efetiva (BRONCKART, 2006). Assim, os PCN, a BNCC e a PNA, como documentos oficiais de orientação didática encontram-se no nível do trabalho prescrito, no entanto, na etapa do trabalho real<sup>23</sup>, uma vez que as instruções desses documentos podem não ser realizadas tal como foram prescritas, isso se dá, segundo Ramos (2013), porque esses documentos “se constituem como fonte do agir do professor, porém, por vezes, não determinam as ações de forma explícita”, ou seja, não especificam com clareza as ações que os docentes devem desenvolver, o que pode dificultar a compreensão dos documentos e a concretização do trabalho real, o que pode ser justificado por não serem considerados relevantes por todos os partícipes desta investigação de campo. As concepções presentes nos documentos oficiais auxiliam na forma como o processo de alfabetização é concebido e como deve ser trabalhado pelo alfabetizador em busca dos objetivos propostos da alfabetização de crianças em LP. Conhecer para avaliar e escolher a melhor concepção para ser trabalhada em sala de alfabetização pode determinar a eficácia do trabalho alfabetizador, por isso, o planejamento de ensino fundamentado nas concepções de Língua, de Ensino de Língua Portuguesa e de Alfabetização foi discutido na Tese e confirmado pelos investigados como relevante para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

Estudar as perspectivas teóricas que fundamentam a prática docente que envolve o processo de alfabetização de crianças em LP é ação positiva para os partícipes deste estudo. Suas respostas, na maioria positiva, reforçam os estudos de Soares (2006) de que não há como o professor alfabetizador, na sua prática docente, não lançar mão de teorias importantíssimas que colaboram com seu labor docente, pois as mesmas fundamentam sua prática e os auxiliam em um trabalho coerente que busca eficácia e resultados positivos, que é alfabetizar seus alunos.

---

<sup>23</sup> O trabalho real corresponde a ação docente desenvolvida em situações concretas na sala de aula, de acordo com as orientações postas pelos documentos (BRONCKART, 2006).

A Psicologia, a Sociolinguística e a Linguística, de acordo com o resultado da pesquisa, representam ciências que colaboram diretamente com o processo de alfabetizar, a partir de suas contribuições teóricas a respeito do tema, assim como os estudos voltados para fatores condicionantes e os implicadores educacionais do processo de alfabetização de crianças em LP. Estudar as perspectivas teóricas que abordam temas como os fatores condicionantes político, social e econômico que têm relação direta com o ato de alfabetizar crianças, prepara o professor para que o mesmo conheça e compreenda como esses fatores interferem no ensino e aprendizagem da alfabetização. Conhecer as teorias que versam sobre o Livro Didático de alfabetização, sobre os métodos de alfabetização e a formação docente, são fundamentações que precisam estar presentes nos estudos dos professores como forma de melhorar sua prática docente alfabetizadora.

A Avaliação neste estudo, tanto as de âmbito escolar, quanto as de larga escala, representam para os investigados um elemento relevante para o processo de alfabetização de crianças em LP. A relação entre alfabetização e avaliação vem se constituindo no país desde a organização do Sistema Seriado de Ensino até a atual organização do Ciclo de Alfabetização. Segundo Cruz e Albuquerque (2012), uma das características do ciclo de alfabetização é a não retenção dos alunos entre os anos de ensino e a necessidade de progressão escolar, do ensino e da aprendizagem, pois a avaliação, nessa nova estrutura escolar, supera o objetivo de aprovação/retenção e procura focar nas necessidades de aprendizagens dos alunos, repensando os processos de ensino e aprendizagem. Esta ideia foi absorvida pelos investigados, que veem a avaliação como relevante para o processo de alfabetização dos estudantes. O ciclo de alfabetização propõe uma progressão e continuidade da aprendizagem entre os anos do ciclo e, no final do período, que o aluno esteja plenamente alfabetizado. Nesse contexto, a avaliação deve permitir que o professor conheça melhor seus alunos para que sua prática seja direcionada a atender às necessidades de aprendizagem dentro de sua sala de aula. As respostas dos partícipes da investigação de campo são fundamentadas nas palavras de Alvarse:

Conhecer e utilizar os resultados das avaliações externas nas salas de aula e cotejá-los com as avaliações internas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a qualidade da escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos e todas (ALAVARSE, 2013, p. 75).

Suas respostas confirmam a importância das mais variadas formas de avaliação para a promoção de um processo de alfabetização eficaz, quando o professor as utiliza e diversifica este momento da aprendizagem.

Valorar a avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização, diz muito sobre os docentes da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá. Suas ideias corroboram com de Arroyo (1997), nas quais, a lógica da escola em ciclos é diferenciada da lógica que perpassa a escola organizada em série, por considerar a aprendizagem como um processo contínuo, rompendo com as práticas de exclusão no interior das instituições escolares, defendendo um ensino que atenda à diversidade escolar, priorizando a permanência de todas as crianças na escola com fins em uma aprendizagem significativa, qualitativa. Dessa forma, a proposta em ciclos de alfabetização visa que o estudante se torne leitor e produtor de textos até o final do 2º ano do EF, devendo ser acompanhado por meio de uma avaliação que considere as suas aprendizagens e subsidie a ação do professor. Saber em que nível de aprendizagem da alfabetização se encontra a turma ou cada estudante em particular, auxilia o professor a tomar decisões eficazes na continuação de seu trabalho alfabetizador em busca dos objetivos para cada etapa do processo de alfabetização de seus alunos. As fases que a criança se encontra pode ser revelada mediante os vários tipos de avaliação escolar aqui estudadas. Assim, o professor pode buscar meios de alcançar o objetivo de alfabetizar as crianças, sabendo por onde começar ou continuar seu trabalho docente.

As avaliações em larga escala foram valoradas dentro deste estudo pelos professores como relevantes (nível 4). Os professores reconheceram sua importância para o processo de alfabetização. Nas DCNEB (2013, p. 124), “A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os Sistemas de Ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados”. Os professores se apropriam de seus resultados e os usam como indicadores para melhorar sua prática docente avaliativa. Moraes (2013), retrata a relevância destes instrumentos em larga escala no sentido de contribuir no processo de avaliação da aprendizagem. Elas devem contribuir para que os professores avaliem as práticas pedagógicas, de maneira a refletir sobre sua prática e aos ajustes do ensino às necessidades dos alunos, pois a avaliação precisa ser contínua, cotidiana e periódica. Cruz (2015), a esse respeito aponta que,

As possíveis relações entre a avaliação externa e interna estariam pautadas nas concepções e atividades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, que ocorre no cotidiano da escola, em que interagem professores, alunos e recursos didáticos usados para ensinar e avaliar as crianças. Nesse sentido, diferentes textos oficiais, que orientam o trabalho do professor, têm destacado a importância de se considerar a avaliação enquanto processo contínuo e formativo. [...] Entendemos, portanto, que se o Ciclo de Alfabetização não tiver claramente disposto o que se quer ensinar e como se quer avaliar este processo pode assumir uma dimensão informal, sem possibilitar o avanço das crianças e a intervenção docente, bem como pode

promover a exclusão interna na qual os alunos avançariam nos anos escolares sem de fato efetuar aprendizagens (CRUZ, 2015, p. 66).

O ideal, segundo Moraes (2021), seria que fosse assegurada a apropriação do SEA, ainda no 1º do EF e que no 2º ano acontecesse a consolidação e o aperfeiçoamento das aprendizagens da leitura e da escrita, sendo importante para isso, considerar a necessidade de acompanhar o processo de alfabetização por meio de práticas de ensino e de avaliação condizentes com uma perspectiva inclusiva (MORAIS, 2021).

## CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A Tese de Mestrado, aqui apresentada, tem como tema *O processo de alfabetização de crianças em LP*, conceituado como o processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, redigido na linha de pesquisa Gestão com qualidade humana. O tema é muito discutido no meio acadêmico, científico e escolar, por se tratar de um processo complexo e multifacetado, estudado sob várias perspectivas e enfoques, nas mais variadas áreas do conhecimento, apresentando muitos elementos importantes que colaboram para sua efetividade, dos quais se elegeu três para saber se os mesmos são relevantes para o processo de alfabetização de crianças em LP, na percepção docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023. Os constituintes foram o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas de Língua, de Ensino de LP e de Alfabetização presentes nos PCN, na BNCC e na PNA; a Prática de Ensino fundamentada nas concepções teóricas sobre a natureza, os fatores condicionantes e os implicadores educacionais do processo e; a avaliação, em âmbito escolar e em larga escala, de compreensão e fluência leitora, destinadas aos alunos do ciclo de alfabetização. Assim, a resposta para a pergunta geral desta investigação, obtida através de um questionário policotômico, fechado, aplicado a 40 alfabetizadores, juntamente com as fundamentações teóricas e legais que substanciam o estudo, apresenta relevância teórica, metodológica e prática para os interessados no tema aqui investigado. A metodologia utilizada para obtenção dos dados empíricos foi eficiente e capaz de apresentar resultados que responderam, de maneira satisfatória, às perguntas geral e específicas desta investigação.

A primeira pergunta específica deste estudo era saber qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo, conforme aparece registrado nos documentos norteadores e fundamentado pelos teóricos. A resposta corroborou com as fundamentações teóricas e legais, pois para os investigados, planejar o ensino, tendo por base documentos como os PCN, a BNCC e a PNA, em função das concepções teóricas inerentes ao processo de alfabetização é muito relevante (nível 5), resposta da maioria dos investigados. O destaque das respostas foi que nenhum docente investigado valorou esse planejamento como irrelevante para o processo (nível 1 da escala de relevância aplicada). Vale ressaltar que as concepções presentes nos PCN e na

BNCC possuem similaridades, mas a Base teve maior incidência de respostas positivas por parte dos investigados do que o documento escrito há mais de 25 anos. A PNA apresenta concepções distintas dos PCN e da BNCC, porém teve também uma boa volarização diante dos investigados, o que pode mostrar que os professores não fazem uso em seu planejamento apenas fundamentados em uma concepção, mas em posicionamento distintos, com o intuito de melhorar o seu trabalho alfabetizador.

A segunda pergunta investigativa buscou saber qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo. A resposta dos investigados teve maior incidência no nível 4, ou seja, como sendo relevante essa prática de ensino para a maioria dos professores. O mesmo dado observado na primeira pergunta investigativa foi repetido, nenhum alfabetizador valorou no nível 1 a prática de ensino em questão. Ficou evidente pelas respostas dos investigados que a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo é relevante e o professor precisa conhecê-las e utilizá-las de forma a melhorar e alcançar os objetivos propostos no processo de alfabetização de crianças em LP.

A terceira pergunta específica investigativa buscou saber qual a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Avaliação, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa. A avaliação foi valorada como um elemento relevante (Nível 4) para a maioria dos docentes. Professores que valoraram esse elemento importante para o processo, em função, tanto das avaliações elaboradas por eles, ou seja, as escolares, quanto das desenvolvidas e realizadas pelos alunos do ciclo de alfabetização em larga escala, de fluência e compreensão leitora, pois elas auxiliam no trabalho docente alfabetizador quando seus resultados são estudados e partir deles, os docentes buscam melhorar as deficiências apontadas, sabendo onde precisam enfatizar mais o ensino da alfabetização. Os resultados positivos dessas avaliações permitem aos docentes a certeza de onde devem continuar o trabalho pedagógico sabendo o que os seus alunos já aprenderam.

De forma global, as respostas dos docentes investigados, apresentaram dados que responderam à pergunta geral e da qual se pode mensurar que para a maioria dos docentes, os elementos investigados – Planejamento de Ensino, Prática de Ensino e Avaliação são constituintes relevantes e muito relevantes (níveis 4 e 5 da escala adotada) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função dos indicadores e perguntas levantadas nesta investigação, a partir dos itens estudados. A resposta geral dos investigados não ficou no nível

5 (muito relevante), porém no nível 4 (relevante), algo não tão surpreendente, pois as perguntas foram bem diversificadas e as respostas foram dadas em cinco níveis dentro da escala utilizada. Tratam-se de docentes das mais variadas idades, tipo de formação, tempo de serviço no magistério e na alfabetização e, com certeza, com prática alfabetizadora bem diversificada. Através das respostas ficou claro que os partícipes da pesquisa empírica valoram de forma positiva os elementos investigados como constituintes que contribuem para processo de alfabetização de crianças em LP. No entanto, como se trata de uma pesquisa quantitativa, os dados não foram manipulados pela investigadora. Algo que pode ser feito numa próxima investigação, que pode investigar, por exemplo, se os docentes fazem uso dos documentos oficiais brasileiros quando planejam o ensino como forma de estudar as concepções presentes nos documentos. Valorar importante, não significa diretamente fazer usos dos mesmos. Julgar relevante as teorias e os tipos de avaliação, não significa, de maneira direta, que os professores conhecem ou fazem uso das mais variadas teorias que auxiliam o professor alfabetizador, assim como aplicarem as mais variadas formas de avaliar aos alunos e fazerem uso dos resultados das avaliações em larga escala realizadas pelos estudantes do ciclo de alfabetização, como forma de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Em uma outra pesquisa, essas informações podem ser obtidas e esclarecerem melhor o que pensam e como trabalham o professor alfabetizador no município de Santana, no Amapá.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**3ª Jornada Internacional da Alfabetização.** Natal, RN: 2017.

ALAVARSE, O. M. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos.** Revista Educação, São Paulo, 2013.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação do Amapá.** Amapá, 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Criança Alfabetizada. Amapá,** 2019.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Amapaense.** Conselho Estadual de Educação/Amapá, 2019.

\_\_\_\_\_. **Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá.** Amapá, 2019.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação Biênio 2018/2019,** 2021.

\_\_\_\_\_. **Revista do Professor.** Sispaeap – 2019.

ANDREWS, Cristina. W.; VRIES, Michel. S. **Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009).** *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 826-847, 2013.

APPLE, Michael. W. **Conhecimento oficial: A educação democrática numa era conservadora.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ARROYO, M. G. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica.** In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar.* Campinas, SP: Papyrus, 1997

AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos e objetos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BARON, Anton P. **Métodos de investigación en ciencias sociales.** Editorial Vazpi S.R.L. 2019.

BATISTA, José Marques. et al. **O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e os resultados no índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),** 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

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

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Resultados do Saeb 2019**. Volume 2, 2º ano do Ensino Fundamental. Brasília – DF, Inep/MEC, 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRITO, Eliana Vianna. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. Arte & Ciência, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Por que e como analisar o trabalho do professor**. In:

BRONCKART, J. –P. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (Org.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* [Trad. de Anna R. Machado]. Campinas: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre a Linguagem).

CABRAL, G. R.; GOULART, I. do C. V.; DE SOUSA, L. T. **Avaliação em larga escala para a alfabetização e os direitos de aprendizagem em língua portuguesa: entre aproximações e distanciamentos**. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 4, p. 1627-1649, 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização – o duelo dos métodos**. In: SILVA, Ezequiel Teodoro (org.) *Alfabetizando no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CANHOTA, Carlos. **Qual a importância do estudo piloto?** In: SILVA, E. E. (Org.).

*Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARVALHO KOKAY, Raquel de Almeida. et al. **Práticas avaliativas de professores alfabetizadores: caminhos para uma reflexão**. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 17, p. e76111738813-e76111738813, 2022.

CAZARIN, Ercília Ana. **Princípios gerais para uma metodologia do ensino de língua portuguesa**. Coleção Cadernos Unijuí, 1995, p. 5-6.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: O quê, por quê e como.** Summus Editorial, 2021.

CORACINI, Maria José. R. F. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?** In: Coracini, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.* Campinas, SP: Pontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Concepções de Leitura na (Pós-) Modernidade.** In: Lima, R. C. de C. P. (Org.). *Leituras: Múltiplos Olhares.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

COSTA, Fabíola Elizabete et al. **Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA).** *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia-MG, v. 10, n. 2, p. 630-647, 2021.

CRUZ, M. do C. S. **Ciclo de alfabetização e avaliação: progressão escolar e das aprendizagens.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2015. (Caderno para Gestores).

CRUZ e ALBUQUERQUE. E. B. C. de. **Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2012.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. **A pedagogia da variação linguística é possível?** In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C.A. (Org.). *Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino.* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 31-51.

DAANE, M. C., CAMPBELL, J. R., GRIGG, W. S., GOODMAN, M. J. e ORANJE, A. **Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading.** (NCES 2006-469). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2005.

DOSSENA, Gisele Aparecida et al. **Prova paraná fluência 2019: reflexões e desdobramentos.** 2022.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). **Pedagogia da variação linguística. Língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARIAS, Andréa Tôrres de et al. **Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC.** 2020.

FERREIRA, Priscila Zorzan. et al. **Produção de texto: um estudo segundo os pressupostos da linguística e da sociolinguística.** In: *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*, 2020.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Lichtenstein, Diana Myriam (trad.); Marco, Liana Di (trad.); Corso, Mário (trad.). 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na Sociedade e na História: vozes, palavras, textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** – em três artigos que se completam. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.

FREITAS, Vinícius Adriano de. **Construtivismo e teoria histórico-cultural: implicações no processo de aprendizagem inicial da língua escrita em crianças pequenas**. 2018.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel, Assoeste, 1984.

GOMES JR, Jarao et al. **Uso de alinhadores forçados para avaliação automática em larga escala da fluência em leitura**. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2019. p. 61.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUDSON, R. F., LANE, H. B. e PULLEN, P. C. **Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how**. *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714. Doi: 10.1598/RT.58.8.1, 2005.

HUMMES, Jenifer Luísa et al. **Avaliação, Pesquisa e Reflexão no Processo Alfabetizador**. SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, v. 9, n. 1, 2019.

KRAMER, Sonia. **Privação Cultural e Educação Compensatória**. Caderno de Pesquisa. n.42 São Paulo. Ago, 1982.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J., e MEISINGER, E. **Aligning theory and: automaticity, prosody, and definitions of fluency**. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. Doi: 10.1598/RRQ.45.2.4, 2010.

LABERGE, D.; SAMUELS, S. J. **Toward a theory of automatic information processing in reading**. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. Doi: 10.1016/0010-0285(74)90015-2, 1974.

LACUEVA, Aurora. **La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo.** *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, jan. 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANZANOVA, L.S., SIPPERT, A. e Rios, F.H. 2020. **O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais.** *REVISTA INTERSABERES*. 15, 35 (jun. 2020).

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1987.

LERNER, Delia. **O Livro Didático e a Transformação do Ensino da Língua.** In: BATISTA, A. A. G.; COSTA VAL, M. da G. (Org.). **Livros de Alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia.** Brasília, 2010.

LIMA, Jaqueline de Cassia Pinheiro; ROSA, Jurema Lopes; DOS SANTOS, Carolina Delfino. **Aquisição da linguagem escrita x fracasso escolar: algumas questões.** 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática.** 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACKEY, Alison; GLASS, Susan. **Common data collection measures.** In: \_\_\_\_\_. *Second Language Research: methodology and design.* Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p.43-99.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. **Contribuições da Sociolinguística Brasileira.** In: MARTINS, Marco A; VIEIRA, Silvia R; TAVARES, Maria A. (Org.). *Ensino de Português e sociolinguística.* 1. ed., 1ª impressão, - São Paulo: Contexto, 2016.

MEDEIROS FILHO, Antonio Evanildo Cardoso; LIMA, Paulo Rogério; SILVA, Lucas Souza **Abordagens em pesquisas de mestrado do ppge da ufmg (2016-2019).** *Revista Ciências Humanas*, v. 14, n. 1, 2021.

MIRANDA, Ivanete Nunes. **Avaliação Educacional: importância, exigências e desigualdades.** IV CONEDU, 2017.

MONTEIRO, Sara Mourão. **A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 10, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (organizadores). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MOREIRA, Cristina Alves; TEIXEIRA, Vera Lúcia Macedo. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, v. 11, n. 1, p. 133-144, 2019.

MORETTO, Milena. **O ensino da leitura no ensino fundamental**: uma análise das questões de compreensão de texto. In: M. Moretto (Org.), *O livro didático na Educação Básica: múltiplos olhares*. Paco Editorial, 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil**: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

\_\_\_\_\_. **Histórias dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006.

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. 2019.

NUNES, Ana Paula Schimidt. et al. **A Relevância dos Saberes (Sócio) Linguísticos na Prática Pedagógica do Professor Alfabetizador**. 2021.

OLIVEIRA, Gilcéia Damasceno de et al. **Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização**: o que dizem os Cadernos de Formação do PNAIC? 2019.

OLIVEIRA, João Batista Araújo de. **Alfabetização de crianças e adultos**: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 9º ed., 2010.

\_\_\_\_\_. **A política do livro didático**. São Paulo. Ed. Unicamp. 1984.

PATRIOTA, Luciene Maria. **O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. *Revista Letras Raras*, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018.

PEREIRA, Antonio Serafim. **E por falar em Educação...** ENSINO, FORMAÇÃO E GESTÃO. Criciúma, Unesc, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Nova Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIAGET, Jean. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente.** In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

PIKULSKI, J. J., e CHARD, D. J. (2005). **Fluency: bridge between decoding and Reading comprehension.** *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. Doi: 10.1598/ RT.58.6.2.

PILETTI, Carlos. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A política linguística e a política da linguística.** In.: HENRIQUES, C. C.; SIMÕES, D. (Org.) *Língua portuguesa, educação & mudança.* Rio de Janeiro, RJ: Europa, 2008.

RAMOS, Fabiana. **O Agir Docente em textos prescritivos do Ensino Médio: O professor de Português em foco.** *Revista ProLíngua.* vol 8. nº 1. Jan/Jun de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/16888/9619>. Acessado em março de 2023.

RASINSKI, Timothy V. **A brief history of reading fluency.** Em S. J. SAMUELS e A. E. FARSTRUP (Eds). *What research has to say about fluency instruction.* (pp. 4-23). Newark: International Reading Association, 2006.

RAZ, Ita Standen e BRYANT, Peter. **Origem social, consciência fonológica e leitura infantil.** *British Journal of Developmental Psychology*, 8 (3), 209–225, 1990.

REIS, Neila Rabelo. **Conhecimentos profissionais para a atuação docente do professor alfabetizador.** 2021.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SAMUELS, S. Jay. **Toward a model of reading fluency.** Em S. J. SAMUELS e A. E. FARSTRUP (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark: International Reading Association, 2006.

SANTOS, Alcione de Jesus; PACHECO, Vera. **A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade.** *Confluência*, p. 232-256, 2017.

SANTOS, Jânio Nunes dos; SOUZA PINHEIRO, Viviane Caline de; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional de Alfabetização**: (des)dobramentos em estratégias didáticas. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 1, p. 169-177, 2020

SARAIVA, Geiza Gimenes; SOUSA, Stefânia Nunes de. **Diversidade linguística e a noção de adequação aplicada ao ensino da escrita no processo de alfabetização**. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, v. 3, n. 3, p. 19-34, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Jaciene Dias da; OLIVEIRA, Miriam. **A relevância dos PCN's de Língua Portuguesa para formação e prática do professor do Ensino Fundamental–Anos Iniciais**, 2018.

SILVA, Myriam Barbosa da. **Leitura, ortografia e fonologia**. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Marco Cesar; GODOY, Dalva Maria Alves. **A contribuição da consciência fonológica no ensino da leitura para crianças de meios socioeconomicamente desfavorecidos**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 7, 2018.

SILVA, Thaise da; SAGRILO, Ana Paula Bolzan. **Livros didáticos do PNLD (2013-2016): Um retrato das concepções de alfabetização**. *Educação em Foco*, v. 25, n. 45, p. 377-396, 2022.

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

SOARES, Eduardo et al. **Avaliação automática da fluência em leitura para crianças em fase de alfabetização**. In: *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. 2018. p. 11.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 377 p., 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 4ª ed. – São Paulo: contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: em busca de um método?** *Educação em Revista*, n. 12, p. 44-50, 1990.

\_\_\_\_\_. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ª ed., São Paulo: Contexto, 2020.

\_\_\_\_\_. **As muitas facetas da alfabetização**. *Cadernos de pesquisa*, n. 52, p. 19-24, 1985.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na Ciberultura**. *Educação e Sociedade*: dez. 2002, v. 23. n. 81, p. 141-160.

\_\_\_\_\_. **Um olhar sobre o livro didático**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov./dez. 1996.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de; DE SOUZA SERAFIM, Mônica. **Ensino de língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de análise linguística.** 2019.

SOUZA, Ana Carolina de Picoli de et al. **Por uma leitura de textos sincréticos em avaliações de larga escala: análise semiótica do Saeb2017: Pour une lecture des textes syncrétiques dans les évaluations à grande échelle: analyse sémiotique de Saeb2017.** Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 51, n. 1, p. 105-121, 2022.

SOUZA, Karla Rossana Rodrigues de. **Concepções de alfabetização na BNCC e na PNA: possíveis implicações pedagógicas.** 2021.

STIEG, Vanildo.; DE ALCÂNTARA, Regina Godinho. **O percurso histórico do Ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da Lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).** *Revista de Estudos de Cultura*, n. 7, p. 15-30, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: vozes, 2002.  
\_\_\_\_\_. **Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários.** Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, Jan-Abr/2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2008.  
\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPODI, Tony. et al. **Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.  
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. **Alfabetização, educação infantil e acesso à cultura escrita: as possibilidades da escola de nove anos.** In: Emerson Santos. (Org.). *Reescrevendo a educação.* 1ed. São Paulo: Scipione, 2008. <http://www.oei.es/historico/pdfs/reescrevendo.pdf>. Acessado em dezembro de 2022.

ZANINI, Marilurdes. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna.** *Acta Scientiarum*, vol. 21, n. 1, p. 79-88, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view>. Acessado em março de 2023.

#### Sites:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752019000100003#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20larga%20escala,c](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003#:~:text=A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20larga%20escala,c)

onsequentes%20para%20as%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas. Acessado em novembro de 2022.

[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/marilia\\_forgearini\\_nunes.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/marilia_forgearini_nunes.pdf). Acessado em abril de 2022.

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/avaliacaoformativa/index.php?pagina=3>. Acessado em abril de 2022.

<http://www.portal.ap.gov.br/noticia/0912/governo-do-amapa-inicia-avaliacao-permanente-dos-alunso-da-rede-publica> -  
:~:text=Cada%20prova%20cont%C3%A9m%2040%20quest%C3%B5es,implantado%20pelo%20Estado%20em%202019. Acessado em abril de 2022

<http://www.portal.ap.gov.br/noticia/1608/governo-do-amapa-avalia-fluencia-em-leitura-defundamental>. Acessado em abril de 2022.

<https://avaliacaoemontoramentoamapa.caeddigital.net/#!/programa>. Acessado em junho de 2022.

<https://doity.com.br/3jornadainternacionaldealfabetizacao>. Acessado em março de 2022.

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>. Acessado em março de 2023.

<https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/#:~:text=A%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%2C%20nessa%20perspectiva,dos%20princ%C3%ADpios%20te%C3%B3ricos%20%C3%A0%20pr%C3%A1tica>. Acessado em março de 2023.

<https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/fluencia.html#:~:text=A%20grava%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura%20do,e%20enviado%20%C3%A0%20an%C3%AAlise%20posteriormente>. Acessado em junho de 2022.

<https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/fluencia.html>..Acessado em janeiro de 2023

<https://jornadaedu.com.br/praticas-pedagogicas/teoria-de-vygotsky/>. Acessado em março de 2022.

[https://o.institutoreuna.org.br/downloads/primeirospassos/ai/lingua-portuguesa/percurso\\_AI\\_LP\\_PF2/percurso\\_AI\\_LP\\_PF2\\_anexo6\\_TXTs-textos-multissemioticos\\_.pdf](https://o.institutoreuna.org.br/downloads/primeirospassos/ai/lingua-portuguesa/percurso_AI_LP_PF2/percurso_AI_LP_PF2_anexo6_TXTs-textos-multissemioticos_.pdf). Acessado em fevereiro de 2022.

<https://periodicos.ufes.br/sofia/article/download/6444/4704/14639#:~:text=Assim%2C%20a%20distin%C3%A7%C3%A3o%20entre%20conhecimento,de%20acordo%20com%20os%20indiv%C3%ADduos>. Acessado em setembro de 2023.

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16128/10105>. Acessado em março de 2023.

<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc9-6.pdf>. Acessado em março de 2022.

<https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/3001/sispaeap-seed-analisa-dados-de-avaliacoes-diagnostics-e-de-fluencia-em-leitura>. Acessado em fevereiro de 2023.

<https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/3001/sispaeap-seed-analisa-dados-de-avaliacoes-diagnostics-e-de-fluencia-em-leitura>. Acessado em janeiro de 2023.

<https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>. Acessado em março de 2022.

[https://www.anais.ueg.br/index.php/seminariodeestagiocseh/article/view/7808/5312#:~:text=Segundo%20Lib%C3%A2neo%20\(2001%2C%20p.,decorrer%20do%20processo%20de%20ensino](https://www.anais.ueg.br/index.php/seminariodeestagiocseh/article/view/7808/5312#:~:text=Segundo%20Lib%C3%A2neo%20(2001%2C%20p.,decorrer%20do%20processo%20de%20ensino). Acessado em março de 2023.

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa#:~:text=Em%20larga%20escala%2C%20quando%20envolve,escolar%20a%20que%20se%20destina>. Acessado em novembro de 2022.

[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-Flu%C3%A2ncia-Leitora-\\_ESTADO.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/11/Avalia%C3%A7%C3%A3o-de-Flu%C3%A2ncia-Leitora-_ESTADO.pdf). Acessado em janeiro de 2023.

<https://www.fiveacts.com.br/pesquisa-quantitativa/>. Acessado em abril de 2022.

<https://www.ibm.com/br-pt/topics/speech-recognition>. Acessado em setembro de 2022.

<https://www.institutonatura.org/avaliacao-de-fluencia-leitora/>. Acessado em dezembro de 2022.

[https://www.normasabnt.org/novas-regras-abnt-2021/#google\\_vignette](https://www.normasabnt.org/novas-regras-abnt-2021/#google_vignette). Acessado em abril de 2022.

<https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1608/governo-do-estado-avalia-fluencia-em-leitura-de-estudantes-do-2-ordm-ano-do-ensino-fundamental>. Acessado em janeiro de 2023.

[https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/6357](https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357). Acessado em março de 2022.

<https://www.significados.com.br/pesquisa-quantitativa/>. Acessado em dezembro de 2022.

<https://www.sinonimos.com.br/relevantes/>. Acessado em abril de 2022.

<https://www2.ufjf.br/noticias/2018/04/16/aplicativo-desenvolvido-na-ufjf-ja-e-utilizado-em-800-escolas-do-espírito-santo/>. Acessado em janeiro de 2023.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA VALIDADO

Caro/a entrevistado/a, professor/a. Sou estudante do Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, situada na cidade de Assunção, no Paraguai. Estou realizando esta pesquisa como trabalho de conclusão do Programa. A mesma tem por objetivo: “Descrever a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa”. O resultado da pesquisa estará disponível na biblioteca da UTIC e em poder da pesquisadora. Serão salvaguardados na investigação a identidade e o respeito pelos posicionamentos das pessoas envolvidas. Sua colaboração é de suma importância para a eficácia desta investigação.

O questionário é policotômico em escala Likert em níveis de relevância: N1- (Irrelevante); N2 – (Pouco Relevante); N3- (Indiferente); N4- (Relevante) e N5- (Muito Relevante), no qual se colocará um X em uma única opção por questão.

Legenda: PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais; BNCC – Base Nacional Comum Curricular; PNA- Política Nacional de Alfabetização; PL – Língua Portuguesa; SEA – Sistema de Escrita Alfabético; LD – Livro Didático; PCA- Programa Criança Alfabetizada; CF – Consciência Fonológica

Dados do Entrevistado (a):                      Telefone: \_\_\_\_\_                      Sexo: masculino ( )    feminino ( )

Idade:    entre 20 e 29 anos ( )    entre 30 e 39 anos ( )    entre 40 e 49 anos ( )    50 anos ou mais ( )

Ano escolar que trabalha:                      1º ano ( )    2º ano ( )

Formação Docente:                                      Magistério ( )    Pedagogia ( )    Magistério e Pedagogia ( )    Outros cursos ( )

Tempo de serviço no magistério:                      01 a 05 anos ( )    06 a 10 anos ( )    11 a 20 anos ( )    21 anos ou mais ( )

Tempo de serviço na alfabetização:                      01 a 05 anos ( )    06 a 10 anos ( )    11 a 20 anos ( )    21 anos ou mais ( )

Regime de Trabalho:                                      Efetivo ( )    Contrato Administrativo ( )

Dim . 1	Senhor(a) professor(a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, como elemento que contribui para o processo?	Níveis de relevância				
		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
PLANEJAMENTO D E ENSINO	1. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente nos PCN, nos quais “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 22).					
	2. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente nos PCN, nos quais este ensino assume uma função instrumental e ensinar a Língua, deixa de ser um mecanismo de imposição de regras da variante padrão-culta, do certo e do errado ao se falar e escrever (BRASIL, 1997).					
	3. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presentes nos PCN, nos quais o fenômeno é concebido em seu sentido restrito como sendo a aquisição da escrita alfabética, ocorrendo dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da LP (BRASIL, 1997).					
	4. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na BNCC, a qual concebe a Língua como interação, sobretudo pelo documento compreender os estudos linguísticos como uma prática situada na esfera discursiva, além de atribuir características de manutenção identitária e cultural à Língua, ressaltando a concepção de poder e dominação instaurados por ela (BRASIL, 2017).					
	5. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na BNCC, onde este ensino centra-se no texto, visto como uma unidade de trabalho relacionada às perspectivas enunciativo-discursivas e o trabalho com o texto requer associá-lo ao contexto de produção e circulação nas esferas sociais, ao considerar uma ação comunicativa entre interlocutores e para isso o alfabetizando precisa conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura e da escrita (BRASIL, 2017).					
	6. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na BNCC, na qual o fenômeno é concebido como a apropriação do funcionamento do SEA, em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita, através de textos diversos e que façam parte do cotidiano do aluno (BRASIL, 2017).					
	7. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na PNA, na qual o objeto é compreendido como um código e as práticas de leitura e escrita estão relacionadas diretamente a ações de codificar e decodificar (BRASIL, 2019).					
	8. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na PNA, na qual este ensino está baseado no método fônico e concebido em seis componentes essenciais para o processo de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção escrita (BRASIL, 2019).					
	9. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na PNA, na qual o fenômeno é concebido como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, p. 18).					

Dim . 2	Senhor(a) professor(a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, como elemento que contribui para o processo?	Níveis de relevância				
		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
PRÁTICA DE ENSINO	10. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza psicológica do processo de alfabetização de crianças em LP, a qual tem predominado nos estudos e pesquisas sobre alfabetização. Sob ela, estudam-se os processos psicológicos, por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. O foco da análise psicológica da alfabetização são as abordagens cognitivas, sobretudo da Psicologia Genética de Piaget (1972), sob as quais se estudam os processos de aquisição do conhecimento (SOARES, 2006).					
	11. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza sociolinguística do processo de alfabetização de crianças em LP. Por meio dela é possível ajudar os alunos a assimilarem as variedades linguísticas e o uso de cada uma delas, uma vez que essa ciência concebe o processo de alfabetização como um ponto intrinsecamente relacionado aos usos sociais da Língua, considerando que as dificuldades em se alfabetizar estão na transição da fala para a escrita (CYRANKA 2015).					
	12. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza linguística do processo de alfabetização de crianças em LP, sua principal faceta. É a partir dela que os alunos dominam as relações entre sons e símbolos gráficos, ou seja, entre fonemas e grafemas, a essência do que é ser alfabetizado, no sentido restrito da palavra, além de dominar as relações entre regularidades e irregularidades entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico do português (SOARES, 2006).					
	13. Prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP. A instituição escolar, independentemente do espaço social em que está inserida, valoriza a língua escrita e discrimina a língua oral espontânea que o aluno traz de casa e de seu ambiente social, pois se afasta muito da língua escrita considerada padrão (SOARES, 2006).					
	14. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o método de alfabetização de crianças em LP, como implicador educacional do processo. A questão que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas particularidades nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 2006).					
	15. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o Livro Didático de alfabetização, como implicador educacional do processo de alfabetização de crianças em LP. O LD de alfabetização utilizado pelos alunos deve trazer a articulação entre as várias facetas da alfabetização (psicológica, sociolinguística, linguística), além de uma regionalização do LD que trabalhe a realidade social, cultural e linguística do aprendiz, ensinando a norma culta oral e escrita da Língua, mas em paralelo com a língua oral, com o vocabulário, com a sintaxe do aprendiz vindos de seu ambiente social e familiar (SOARES, 2006).					
	16. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a formação docente, como implicador educacional do processo de alfabetização de crianças em LP. Para que haja eficácia no processo de alfabetização de crianças, um dos fatores preponderantes da formação do professor alfabetizador, é ter o domínio sobre os conhecimentos linguísticos da LP voltados para a alfabetização (LIBÂNEO, 2010).					
	Senhor (a) professor (a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre a avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa?	Níveis de relevância				
Dim . 3		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
AVALIAÇÃO	17. Avaliação escolar de caráter diagnóstico, por se constituir em um instrumento muito importante para o planejamento didático dos alfabetizadores e para as Redes de Ensino. Além de avaliar as competências dos alunos, avalia também o método de ensino utilizado pelo professor ou pela escola, o que gera um resultado mais analítico e rico para averiguar as causas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas reais necessidades (BRASIL, 2013).					
	18. Avaliação de caráter processual na alfabetização de crianças em LP por permitir ao professor fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem do educando, além de ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos estudantes (PERRENOUD, 1999).					
	19. Avaliação de caráter somativo por objetivar fazer uma descrição, através de uma classificação geral da situação dos níveis de aproveitamento do aluno, no final de um ciclo e avaliar a eficácia do ambiente escolar (BRASIL, 2013).					
	20. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) destinada aos alunos do 2º ano do EF por mensurar os índices educacionais do Estado do Amapá e servir de instrumento fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas (AMAPÁ, 2019).					
	21. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) em função da concepção de leitura apresentado pelo órgão promotor - a construção subjetiva de significados, ou seja, o sujeito leitor atua sobre o texto a partir de um vasto conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em função da vivência em uma determinada cultura, atendendo às peculiaridades regionais dos estudantes em processo de alfabetização em LP (AMAPÁ, 2019).					
	22. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) por sua matriz de referência refletir as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridades trabalhadas pelo professor alfabetizador, implicando em uma avaliação coerente entre teoria e prática (AMAPÁ, 2019).					
	23. Avaliação em larga escala de fluência leitora (CAED/UFJF), ao verificar a precisão e a prosódia com que os estudantes fazem sua leitura.					
	24. Avaliação em larga escala de fluência leitora (CAED/UFJF), ao utilizar um aplicativo de coleta de dados seguro e confiável, apresentando um resultado mais próximo da realidade leitora dos estudantes.					
	25. Avaliação em larga escala de fluência leitora (CAED/UFJF), ao ter como nível de leitura esperado um leitor fluente, ou seja, aquele capaz de deslizar pelo texto, sem precisar dar grandes pausas na leitura para poder decifrar o que está escrito e nem retroceder às palavras já lidas para corrigir algum erro cometido.					

## APÊNDICE B - CARTA FORMULÁRIO PARA VALIDAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

**Prezada Avaliadora,**

Este formulário destina-se à avaliação do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo, cujo título é **Elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, na percepção docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023.**

### **Objetivo Geral:**

- Descrever a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

### **Objetivos Específicos:**

- Expor a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros (PCN, BNCC e PNA), inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo;
- Apontar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Prática de Ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em LP, como elemento que contribui para o processo;
- Verificar a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre a Avaliação, como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

Venho solicitar sua análise, no sentido de verificar se há **coerência entre as questões formuladas e os objetivos propostos**, além da **clareza na elaboração das questões e a escolha da escala utilizada**. Caso julgue necessário, sinta-se à vontade para sugerir melhorias. Desde já, agradeço à atenção e à presteza em contribuir com o desenvolvimento de pesquisas no âmbito deste estudo. E estimo votos de felicidade e sucesso em seu trabalho.

**Sandra Coêlho de Almeida Portilho**

Professora, especialista em Linguística Portuguesa e mestranda em Educação

[sandra.portilho73@hotmail.com](mailto:sandra.portilho73@hotmail.com)

Celular: (96) 99192 5609

**APÊNDICE C- FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO**

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA**

**FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA ACADÊMICA**

**ABORDAGEM DE PESQUISA:** Quantitativa

**NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO:** Descritivo

**PROJETO:** Não Experimental

**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário fechado policotômico em escala Likert: 1- (Irrelevante); 2- (Pouco Relevante); 3- (Indiferente); 4- (Relevante) e 5- (Muito Relevante)

**MESTRANDA:** Sandra Coelho de Almeida Portilho

**TUTOR:** Prof. Doutor Julio César Cardeza Rolón

**PARECER TÉCNICO DO VALIDADOR (coerência do conteúdo, clareza na formulação das questões e a escala utilizada)**

Os conteúdos desta validação de tese se encontram pertinente a esta referida pesquisa pelo motivo de coerência entre os objetivos: geral e específico. Na formulação das questões estas demonstram os elementos necessários para o bom desenvolvimento da recolha e análise dos dados. A escala utilizada se apresenta de acordo.

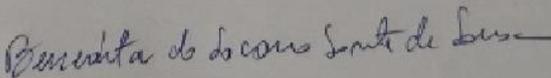
**Nome da avaliadora:** Benedita do Socorro Santos de Sousa

**Qualificação académica máxima do validador:** Doutorada

**Julgamento de validade:** Válido sem ajustes ( x ); Válido com as configurações recomendadas ( );

**Julgamento de invalidez por:** ( ) incoerência entre conteúdo e objetivos ( ) falta de clareza na construção das questões ( ) escolha de escala utilizada.

**Data:** 13/04/2023.

**Assinatura do Avaliadora:** 

## FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

**ABORDAGEM DE PESQUISA:** Quantitativa

**NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO:** Descritivo

**PROJETO:** Não Experimental

**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário fechado policotômico em escala Likert de relevância: 1- (Irrelevante); 2- (Pouco Relevante); 3- (Indiferente); 4- (Relevante) e 5- (Muito Relevante)

**MESTRANDA:** Sandra Coêlho de Almeida Portilho

**TUTOR:** Prof. Doutor Julio César Cardozo Rolón

**PARECER TÉCNICO DO VALIDADOR (coerência do conteúdo, clareza na formulação das questões e a escala utilizada)**

Validade de Conteúdo:

Toda pesquisa se faz necessário que o conteúdo esteja de acordo com o referencial teórico da pesquisa e que o questionário se apoie sempre em uma base teórica atualizada e coerente com o tema da pesquisa. Assim é importante muito cuidado desde as diferentes etapas de planejamento, organização e aplicação do instrumento, para garantir a validade de seus resultados e isto verifica-se que foi feito. A teoria é atual e encontra-se de acordo com o objetivo da pesquisa.

Validade de constructo:

O instrumento fornece elementos adequados ao que se pretende com a pesquisa, visto que os indicadores e os itens apresentados possibilitam descrever o nível de relevância dos elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, na prática docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, 2023. Mas recomendo que as questões fossem mais diretas e concisas.

Validade de critério:

A escala em critérios possibilita ao pesquisado várias opções de respostas e escolher a que mais traduz o fato pesquisado e sua realidade e este questionário possui critérios claros para que se escolha apenas um.

**Nome da avaliadora:** Maria de Fátima Soares Ferreira

**Qualificação acadêmica máxima do validador:** Doutorado

**Julgamento de validade:** Válido sem ajustes ( x ); Válido com as configurações recomendadas

**Julgamento de invalidez por:** ( ) incoerência entre conteúdo e objetivos ( ) falta de clareza na construção das questões ( ) escolha de escala utilizada

**Data:** 08/04/23

Assinatura do Avaliadora

*M<sup>ª</sup> de Fátima S. Ferreira*

**FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA****FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA ACADÊMICA****ABORDAGEM DE PESQUISA:** Quantitativa**NÍVEL DE PROFUNDIDADE DA INVESTIGAÇÃO:** Descritivo**PROJETO:** Não Experimental**TIPO DE INSTRUMENTO:** Questionário fechado policotômico em escala Likert:

1- (Irrelevante); 2- (Pouco Relevante); 3- (Indiferente); 4- (Relevante) e 5- (Muito Relevante)

**MESTRANDA:** Sandra Coêlho de Almeida Portilho**TUTOR:** Prof. Doutor Julio César Cardozo Rolón**PARECER TÉCNICO DO VALIDADOR (coerência do conteúdo, clareza na formulação das questões e a escala utilizada)**

Julgo o instrumento de pesquisa em questão coerente ao que se propõe, tendo em vista que apresenta objetividade, clareza, relevância, variedade e precisão. Em relação à escala utilizada, considero em conformidade com os objetivos da pesquisa e adequada para a descrição do fenômeno em estudo. Como sugestão, dada a variedade de concepções teóricas abrangidas no instrumento de pesquisa, embora definidas em cada pergunta do questionário, sugiro à pesquisadora, fornecer ao público-alvo um resumo mais detalhado (anexo ao questionário) de tais concepções, como forma de assegurar a confiabilidade das respostas, uma vez que há a possibilidade de não serem suficientes para a compreensão da questão por parte dos respondentes.

**Nome da avaliadora:** ZÉLIA DO SOCORRO PINTO TRINDADE**Qualificação acadêmica máxima do validador:** DOUTORA EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**Julgamento de validade:** Válido sem ajustes (  ); Válido com as configurações recomendadas (  )**Julgamento de invalidez por:** (  ) incoerência entre conteúdo e objetivos (  )  
falta de clareza na construção das questões (  ) escolha de escala utilizada**Data:** 18/04/2023**Assinatura da Avaliadora:** Zélia do Socorro Pinto Trindade

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO

Caro/a entrevistado/a, professor/a. Sou estudante do Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC, situada na cidade de Assunção, no Paraguai. Estou realizando esta pesquisa como trabalho de conclusão do Programa. A mesma tem por objetivo: “Descrever a opinião dos alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023, sobre os elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa”. O resultado da pesquisa estará disponível na biblioteca da UTIC e em poder da pesquisadora. Serão salvaguardados na investigação a identidade e o respeito pelos posicionamentos das pessoas envolvidas. Sua colaboração é de suma importância para a eficácia desta investigação.

O questionário é policotômico em escala Likert em níveis de relevância: N1- (Irrelevante); N2 – (Pouco Relevante); N3- (Indiferente); N4- (Relevante) e N5- (Muito Relevante), no qual se colocará um X em uma única opção por questão.

Legenda: PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais; BNCC – Base Nacional Comum Curricular; PNA- Política Nacional de Alfabetização; PL – Língua Portuguesa; SEA – Sistema de Escrita Alfabético; LD – Livro Didático; PCA- Programa Criança Alfabetizada; CF – Consciência Fonológica

Dados do Entrevistado (a): Telefone: \_\_\_\_\_

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Idade: entre 20 e 29 anos ( ) entre 30 e 39 anos ( ) entre 40 e 49 anos ( )  
50 anos ou mais ( )

Ano escolar que trabalha: 1º ano ( ) 2º ano ( )

Formação Docente: Magistério ( ) Pedagogia ( ) Magistério e Pedagogia ( )  
Outros cursos ( )

Tempo de serviço no magistério: 01 a 05 anos ( ) 06 a 10 anos ( ) 11 a 20 anos ( )  
21 anos ou mais ( )

Tempo de serviço na alfabetização: 01 a 05 anos ( ) 06 a 10 anos ( ) 11  
a 20 anos ( ) 21 anos ou mais ( )

Regime de Trabalho: Efetivo ( ) Contrato Administrativo ( )

Dim. 1	Senhor(a) professor(a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre o Planejamento de Ensino fundamentado nas concepções teóricas presentes nos documentos oficiais brasileiros, inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, como elemento que contribui para o processo?	Níveis de relevância				
		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
PLANEJAMENTO DE ENSINO	1. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente nos PCN					
	2. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente nos PCN.					
	3. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente nos PCN.					
	4. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na BNCC.					
	5. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na BNCC.					
	6. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na BNCC.					
	7. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Língua presente na PNA.					
	8. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Ensino de LP presente na PNA.					
	9. Planejamento de ensino fundamentado na concepção teórica de Alfabetização presente na PNA.					
Dim. 2	Senhor(a) professor(a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre a prática de ensino fundamentada nas perspectivas teóricas inerentes ao processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, como elemento que contribui para o processo?	Níveis de relevância				
		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
PRÁTICA DE ENSINO	10. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza psicológica do processo de alfabetização de crianças em LP.					
	11. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza sociolinguística do processo de alfabetização de crianças em LP.					
	12. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a natureza linguística do processo de alfabetização de crianças em LP.					
	13. Prática de ensino fundamentada nas perspectivas teórica sobre os fatores condicionantes social, político e econômico do processo de alfabetização de crianças em LP.					
	14. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o método de alfabetização de crianças em LP, como implicador educacional do processo.					
	15. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre o Livro Didático de alfabetização, como implicador educacional do processo de alfabetização de crianças em LP.					
	16. Prática de ensino fundamentada na perspectiva teórica sobre a formação docente, como implicador educacional do processo de alfabetização de crianças em LP.					
Dim. 3	Senhor (a) professor (a), qual a sua opinião, em nível de relevância, sobre a avaliação como elemento que contribui para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa?	Níveis de relevância				
		N 1	N 2	N 3	N 4	N 5
AVALIAÇÃO	17. Avaliação escolar de caráter diagnóstico para o processo de alfabetização de crianças em LP.					
	18. Avaliação escolar de caráter processual para o processo de alfabetização de crianças em LP.					
	19. Avaliação escolar de caráter somativo para o processo de alfabetização de crianças em LP.					
	20. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função dos objetivos propostos.					
	21. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças de LP, em função da concepção de leitura apresentada.					
	22. Avaliação em larga escala de compreensão leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função de sua matriz de referência.					
	23. Avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função dos critérios avaliados.					
	24. Avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função da forma de coleta de dados					
	25. Avaliação em larga escala de fluência leitora (PCA) para o processo de alfabetização de crianças em LP, em função do nível de leitura esperado.					

## APÊNDICE E- INFORMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE AS QUESTÕES

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA CADA UMA DAS QUESTÕES
<p>1. Nos PCN “a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e sua realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (BRASIL, 1997, p. 22), assumindo assim, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto. Segundo o documento, “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (BRASIL, 1997, p. 23). Os textos são o produto da atividade discursiva, oral ou escrita, formando um todo significativo.</p>
<p>2. O ensino de LP nos PCN assume uma função instrumental e ensinar a Língua, deixa de ser um mecanismo de imposição de regras da variante padrão-culta, do certo e do errado ao se falar e escrever. Deixa de lado os textos clássicos, para se trabalhar com os textos do cotidiano do aluno. Os PCN consideram o ensino e a aprendizagem de LP na escola resultantes da articulação entre três variáveis: o <b>aluno</b> – sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto; a <b>Língua</b> – objeto do conhecimento nas suas mais diversas formas orais e escritas e; o <b>ensino</b> – concebido como prática educacional que organiza a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (BRASIL, 1997).</p>
<p>3. Nos PCN, a alfabetização é concebida em seu sentido restrito, como sendo a aquisição da escrita alfabética, ocorrendo dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da LP. Esse enfoque coloca um novo papel para o professor dos Anos Iniciais: o de professor de LP. A forma como o professor concebe a Língua, altera sua postura pedagógica, já que é o responsável pelo planejamento e organização das atividades que proporcionam condições de aprendizagem, pela metodologia de ensino e pela forma como o aluno participa do processo de aprendizagem em sala de aula (BRASIL, 1997).</p>
<p>4. Na BNCC, a Língua é concebida como interação, sobretudo pelo documento compreender os estudos linguísticos como uma prática situada na esfera discursiva, além de atribuir características de manutenção identitária e cultural à Língua, ressaltando a concepção de poder e dominação instaurados por ela (BRASIL, 2017). Esse conceito de Linguagem como forma de interação considera “o sujeito que fala e pratica ações que não conseguiria levar a cabo a não ser falando; e com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiriam à fala” (GERALDI, 1984, p. 41).</p>
<p>5. O ensino de LP na BNCC centra-se no texto, visto como uma unidade de trabalho relacionada às perspectivas enunciativo-discursivas e o trabalho com o texto requer associá-lo ao contexto de produção e circulação nas esferas sociais, ao considerar uma ação comunicativa entre interlocutores e para isso o alfabetizando precisa conhecer o alfabeto e a mecânica da leitura e da escrita (BRASIL, 2017).</p>
<p>6. A alfabetização na BNCC é concebida como a apropriação do funcionamento do SEA em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita, através de textos diversos e que façam parte do cotidiano do aluno. O fenômeno é destacado dentro do componente de LP e o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os aprendizes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura- processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar” e “decodificar” os sons da Língua (fonemas) em material gráfico (grafemas), o que desenvolve uma CF e o conhecimento do alfabeto em seus vários formatos, além do estabelecimento de relações grafofônicas, entre esses dois sistemas de materialização da Língua (BRASIL, 2017).</p>
<p>7. O objeto de ensino, a Língua, na PNA é compreendido como um código e as práticas de leitura e escrita estão relacionadas diretamente a ações de codificar e decodificar (BRASIL, 2019).</p>
<p>8. Na PNA, o ensino de LP na alfabetização está baseado na Teoria Cognitiva da leitura e voltado para o desenvolvimento de habilidades consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de texto e produção escrita. O princípio alfabético que se concretiza na correspondência grafema-fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, indo do mais simples para o mais complexo nas relações grafofonêmicas (BRASIL, 2019).</p>
<p>9. A alfabetização, na PNA, é definida como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Esse Sistema Alfabético é descrito como sendo aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. Para a PNA, quando uma criança não alfabetizada se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que sozinhos ou em grupo, representam os sons da fala (fonemas), diz-se que essa criança compreendeu o princípio alfabético, passo determinante para quem está em processo de alfabetização.</p>
<p>10. A perspectiva de natureza ou faceta psicológica é a que tem predominado nos estudos e pesquisas sobre alfabetização. Sob ela, estudam-se os processos psicológicos, por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. O foco da análise psicológica da alfabetização são as abordagens cognitivas, sobretudo da Psicologia Genética de Piaget (1972), sob as quais se estudam os processos de aquisição do conhecimento (SOARES, 2006). Na Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (2007), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são aspectos muito importantes, porque o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem, e a interação entre o meio e o indivíduo é essencial para esse processo. O aprendiz internaliza as interações com o ambiente e assim ocorre o desenvolvimento e este se dá de fora para dentro e a cultura é uma das principais influências para que aconteça o desenvolvimento mental. A psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1979), é baseada nos conceitos de Piaget e tem como base o processo de construção da escrita, focando na criança como protagonista de seu próprio aprendizado, sua principal contribuição no mundo educacional, com ênfase na alfabetização, é explicar como os aprendizes pensam que se estrutura o SEA. As estudiosas dividiram os estágios de desenvolvimento do SEA em quatro fases: pré-silábica; silábica com e sem valor sonoro; silábica alfabética e alfabética.</p>

<p>11. O ramo da Linguística que trabalha com a diversidade linguística é a Sociolinguística. Esta trata dos usos sociais da Língua, considerando as variações existentes e sua relevância no processo de ensino de LP e alfabetização. É por meio da compreensão da Sociolinguística que é possível ajudar os alunos a assimilarem as variedades linguísticas e o uso de cada uma delas, uma vez que essa ciência concebe o processo de alfabetização como um ponto intrinsecamente relacionado aos usos sociais da Língua, considerando que as dificuldades em se alfabetizar estão na transição da fala para a escrita (CYRANKA 2015). Uma questão fundamental que se coloca, nessa perspectiva, é o problema da variação dialetal, uma vez que quando a criança chega à escola para ser alfabetizada, ela já domina um determinado dialeto da língua oral, que pode ser mais próximo ou mais distante da língua escrita convencional, que se baseia numa norma padrão. Outro problema que se apresenta também é a diferença entre língua oral e língua escrita, uma vez que as duas servem a diferentes funções de comunicação, são usadas em diferentes situações sociais, além de serem usadas com objetivos distintos (SOARES, 2006).</p>
<p>12. A principal faceta do processo de alfabetização é a Linguística, pois é a partir dela que os alunos dominam as relações entre sons e símbolos gráficos, ou seja, entre fonemas e grafemas, a essência do que é ser alfabetizado, no sentido restrito da palavra, além de dominar as relações entre regularidades e irregularidades entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico do português (SOARES, 2006). Sob a perspectiva linguística do processo de alfabetização, não se deve reduzir a CF a consciência fonêmica, pois trata-se de um bom princípio para se entender como algumas habilidades fonológicas participam, efetivamente, na reconstrução do alfabeto por cada aprendiz (MORAIS, 2021).</p>
<p>13. O fracasso escolar na alfabetização não é só justificado pela complexidade da natureza do processo, caso contrário não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares. O processo de alfabetização, no ambiente escolar, sofre a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas. Os fatores condicionantes sociais, políticos e econômicos do processo de alfabetização de crianças em LP têm carga mais prejudicial ao processo de aprender a ler e a escrever de crianças de classes menos favorecidas, uma vez que essas crianças têm suas práticas linguísticas rejeitadas e discriminadas como “déficit linguístico” em função de um “déficit cultural”. A instituição escolar, independentemente do espaço social em que está inserida, valoriza a língua escrita e discrimina a língua oral espontânea que o aluno traz de casa e de seu ambiente social, pois se afasta muito da língua escrita considerada padrão (SOARES, 2006).</p>
<p>14. Uma análise psicológica, sociolinguística e linguística do processo de alfabetização de crianças em LP deixa explícito que a diferença entre métodos de alfabetização é justificada pela consideração prioritária, em cada um deles, de um ou outro aspecto do processo, ignorando-se, normalmente, os demais aspectos. Portanto, a questão dos métodos de alfabetização como implicador educacional, que tanto têm polarizado as reflexões sobre a alfabetização, será insolúvel enquanto não se aprofundar a caracterização das diversas facetas do processo e não se buscar uma articulação dessas diversas particularidades nos métodos e procedimentos de ensinar a ler e a escrever (SOARES, 2006).</p>
<p>15. O livro didático de alfabetização utilizado pelos alunos deve trazer a articulação entre as várias facetas da alfabetização (psicológica, sociolinguística, linguística), além de uma regionalização do LD que trabalhe a realidade social, cultural e linguística do aprendiz, ensinando a norma culta oral e escrita da Língua, mas em paralelo com a língua oral, com o vocabulário, com a sintaxe do aprendiz vindos de seu ambiente social e familiar (SOARES, 2006).</p>
<p>16. É pouco pertinente e simplória a formação do professor, no que se refere aos processos epistemológicos e conceituais que a profissão exige (TARDIF, 2000). O professor deve conhecer sua matéria, os conteúdos que precisa ensinar e ter embasamento relativo às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em suas práticas diárias, nas quais vai aumentando seu potencial formativo. Tanto em suas bases teóricas, quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos da profissão são evolutivos e progressivos (TARDIF, 2002). Para que haja eficácia no processo de alfabetização de crianças, um dos fatores preponderantes da formação do professor alfabetizador, é ter o domínio sobre os conhecimentos linguísticos da LP voltados para a alfabetização (LIBÂNEO, 2010).</p>
<p>17. A avaliação escolar diagnóstica se constitui em um instrumento muito importante para o planejamento didático dos alfabetizadores e para as Redes de Ensino. Além de avaliar as competências dos alunos, avalia também o método de ensino utilizado pelo professor ou pela escola, o que gera um resultado mais analítico e rico para averiguar as causas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas reais necessidades (BRASIL, 2013). Avaliação diagnóstica é um instrumento que permite garantir as aprendizagens primordiais das crianças em processo de alfabetização em LP. Ela permite o diagnóstico do desenvolvimento dos aprendizes em determinados conteúdos e por meio dela, é possível identificar as dificuldades iniciais e finais, específicas de cada aluno, na assimilação do conteúdo, a fim de conhecer a realidade de cada turma e analisar o grau de domínio dos estudantes sobre as competências e habilidades do conhecimento em LP, específicos para o processo de alfabetização de crianças (BRASIL, 2017).</p>
<p>18. A avaliação processual ou formativa, deve ocorrer durante todo o processo educacional, buscando identificar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciam é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasar essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil saná-lo (BRASIL, 2013). A avaliação processual permite ao professor fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem do educando, além de ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos estudantes (PERRENOUD, 1999).</p>
<p>19. A avaliação somativa objetiva fazer uma descrição, através de uma classificação geral da situação dos níveis de aproveitamento do aluno, no final de um ciclo e avaliar a eficácia do ambiente escolar (BRASIL, 2013). Esse tipo de avaliação deve estar comprometido com a investigação da qualidade do produto final da ação pedagógica, que poderia também ser chamado de avaliação final (LUCKESI, 2009).</p>
<p>20. A avaliação em larga escala de compreensão leitora (Sispaeap), destinada aos alunos do 2º ano do EF, mensura os índices educacionais do Estado do Amapá e serve de instrumento fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas. Seus resultados proporcionam ajuda tanto ao acompanhamento do progresso dos estudantes, quanto à formulação para melhoria do desempenho e efetiva aprendizagem dos estudantes (AMAPÁ, 2019).</p>

<p>21. A concepção de leitura da avaliação de compreensão leitora do Sispaep, apresenta duas premissas: “A leitura é uma construção subjetiva de significados, ou seja, o sujeito leitor atua sobre o texto a partir de um vasto conjunto de conhecimentos acumulados e estruturados em função da vivência em uma determinada cultura. Diante de um texto, o leitor aciona os seus conhecimentos de mundo, que podem ser menos formalizados ou mais formalizados, como aqueles sobre os textos e a língua adquiridos na escola. / O texto não porta um sentido, ou seja, o ‘significado’ não está no texto; este nos oferece um conjunto de pistas que guia o leitor na tarefa de construção de sentido que é a leitura” (AMAPÁ, 2019).</p>
<p>22. A Matriz de referência da avaliação do Sispaep de compreensão leitora reflete as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridades trabalhadas pelo professor alfabetizador, implicando em uma avaliação coerente entre teoria e prática (AMAPÁ, 2019). Nela, o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental precisa ter o reconhecimento de convenções do SEA; se apropriar do sistema alfabético; saber fazer usos sociais da leitura e da escrita; assim como ler, fazendo a compreensão, a análise e a avaliação do que ler.</p>
<p>23. A avaliação de Fluência Leitora do PCA com o apoio da Caed tem o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes quanto ao desenvolvimento da aprendizagem; domínio do código alfabético da LP, aspecto fundamental para a alfabetização e o desenvolvimento da leitura e compreensão de textos escritos. Para a análise do desempenho em leitura do estudante, são levados em conta três critérios: <b>precisão</b> – que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; <b>velocidade</b> ou <b>automaticidade</b> – que diz respeito à realização de uma leitura fluída, sem grandes pausas e dificuldades; e <b>prosódia</b> – que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entoação interrogativa em uma pergunta. Além disso, o estudante responde questões sobre o conteúdo do texto que leu. A partir dos resultados, gestores e professores podem verificar como os seus estudantes se encontram em relação a uma dimensão essencial da alfabetização (AMAPÁ, 2021).</p>
<p>24. A avaliação de Fluência Leitora (PCA/Caed) utiliza como instrumento de coleta de dados o aplicativo Caed Fluência em Leitura, uma ferramenta que não é necessário estar conectada à internet na hora da aplicação do teste, de modo que todo o material gravado pode ser processado e enviado à análise posteriormente (caeddigital.net). É um aplicativo de coleta de dados seguro e confiável, apresentando um resultado mais próximo da realidade leitora dos estudantes, segundo seus idealizadores.</p>
<p>25. A avaliação de Fluência Leitora considera um leitor fluente aquele que consegue deslizar pelo texto, ou seja, aquele que não precisa de grandes pausas na leitura para poder decifrar o que está escrito e nem retroceder a palavras já lidas para corrigir algum erro cometido. O leitor fluente é aquele que consegue: reconhecer letras, palavras, frases e textos; localizar informações menos ou mais específicas; realizar inferências de alcance e níveis de complexidade variados e reconhecer recursos expressivos empregados no texto (AMAPÁ, 2021). Cada estudante é avaliado individualmente e seu desenvolvimento pode ser classificado como pré-leitor, iniciante e fluente em leitura. Os resultados alcançados podem ser consultados por meio de plataforma e são disponibilizados para as redes e escolas, desta forma o monitoramento consegue dar subsídios para implementar novas abordagens pedagógicas aos estudantes que estão com menor rendimento escolar (AMAPÁ, 2023).</p>

**APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA, AMAPÁ**

185

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO JUNTO À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTANA, AMAPÁ.**

**Título da Pesquisa:** Relevância dos elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, na percepção docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, em 2023.

**Instituição Promotora:** Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC)

**Pesquisadora Responsável:** Sandra Coêlho de Almeida Portilho

**Endereço:** Rua Euclides Rodrigues, nº 1459, Bairro Nova Brasília, Santana, Amapá-Brasil

**Fone:** 96 99192 5609

**E-mail:** .....

1. **Objetivo Geral:** Descrever o nível de relevância dos elementos que contribuem para o processo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa, na percepção docente da Rede Municipal de Ensino de Santana, Amapá, 2023.

2. **Metodologia:** A pesquisadora aplicará questionário fechado policotômico em escala Likert de relevância 1- Irrelevante; 2- Pouco Relevante; 3- Indiferente; 4- Relevante; 5- Muito Relevante a 40 professores da Rede Estadual de Ensino do Município de Santana, Amapá, atuantes no ciclo de alfabetização de crianças em Língua Portuguesa.

3. **Confidencialidade das informações:** O acesso aos dados coletados na pesquisa de campo será permitido somente à pesquisadora e ao orientador do estudo. Se manterá o sigilo das informações coletados, assim como a identidade dos envolvidos. Os dados coletados só serão usados para os fins que se objetiva o estudo científico.

9. **Consentimento:** Li e entendi as informações precedentes e irei repassar a apresentação da mestranda para as escolas das quais os professores que participarão da pesquisa são alfabetizadores no ano de 2023.

  
Amerson Guilherme do Amaral  
Secretário Municipal de Educação - SIME  
Tel. 96 99143/2077 - PMS  
Secretário Municipal de Educação de Santana

Santana, Amapá, 30 de março de 2023.

## ANEXO A – CARTA DE INVESTIGAÇÃO



# UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y CIENCIAS EXACTAS

## CARTA DE INVESTIGACIÓN

El Decano de la Facultad de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas **hace constar que:** SANDRA COELHO DE ALMEIDA PORTILHO, con Documento de Identidad N° 070248, es alumna de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), de la República del Paraguay.-----

En ese sentido, la Universidad ha aprobado el tema de la investigación de la citada alumna que se titula “O PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE CRIANZAS EN LENGUA PORTUGUESA.”. El tutor de tesis de la citada alumna es el Prof. Dr. Julio César Cardozo Rolón.-----

Para la conveniente consecución de esta fase investigativa, esta Facultad solicita a la SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTANA, que tiene como secretario de educación al SR. AMARILSON GUILHERME DO AMARAL el apoyo correspondiente para que la estudiante de la Maestría pueda realizar el trabajo de campo proyectado dentro de su tesis en el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, la misma deberá ser presentada en el mes de enero del año 2023.-----

Para lo que hubiere lugar, se expide la presente, en la ciudad de Asunción, a los trece días del mes de diciembre del año dos mil veintidós.-----



**Prof. Dr. Silvio Torres Chávez**

**Decano**