

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AURISMAR FERREIRA DE SOUSA**

**ALFABETIZA TERESINA:** do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI)

São Luís  
2024

**AURISMAR FERREIRA DE SOUSA**

**ALFABETIZA TERESINA: do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Maranhão para obtenção de título de Mestra em Educação

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini

São Luís  
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira de Sousa, Aurismar.

Alfabetiza Teresina: do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina - PI / Aurismar Ferreira de Sousa. - 2024.  
192p.

Orientador(a): Ângelo Rodrigo Bianchini.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Políticas de Alfabetização. 2. Projeto Alfabetiza Teresina.  
3. Ciclo de Políticas. 4. Alfabetização. I. Bianchini, Ângelo Rodrigo.  
II. Título.

**AURISMAR FERREIRA DE SOUSA**

**ALFABETIZA TERESINA:** do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão com para obtenção de título de Mestra em Educação

Aprovada em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini  
Orientador – PPGE/UFMA

---

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo  
Examinadora interna – PPGE/UFMA

---

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa  
Examinadora externa – PPGE/UFMA

---

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima  
Examinadora Suplente – PPGE/UFMA

*Ler...*

*A leitura nos ensina  
a sonhar  
a navegar  
a viajar sem sair do lugar...*

*ler é viver  
aventuras com amor  
e muita ternura*

*Com a poesia de Cecília Meireles  
aprendi muitas coisas  
Até dançar balé  
na ponta do pé*

*Ler poemas é encantador  
fez eu ver meu esplendor!*

*Essa viagem não para por aí...  
passiei pelos contos  
com a casa sonolenta de Audrey Wood  
aprendi a rimar  
a brincar com as palavras  
com os versos de faz de conta  
numa casa sonolenta*

*Li histórias de vovó  
A Colcha de retalhos  
O carinho da vovó  
Que também sinto saudades  
Carneirinho...carneirão  
Tenho vovó no coração!*

*Com a leitura  
Aprendi a fazer poesia  
Misturo as palavras  
E faço a alegria!*

*(Maria Cecília Sousa Pinheiro Bezerra, 11 anos)*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me permitir realizar um grande sonho que sempre almejei ao longo da minha jornada acadêmica.

Aos meus pais, João Pereira de Sousa e Osmarina Luiza Ferreira Muniz, minha base sólida, que sempre estiveram ao meu lado, dedicando-se para que eu pudesse estudar e seguir uma vida com dignidade. Sou imensamente grata pelos princípios e valores que me ensinaram, como honestidade, respeito, resiliência e gentileza, valores que aprendi a amar e a viver.

Aos meus irmãos, que sempre acreditaram no meu potencial e, em especial, à minha irmã Eulemar Sousa, que, durante toda esta jornada, esteve ao meu lado de forma excepcional, cuidando da minha filha quando precisei me dedicar aos estudos. Ao meu irmão, Sidimar Sousa, que, mesmo distante, sempre demonstrou profunda admiração por mim.

Meu eterno agradecimento vai ao meu amado esposo, Paulo Henrique Pinheiro Bezerra – companheiro e amigo, grande incentivador das minhas conquistas profissionais e pessoais. Sempre foi um esposo presente em minhas decisões e esteve ao meu lado desde a comemoração da minha aprovação até a organização da nossa vida em São Luís. Gratidão!

À minha filha, Maria Cecília Sousa Pinheiro Bezerra, a quem amo profundamente, que é a razão pela qual sempre lutei para garantir uma vida melhor. Ela é meu tudo!

Agradeço ao meu padrinho, Edvar Cavalcante (*in memoriam*), que me incentivou desde o início da minha formação. Ele foi uma inspiração e guia para mim. Em momentos de dúvida, ele sempre estava lá, sentado em sua rede, aconselhando-me com carinho, dizendo: "Você, minha afilhada, irá longe! Estude!" Sinto muito a sua falta e dedico este mestrado a ele.

À minha sogra, Mariá Pinheiro (*in memoriam*), pelo carinho imensurável que sempre demonstrou, e aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, pelo apoio constante.

Agradeço às minhas mentoras, que estiveram comigo durante a preparação para ingressar no mestrado: Francisca Cunha, meu ser de luz, Maria Lemos, serena, e Adriana Ferro, a quem estimo e admiro.

Às minhas amigas de luta diária – Idecires, sempre organizada e nos puxando a orelha quando necessário; Lígia, sempre coerente em suas palavras; e Heloísa, sempre motivadora. Juntas, traçamos um objetivo e conseguimos!

Obrigada a seu Antônio e Jaqueline pelo acolhimento. Vocês são pessoas muito especiais.

Agradeço às minhas amigas de trabalho da SEMEC, que sempre me incentivaram e vibraram com cada conquista: Jackeline, minha irmã de coração; Carmem Portela, uma grande inspiração; Arlene Oliveira, minha parceira de vida; Natividade, Oneide, Regina Amorim, sempre tão cuidadosa com seus conselhos; Geane, Eliseu, Flabia Thalita, Cleuma; Karini, Edvânia, Jeannier, Ehunirce, Ediane, Sammya, Silvânia, que me deram suporte fundamental no uso da Plataforma Brasil; aos amigos Jaime, Thyago, Richelly, Lucas, e todos os demais que contribuíram direta ou indiretamente – o meu muito obrigada!

A todos da Coordenação de Avaliação, Gerência de Informática, Gerência de Ensino, Coordenação de Alfabetização e Superintendência, Coordenação Pedagógica, que sempre disponibilizaram as informações e dados necessários para a fundamentação desta pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela oportunidade de realizar meu sonho.

Às minhas companheiras de estudo, Fabiana, a quem tanto amo; Clea Neiva, pela amizade sincera; e ao meu Grupo GEALF, coordenado por Edilma, Adélia e Ana Cristina, com quem amadureci durante as discussões sobre Alfabetização. Minha gratidão!

Aos meus compadres, Lena e Junior, que sempre acreditaram em mim; Alcione e compadre Adail (*in memoriam*), pelo suporte à minha filha; Renatinha, pela força constante; Elisângela, por tudo que vivemos desde a graduação; Arivaldo, por transmitir tanta alegria ao estar com Cecília – minha eterna gratidão!

Ao grupo Zamigas, que me acompanhou em cada etapa – Gabi, Luiza, Ione e Mila, sempre me motivando!

À minha querida Diretoria ABPp Seção PI, que vibrou a cada conquista e artigo publicado: Eliene Pierote, minha inspiração; Janaína Moura, minha parceira dos desabafos noturnos; Benilde, minha eterna professora; Josélia, que, com sua gargalhada, fazia qualquer sofrimento desaparecer; Cristina, pelo carinho de sempre; Elis, minha parceira fiel; Joyce e Luciana, pela confiança!

Aos colegas do mestrado, que me acolheram de forma calorosa, especialmente: Márcia Neto, Leandro, Miralda, Luciana, Kalline, Neuzalina e Patrícia, por compartilharem saberes e experiências.

Meu muitíssimo obrigada à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Chagas Lima, que me acolheu com afeto, demonstrou confiança e me permitiu seguir firme em minha trajetória.

Ao meu orientador, Ângelo Rodrigo, que desde a ministração da sua disciplina, me ofereceu carinho e atenção, assegurando-me que eu conseguiria alcançar meus objetivos. Como co-orientador, professor Rodrigo, foi meu alicerce, sempre tranquilo e, ao mesmo tempo, firme e incentivador.

## RESUMO

Esta dissertação, intitulada *Alfabetiza Teresina: do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI)* é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, na Linha História, Políticas Educacionais e Formação Humana, grupo de Pesquisa Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana. Tem como objeto de estudo a Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina para a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina - PI, considerando o contexto de sua criação, no período de 2018 a 2022. Nesse contexto, o estudo foi desenvolvido com base na seguinte questão-problema: quais as contribuições da Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina para a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina? Para tanto, definimos como objetivo geral analisar a Política de Alfabetização expressa no Projeto Alfabetiza Teresina e suas implicações para o processo de alfabetização. De maneira mais específica, buscou-se analisar a concepção de Alfabetização do Projeto Alfabetiza Teresina; identificar ações/estratégias de implementação do Projeto Alfabetiza Teresina voltadas para a Alfabetização; avaliar as ações a partir da elaboração e execução dos Projetos de leitura e escrita desenvolvidos na Rede e analisar a percepção dos professores e professoras sobre os resultados de alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização. O Projeto Alfabetiza Teresina foi implementado a partir da Portaria n.º 240/2018, instituída pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina — SEMEC, voltada para o Ciclo de Alfabetização, assumindo um compromisso formal pactuado pela gestão da Secretaria e a gestão escolar. A pesquisa desenvolveu-se pela abordagem qualitativa, recorrendo ao ciclo de políticas por meio da Teoria de Atuação, como recurso metodológico para o estudo das políticas, formulada por Stephen Ball e seus colaboradores. Esta abordagem ressalta a importância de considerar as nuances e especificidades das escolas e comunidades locais, reconhecendo que as políticas educacionais não são meramente “implementadas”, ou seja, uma implementação bem sucedida requer a adaptação das políticas ao contexto específico de cada escola e região, sendo um ciclo contínuo que envolve influências, de produção de texto e prática. A pesquisa contou com uma base teórica, incluindo uma revisão bibliográfica e de campo em 03 (três) unidades de ensino, sendo 02 (duas) escolas com turmas de 1º e 2º ano e 01 (um) Centro Municipal (CMEI) que atende turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Utilizou entrevistas semiestruturadas com os gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) e professores alfabetizadores que atuam nas turmas do Ciclo de Alfabetização totalizando 12 participantes. Os dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), considerando as condições de produção da mensagem, o contexto de recepção e os efeitos produzidos. Para subsidiar a pesquisa, buscamos apoio teórico em: Gontijo (2014), Mortatti (2014); Soares (2020), Ball (2011, 2021), Mainardes (2016), entre outros. Os resultados apontam que com relação ao Projeto Alfabetiza Teresina, foi possível identificar impactos positivos na aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Teresina, especialmente ao proporcionar uma estrutura mais organizada e direcionada para o acompanhamento do processo de alfabetização. Contudo, as percepções sobre o projeto variam entre os educadores. Enquanto muitos reconhecem os avanços significativos proporcionados pela iniciativa, há também o reconhecimento de desafios que precisam ser superados.

**Palavras-Chave:** políticas de alfabetização; Projeto Alfabetiza Teresina; ciclo de políticas; alfabetização.

## ABSTRACT

This dissertation, entitled *Alfabetiza Teresina: from the context of policy production to the implications for the literacy of students in municipal public schools in Teresina (PI)*, is the result of research developed in the Postgraduate Program in Education/Masters at the Federal University of Maranhão -UFMA, in the History, Educational Policies and Human Training Line, Educational Policies and Management and Human Training Research group. Its object of study is the Literacy Policy - Project *Alfabetiza Teresina* for the literacy of students in the Municipal Network of Teresina - PI, considering the context of its creation in the period from 2018 to 2022. In this context, the study was developed based on the following problem question: what are the contributions of the Literacy Policy - Projeto *Alfabetiza Teresina* to the literacy of students in the Teresina Municipal Network? To this end, we defined the general objective of analyzing the Literacy Policy expressed in the *Alfabetiza Teresina* Project and its implications for the literacy process. More specifically, we sought to analyze the literacy concept of the *Alfabetiza Teresina* Project; identify implementation actions/strategies of the *Alfabetiza Teresina* Project aimed at Literacy; evaluate actions based on the preparation and execution of reading and writing projects developed on the Network; and analyze the perception of teachers about the literacy results of students in the Literacy Cycle. The *Alfabetiza Teresina* Project was implemented based on Ordinance No. 240/2018, established by the Municipal Department of Education of Teresina — SEMEC, focused on the Literacy Cycle, assuming a formal commitment agreed upon by the management of the Secretariat and school management. The research was developed using a qualitative approach, using the policy cycle through Performance Theory, as a methodological resource for the study of policies, formulated by Stephen Ball and his collaborators. This approach highlights the importance of considering the nuances and specificities of schools and local communities, recognizing that educational policies are not merely “implemented”, that is, successful implementation requires adapting policies to the specific context of each school and region, being a continuous cycle that involves influences, text production and practice. The research had a theoretical basis, including a bibliographical, documentary and field review in 03 (three) teaching units, 02 (two) schools with 1st and 2nd year classes and 01 (one) Municipal Center (CMEI) that serves 1st and 2nd year classes of Elementary School. It used semi-structured interviews with managers (directors and pedagogical coordinators) and literacy teachers who work in the Literacy Cycle classes, totaling 12 participants. The data obtained was subjected to a content analysis, according to Bardin (2016), considering the conditions of production of the message, the context of reception and the effects produced. To support the research, we sought theoretical support in: Gontijo (2014), Mortatti (2014); Soares (2020), Ball (2011, 2021), Mainardes (2016), among others. The results indicate that in relation to the *Alfabetiza Teresina* Project, it was possible to identify positive impacts on the learning of students in the Teresina Municipal Network, especially by providing a more organized and targeted structure for monitoring the literacy process. However, perceptions about the project vary among educators. While many recognize the significant advances provided by the initiative, there is also recognition of challenges that need to be overcome.

**Keywords:** Literacy Policies. *Alfabetiza Teresina* Project. Policy Cycle. Literacy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Organograma da SEMEC.....	66
Figura 2 -	Organização do Projeto Alfabetiza Teresina.....	72
Figura 3 -	Iv Piquenique Literário.....	78
Figura 4 -	Mar de Histórias: Lições De Vida.....	78
Figura 5 -	Iv Piquenique Literário.....	78
Figura 6 -	Mar de Histórias: Lições de Vida.....	78
Figura 7 -	O eu, o outro e o nós.....	80
Figura 8 -	Escuta, fala, pensamento e imaginação.....	80
Figura 9 -	Traços, sons, cores e formas.....	80
Figura 10 -	Fluxo Ciclo de Alfabetização.....	88
Figuras 11-14 -	Estação dos Contos.....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Percentual dos alunos do (2º Período/ Pré II) da Educação Infantil na Rede Municipal - 4º bimestre de 2015 a 2017 - Nível de escrita.....	24
Gráfico 2 -	Percentual dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal – 4º bimestre de 2015 a 2017 - Nível de escrita.....	42
Gráfico 3 -	Percentual dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal – 4º bimestre de 2016 a 2017 - Nível de leitura.....	43
Gráfico 4 -	Evolução do IDEB - Rede Municipal de Ensino de Teresina.....	64
Gráfico 5 -	Alunos alfabetizados no 1ºano de 2017 a 2019.....	86
Gráfico 6 -	Percentual de alunos do 2º Período por nível de Leitura e Escrita.....	94
Gráfico 7 -	Percentual de alunos do 1º Ano por nível de Leitura e Escrita.....	96
Gráfico 8 -	Percentual de alunos do 2º Ano por nível de Leitura e Escrita.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	19
Quadro 2 -	Eixos e ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC	33
Quadro 3	Metas e estratégias - Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação de Teresina – PI.....	47
Quadro 4 -	Princípios predominantes de Concepção de Alfabetização.....	49
Quadro 5 -	Estrutura do Caderno - Política Nacional de Alfabetização – PNA.....	52
Quadro 6 -	Termos e conceitos presentes na PNA.....	53
Quadro 7 -	Eixos do Programa Tempo de Aprender.....	55
Quadro 8 -	Expectativas de Leitura.....	74
Quadro 9 -	Expectativas de Escrita.....	74
Quadro 10 -	Níveis de desempenho em leitura – coleta <i>on-line</i> (SIGA- SEMEC).....	75
Quadro 11 -	Níveis de desempenho em escrita – coleta <i>on-line</i> (SIGA- SEMEC).....	75
Quadro 12 -	Orientações para a Avaliação da Leitura Oral.....	81
Quadro 13 -	Orientações para a Avaliação da Leitura Escrita.....	83
Quadro 14 -	Perfil das participantes da Pesquisa – Professoras e Diretoras.....	103
Quadro 15 -	Análise da pesquisa segundo Bardin.....	105

## LISTA DE TABELA

Tabela 1 -	Indicadores socioeconômicos de Teresina.....	61
Tabela 2 -	Consolidado das unidades por núcleo regional e turno.....	61
Tabela 3 -	Número de matrículas 2018 a 2022 - Rede municipal de Teresina.....	62
Tabela 4 -	IV Piquenique Literário/2019.....	78
Tabela 5 -	IV Mostra Pedagógica/2019.....	79
Tabela 6 -	Metas do Ciclo de Alfabetização em Leitura e Escrita.....	83
Tabela 7 -	Abrangência Ciclo de Alfabetização.....	87
Tabela 8 -	V Piquenique Literário/2022.....	92

## LISTA DE SIGLAS

ABNT -	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC -	Base Nacional Curricular Comum
CEP -	Comitê de Ética de Pesquisa
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF -	Constituição Federal
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CMEI's -	Centros Municipais de Educação Infantil
IDHM -	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MEC -	Ministério da Educação
PNAIC -	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNA -	Política Nacional de Alfabetização
PNE -	Plano Nacional de Educação
PME -	Plano Municipal de Educação
PMALFA -	Programa Mais Alfabetização
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação
PIB -	Produto Interno Bruto
SEMEC -	Secretaria Municipal de Educação
SEALF -	Secretaria de Alfabetização
SISPACTO -	Sistemas de Pactos
SISALFA -	Sistema de Alfabetização
SIMEC -	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SORA -	Sistema de Recursos Online
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMA -	Universidade Federal do Maranhão
UNESCO -	União da Nações Unidas para Educação, a Cultura e a Ciência
UFG -	Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 Caminhos teórico-metodológicos</b> .....	16
<b>2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	28
<b>2.1 As políticas públicas de Alfabetização no Brasil</b> .....	31
<b>2.2 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - (PNAIC)</b> .....	33
<b>2.3 Política Nacional de Alfabetização – PNA e suas diretrizes</b> .....	51
<b>2.4 Programa Tempo de Aprender: abordagens e conceitos</b> .....	54
<b>2.4.1 Programa 'Conta pra Mim': a iniciativa de educação literária na perspectiva da Política Nacional de Alfabetização</b> .....	58
<b>3 PROJETO ALFABETIZA TERESINA</b> .....	60
<b>3.1 Caracterização do Município de Teresina</b> .....	60
<b>3.2 Projeto Alfabetiza Teresina e sua atuação</b> .....	67
<b>4 PROJETO ALFABETIZA TERESINA: o que dizem os participantes da pesquisa</b> .....	101
<b>4.1 Contexto e Perfil dos Participantes da Pesquisa</b> .....	101
<b>4.2 Concepções de Alfabetização e Política Projeto Alfabetiza Teresina</b> .....	107
<b>4.3 Ações e estratégias do Projeto Alfabetiza Teresina</b> .....	119
<b>4.4 Metodologias adotadas pelo projeto</b> .....	139
<b>4.5 Avaliação e resultados de aprendizagem dos alunos</b> .....	152
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	172
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	182
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES</b> .....	184
<b>APÊNDICE Cb - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b> .....	185
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> .....	186
<b>ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	187
<b>ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA</b> .....	191
<b>ANEXO C – CONVITE AOS GUARDIÃES DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	192

## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, as discussões sobre a necessidade de definir Políticas Públicas para a Educação e a Alfabetização no Brasil se intensificaram no final da década de 1990, em decorrência do processo de redemocratização que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Contudo, foi nas décadas de 1990 e 2000 que os governos brasileiros começaram a elaborar e implementar, de forma sistemática, essas políticas, especialmente após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, Lei Nº 10.172/2001, pelo Congresso Nacional. Essas iniciativas estavam em conformidade com os preceitos da Constituição e com os compromissos assumidos em conferências internacionais, como, por exemplo, a Conferência Mundial Educação para Todos, revelando momentos de tensão, em que diversas metas foram estabelecidas e não cumpridas, com base no relatório da UNESCO (2006), no marco do Fórum Mundial de Educação de Dakar, que aponta o aumento do número de analfabetos no mundo.

Nesse sentido, segundo Gontijo (2014, p.8), “[...] o descumprimento dos compromissos assumidos pelos países que participaram dos movimentos internacionais se expressa na ineficiência de investimentos na alfabetização, aumentando assim, o analfabetismo”. Gontijo (2014, p.10) acrescenta que, a partir desse movimento, “[...] a Década das Nações Unidas para Alfabetização: educação para todos (resolução n.56/116, de dezembro de 2001), declarada pela Organização das Nações Unidas – ONU visa destacar a Alfabetização no Brasil”.

Com base no exposto, destacamos que a centralidade da alfabetização está ligada ao fracasso das políticas mundiais em diminuir esses índices de analfabetismo entre a população adulta. Assim, vemos que a atualidade das discussões expõem fragilidades da alfabetização como uma política pública ainda não formulada para a universalização possível dos direitos de todos, pois o analfabetismo persiste como um desafio social preocupante, mesmo diante de promessas de igualdade social, que, na prática, continuam sendo inacessíveis para diversas camadas da população.

Nesse sentido, entender as políticas de alfabetização no Brasil envolve conhecer as políticas públicas de educação ao longo de diferentes períodos históricos, bem como suas implicações no ensino e aprendizagem, compreendendo, assim como afirma Mortatti (2010, p.1), que “[...] a alfabetização é entendida como um processo complexo e multifacetado de ações que são profundamente humanas e políticas, sendo um dever do Estado e um direito do cidadão”.

Assim, em sociedades letradas é essencial incluir todos nesse processo de alfabetização, o qual requer a atuação de políticas eficientes que garantam essa inclusão, respondendo a necessidades políticas, sociais e educacionais urgentes.

Diante do exposto, realçamos que as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa se dão pela sua relevância nas agendas das políticas públicas, tanto nacionais quanto subnacionais, sendo frequentemente abordadas nos planos de governo, como também tem relação direta com minhas experiências como professora alfabetizadora, em que pude vivenciar muitos momentos desafiadores.

Oriunda de uma escola privada com condições favoráveis de trabalho, onde exerci minha primeira experiência docente, ao ingressar na rede pública municipal de ensino, precisei me desfazer de algumas pré-concepções, para vivenciar um novo fazer pedagógico, confrontando a realidade da escola pública. Essa experiência ocorreu no contexto do Programa SE LIGA<sup>1</sup> implementado em 2013, tendo como público-alvo estudantes de 14 anos que não tinham as habilidades de leitura e escrita consolidadas. Segundo Santos (2019, p.42) o programa teve início na Rede Municipal de Teresina em 2001, com o objetivo de “[...] garantir a alfabetização no período de um ano letivo, dos estudantes com distorção idade-ano, provenientes do 2º e 3º anos, considerados defasados”. Diante desse cenário, surgiu a indagação: o que precisava fazer para mudar tal realidade?

De fato, não seria possível conseguir mudar esse cenário sozinha. Porém, com apoio da equipe escolar, recorremos à experiência que carregávamos, a fim de contribuir, significativamente, na vida daqueles alunos, que careciam de carinho, afeto e de ver sentido na escola. Assim fizemos, procurando conhecer a história de vida de cada um deles e identificar o que sabiam e o que precisavam aprender. Por meio de diversas situações de aprendizagem significativas, que lhes permitiam serem protagonistas, ao final do ano de 2014, conseguimos prestigiar os nossos alunos lendo e escrevendo, conseguindo compreender o mundo que estava à sua volta, alcançando 90% de êxito na alfabetização dos alunos ali matriculados. Convictos que o investimento das potencialidades destes era o caminho, e reafirmando Vidal (2023, p.171), “[...] os alunos por serem enxergados no que somente falta, muito que poderia já estar desenvolvido, permanece adormecido”.

A temática desta pesquisa também é fruto da minha experiência como formadora e coordenadora de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina, especificamente, nas turmas da Pré-escola, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, em que vivenciamos as dificuldades dos professores em realizar práticas de alfabetização inspiradoras, por muitas vezes, não compreenderem o que, concretamente, orientava cada programa de âmbito federal

---

<sup>1</sup>O programa de correção de fluxo “Se Liga”, que teve início da Rede Municipal de Teresina em 2001, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em parceria com o Instituto Ayrton Sena - IAS. Conforme Santos (2019, p.42) “[...] o programa tem como estratégia colaborar com a implementação de um ensino fundamental de qualidade para todos, sendo o “Se Liga” um programa de alfabetização para atendimento de estudantes defasados”.

instituídos no município. Acrescentamos, ainda, a experiência na condição de formadora do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, em que refletimos sobre Alfabetização e Letramento com os professores alfabetizadores, tendo a prática como objeto de análise e ressignificação.

Ao propormos discussões sobre políticas de alfabetização diante das demandas da prática docente, vemos que, nas últimas décadas, no contexto educacional, intensificaram-se as discussões sobre alfabetização. O tema é muito amplo, de modo que, a partir dele, surgem inúmeras questões que podem se constituir objetos de pesquisa, principalmente em relação a métodos, a teorias, a políticas e a práticas pedagógicas em escolas. Vale destacar que o objeto deste estudo é a política de alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina, que se encaixa na linha pesquisa: História, políticas educacionais, trabalho e formação humana. Dessa forma, percebemos sua relevância no cenário educacional, particularmente, na realidade contextual de professores alfabetizadores.

Assim, a presente pesquisa tem por objeto de estudo a atuação da Política de Alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina à luz da abordagem do Ciclo de Políticas dos pesquisadores Stephen Ball (2011), Mainardes (2018), entre outros.

Considerando os aspectos apresentados, a pesquisa buscou responder à seguinte questão-problema: quais as implicações da Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina para a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina?

No esforço de responder ao problema da pesquisa, estabelecemos o objetivo geral: analisar as implicações do Projeto Alfabetiza Teresina na prática docente, a partir da percepção dos professores (as) no contexto do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas da rede municipal de Teresina - Piauí. De forma mais específica, buscamos analisar a concepção de Alfabetização; identificar ações/estratégias de implementação do Projeto Alfabetiza Teresina voltadas para a Alfabetização; avaliar as ações a partir da elaboração e execução dos Projetos de leitura e escrita desenvolvidos na Rede e analisar a percepção dos professores (as) sobre os resultados de alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

## **1.1 Caminhos teórico-metodológicos**

A pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa, a qual, segundo Godoy (1995, p.58), “[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”, sendo, portanto, considerada exploratória e descritiva.

Cabe destacar que as pesquisas do tipo exploratória [...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos” (Gil, 2008, p.47). “As pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”(Gil, 2008, p.28). Esse ponto sublinha que os pesquisadores sociais estão frequentemente preocupados com a aplicação prática de suas descobertas. Em outras palavras, o objetivo não é apenas gerar conhecimento teórico, mas também utilizar os resultados para propor soluções, políticas públicas, ou intervenções práticas que melhorem a realidade estudada.

Recorremos, também, ao ciclo de políticas e da teoria de atuação, como abordagem teórico-metodológica para o estudo das políticas, formulada por Stephen Ball e seus colaboradores. Esta abordagem ressalta a importância de considerar as nuances e especificidades das escolas e comunidades locais, reconhecendo que as políticas educacionais não são meramente “implementadas”, ou seja, uma implementação bem sucedida requer a adaptação das políticas ao contexto específico de cada escola e região, sendo um ciclo contínuo que envolve influências, de produção de texto e prática. O ciclo de políticas desempenha um papel importante no cenário das políticas educacionais brasileiras, fornecendo uma estrutura analítica para compreender e abordar os desafios e avanços no sistema educacional do país.

Ao longo das últimas décadas, segundo Capella (2018, p.9) “[...] as políticas educacionais no Brasil têm sido influenciadas por uma série de iniciativas, desde a formulação até a “implementação e avaliação”. Examinar o processo por meio da lente do ciclo de políticas permite uma análise mais aprofundada das interações complexas entre os diferentes atores, fases e variáveis envolvidos na construção do panorama educacional nacional.

Segundo Ball (2011, p. 157) “[...] o processo de formulação de política é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas, sendo categorizados como: contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática”. O contexto de influência é aquele em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse. Com relação ao contexto de produção de texto, partimos da análise crítica do texto da política, que envolve a identificação da teoria do problema, ou seja, que deu origem à política e ainda da teoria da política, isto é, seus fundamentos, bem como, possíveis desencontros e até mesmo fragilidades da política. No que diz respeito à análise do contexto da prática, deu-se pela sistematização dos dados e o refinamento da análise, permitindo a vigilância referente à ideia de que as políticas não são meramente implementadas. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse

e cada um deles envolve disputas e embates. Eles distinguem e se complementam, tendo como fundamento a concepção da escola como instituição que consegue interpretar, recontextualizar e recriar determinados discursos legais, revelando sua autonomia.

A pesquisa, por meio das abordagens bibliográfica e de campo, teve como objetivo contextualizar o objeto no espaço e tempo, favorecendo a construção de relações entre o embasamento teórico e as evidências empíricas. A pesquisa bibliográfica também foi realizada a partir da seleção de artigos de periódicos, livros, dissertações e teses, buscando a fundamentação teórica necessária para a compreensão contextualizada do objeto. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e etc.” Corroborando essa compreensão, Gil (2008, p. 50) afirma que a pesquisa bibliográfica é “[...] indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”. Esses fatores ressaltam a importância deste tipo de pesquisa no contexto da presente investigação.

Assim, buscamos, por meio da revisão de literatura, realizar o mapeamento das produções atuais referentes à Política de Alfabetização, pois entendemos que a produção de conhecimento nos permite identificar os desafios e lacunas que permeiam esse campo e, nesse sentido, delinea os passos seguintes da nossa pesquisa. Para tanto, fizemos a busca na plataforma digital, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), uma vez que é nesta plataforma que se encontram disponibilizadas as teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. No levantamento realizado, para o período de 2020 a 2023, foi possível encontrar um quantitativo de 46 trabalhos (teses e dissertações) utilizando o descritor “Política de Alfabetização AND Ciclo de Alfabetização, filtrando a busca em grande área do conhecimento – ciências humanas/educação e Programa Educação. É importante ressaltar, que além do Catálogo de Teses e Dissertações, recorreremos ao repositório da Biblioteca Digital da Universidade de Juiz de Fora, por localizar uma dissertação referente ao Projeto Alfabetiza Teresina, totalizando, assim, 47 produções.

Após uma análise criteriosa dos títulos e resumos, observamos que 32 produções não estavam diretamente relacionadas ao nosso objeto de estudo. Dentre essas, 09 abordavam políticas de alfabetização voltadas para a Educação Infantil; 04 eram direcionadas, de forma mais específica, à formação de professores; 03 estudos se concentravam na Educação de Jovens e Adultos (EJA); 05 eram focados no currículo; 03 tinham ênfase na política de avaliação, especialmente em avaliação

externa; e as demais abordavam temas como alfabetização para crianças com deficiência, alfabetização para indígenas, letramento digital, literatura e educação no campo.

Diante disso, foram selecionadas 15 produções com maior proximidade ao objeto em análise, sendo 14 dissertações e 01 tese sobre políticas de alfabetização. A seguir, apresentamos os detalhes dessas produções selecionadas:

Quadro 1 – Produções do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Nº	TIPOLOGIA/ TÍTULO	AUTORIA/ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO
1	DISSERTAÇÃO: Políticas Nacionais de Alfabetização: o programa mais alfabetização no município de Ananindeua-PA	MIRANDA, Mayranda Carvalho (2020)	Universidade Federal do Pará	Políticas Nacionais de Alfabetização. Programa Mais Alfabetização. Métodos de Alfabetização.	Explicitar como se deu a formação de professoras e assistentes de alfabetização no referido Programa.
2	DISSERTAÇÃO: Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise Político-Pedagógica'	DURAU, Karina (2021)	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Programa Mais Alfabetização (PMALFA); Políticas educacionais; Alfabetização e letramento	Analisar o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pelo Ministério da Educação a partir de 2018, quanto aos fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa – Paraná.
3	DISSERTAÇÃO: Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador	ALMEIDA, Fabiani Ines de. (2022)	Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Política Nacional de Alfabetização; formação de professores; alfabetização.	Investigar as possíveis implicações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando analisar a ideologia intrínseca no discurso da política, bem como as repercussões na formação do professor alfabetizador e como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização.
4	DISSERTAÇÃO: Análise da Política Nacional de Alfabetização do Governo Bolsonaro	COUTINHO, Gabriele Cristina Alves de Sousa (2023)	Universidade Federal de Rondônia	Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Tempo de Aprender. Letramento	Analisar a referida política e seus programas Tempo de Aprender e Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) seus objetivos e metas,

Nº	TIPOLOGIA/ TÍTULO	AUTORIA/ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO
					organização, fundamentos teóricos, concepção e organização da formação de professores em relação aos métodos e outras propostas pedagógicas de alfabetização
5	DISSERTAÇÃO: Impactos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nos Processos Formativos Docentes'	BENTO, Flavia Dias (2023)	Universidade Federal Fluminense	Alfabetização; Política Nacional de Alfabetização (PNA); Formação Docente	Pesquisar os reflexos da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) nas experiências formativas e práticas pedagógicas de professores alfabetizadores da Escola Municipal Professora Dalva Lazaroni/RJ.
6	DISSERTAÇÃO: Política Nacional de Alfabetização e a Reconversão Docente no Curso Alfabetização Baseada na Ciência	RIBEIRO, Sara Gabrielle Fonseca (2023)	Universidade Federal do Espírito Santo	Alfabetização; Formação de professores; Evidências Científicas.	Compreender as diretrizes fundamentais e o sentido que foi dado à formação de alfabetizadores no curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).
7	DISSERTAÇÃO: Maquinaria alfabetizadora: a alfabetização como tática de governo'	SANTOS, Victoria Luiza Vargas dos. (2023)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Política Nacional de Alfabetização; Governamentalidade; Docência	Analisar os modos de ser professor alfabetizador instituídos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), a partir de sua implementação no país, em 2019.
8	DISSERTAÇÃO: Políticas Públicas Para a Alfabetização no Brasil e no Estado de Goiás (1996-2020): Aparência e Essência dos Direitos Sociais	SILVA, Elisangela Gonçalves (2023)	Universidade Federal de Jataí	Políticas Públicas; Alfabetização. Ação Empreendedora.	Analisar as políticas públicas de alfabetização do Brasil e do Estado de Goiás no período de 1996 a 2020, e como justificativa a educação como direito social previsto em lei.
9	DISSERTAÇÃO: O Pacto Nacional De Alfabetização pela Idade Certa: implementação na rede municipal de ensino do oeste baiano	ARAÚJO, Euzilene Alves de. (2021)	Universidade Católica de Brasília	Política educacional; PNAIC; implementação; alfabetização	Investigar o processo de implementação de programa do governo federal denominado pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na rede de ensino do oeste baiano, no município de Baianópolis.
10	DISSERTAÇÃO: A produção curricular do professor alfabetizador: diálogos com o PNAIC	LUCENA, Vanessa Soares de. (2021)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Alfabetização, formação de professores, currículo, autobiografia, PNAIC.	Observar como o PNAIC infere sentidos à formação e produção curricular no cotidiano escolar, entendendo que eles se dão como movimentos de negociação.

Nº	TIPOLOGIA/ TÍTULO	AUTORIA/ANO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS- CHAVE	OBJETIVO
11	DISSERTAÇÃO: A apropriação inicial da língua escrita no bloco de alfabetização em Breves/PA: problemas adiados?	PUREZA, Lenilson Correa (2022)	Universidade Federal do Pará	Alfabetização; política educacional; pedagogia histórico-crítica.	Analisar quais fatores têm interferido no desempenho dos alunos, no tocante à aprendizagem inicial da língua escrita, no âmbito do bloco de alfabetização na rede pública municipal de ensino de Breves, Pará.
12	DISSERTAÇÃO: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da SEDUC/AM	LIMA, Maíza de Souza (2020)	Universidade Federal do Amazonas	Formação continuada de professores; alfabetização; políticas públicas educacionais	Analisar o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no âmbito da SEDUC/AM, como política pública que envolve os entes federados num pacto amplo e contraditório.
13	DISSERTAÇÃO: Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da rede municipal.	CORDEIRO Deise Maria Higino Holanda (2022)	Universidade Federal de Juiz de Fora	Alfabetização e letramento.; Projeto Alfabetiza Teresina.; políticas de alfabetização. .	Compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino.
14	DISSERTAÇÃO: A política de alfabetização na rede municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores	HENRIQUE, Wana Sara Cavalcante (2021)	Universidade Federal de Juiz de Fora	Alfabetização. Políticas públicas. Monitoramento de políticas. Formação de gestores.	Analisar como os gestores escolares compreendem as políticas de alfabetização implementadas na rede municipal de Teresina.
15	TESE: As Políticas de Alfabetização educacional-escolar no Brasil e o direito à educação: uma reconstrução histórico-crítica das políticas públicas voltadas aos novos sujeitos de direitos (1980-2020)	RODRIGUES, Maria Cristina (2023)	Universidade Estadual de Campinas	Educação; Direito à Educação; Políticas Educacionais; Novos Sujeitos Sociais; Formação de Professores.	Este trabalho se concentra na investigação das políticas de alfabetização escolar no Brasil e avalia seus impactos sobre a concepção educação como direito e do direito à educação. Compreender as tensões, continuidades, rupturas e perspectivas surgidas a partir das políticas e dos ideais jurídicos e curriculares nesse período.

Fonte: Produzido pela autora, 2024.

O levantamento das produções selecionadas, por sua vez, permitiu identificar as políticas de alfabetização também mencionadas em nosso objeto de estudo, dentre elas: a Política Nacional de Alfabetização, Programa Mais Alfabetização e Programa Tempo de Aprender. As pesquisas analisadas apontam que as referidas políticas têm implicações na formação inicial e continuada de professores (as), por apresentarem uma proposta mecânica e que conduzem a uma aprendizagem descontextualizada da realidade social, econômica e política, além de um esvaziamento da profissão docente. Outro ponto em comum é o afastamento que há entre o que o texto legal das políticas públicas voltadas para alfabetização, em específico a PNA, se propõe a fazer e o que realmente oferece efetivamente. Consideradas políticas paliativas, que auxiliam na promoção de melhorias pontuais, não promovem grandes transformações nas vidas de professores, estudantes e comunidade. O que nos leva refletir sobre o que Ball (2021, p. 35) ao afirmar que “[...] as escolas podem prestar atenção a uma política e fabricar uma resposta que é incorporada na documentação da escola para fins de prestação de contas, ao invés de efetuar mudança pedagógica ou organizacional.”

As conclusões apresentadas a seguir são fundamentadas na análise de 15 (quinze) pesquisas selecionadas. A partir dessas investigações, observa-se que muitos professores e professoras (as) enfrentam dificuldades em explicitar de maneira sistemática como realizar a alfabetização de seus alunos. Essa situação se agrava pelo fato de que as políticas de alfabetização implementadas têm sido frequentemente associadas a projetos que promovem o desmonte da educação, especialmente com a introdução de um modelo gerencial na educação pública.

No que diz respeito ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, os estudos apontam que, apesar do pouco tempo de existência, os índices no ciclo de alfabetização apresentaram resultados positivos e a descontinuidade dessa política impacta diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Dada a densidade das questões pontuadas nas produções acima, optamos detalhar as duas pesquisas que tratam de forma específica do Projeto Alfabetiza Teresina – nosso objeto de estudo. Henrique (2021), em seu estudo *A Política de Alfabetização na Rede Municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores*, analisou como os gestores escolares compreendem as políticas de alfabetização implementadas na rede municipal de Teresina. Foi realizado um estudo de caso com 27 (vinte e sete) gestores das escolas municipais por meio de um questionário. Diante das análises feitas pela autora, os dados revelam que existem dificuldades na compreensão da política e

monitoramento das ações estabelecidas pela política, como o Sistema SIGA-SEMEC – que gera os resultados dos alunos por níveis de leitura e escrita.

Cordeiro (2022), por sua vez, em sua pesquisa intitulada *Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF*, buscou compreender os desafios na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina da rede municipal de ensino. Por meio de grupos focais, um com seis gestoras e outro com oito professoras alfabetizadoras de 08 (oito escolas) pesquisadas, segundo a autora, foi constatado que houve descompasso entre as orientações da Secretaria Municipal de Educação e as equipes escolares; além da fragilidade na comunicação entre os agentes escolares nas próprias instituições de ensino; ausência na compreensão e na significação dos papéis de cada ator frente ao Projeto.

É importante ressaltar que as duas pesquisas acima relatadas, por se tratarem de um Mestrado profissional, propuseram um plano de ação relacionado à capacitação de gestores nos aspectos concernentes à alfabetização por intermédio de formações continuadas como forma de dinamizar a política de alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina.

Sobre essa dimensão das pesquisas realizadas na área de alfabetização, Gontijo (2014) menciona que a “[...]A alfabetização está no centro de debates e ações, os dados das pesquisas referentes ao domínio da leitura e da escrita no país sempre são alarmantes, devido ao expressivo contingente de analfabetos”. A autora acrescenta que esse elevado número de alunos que concluem as etapas escolares sem apresentar os domínios requeridos (leitura e escrita) passam a integrar um grupo denominado analfabetos funcionais.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais voltadas para a área da Alfabetização, a exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, em muitos casos, têm discutido questões referentes ao tema superação das desigualdades escolares, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização, aspectos que demandam a implantação e a implementação de políticas que auxiliem os estudantes no seu processo de alfabetização e letramento, com foco na aprendizagem e nos resultados educacionais.

No que diz respeito à “implementação” de políticas, Ball (2011, p.13) “[...] aponta que na práticas políticas são frequentemente obscuras, mas podem ser mesmo assim, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos e sobre o que fazemos”.

Nesse contexto, compreende-se que a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com os princípios determinados. Ou seja, são mutáveis e podem ser sujeitas a diversas interpretações e traduções, como respostas da prática.

No que diz respeito à pesquisa de campo, foi realizada em 03 (três) unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Teresina, sendo 02 (duas) escolas com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e 01 (um) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que atende turmas da Pré-escola, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental,

Do total de 290 unidades de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização, foram selecionadas 03 (três), levando em consideração tanto o tempo de atuação dessas instituições no desenvolvimento da política em questão, quanto a experiência dos professores como alfabetizadores, variando de 5 a 10 anos. Além disso, foi considerado o perfil dos gestores, que deveriam ser categorizados como efetivos, não sendo possível incluir professores substitutos e/ou estagiários, dado que estes não possuem vivência efetiva nos Programas de Alfabetização.

Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 03 (três) diretores e 03 (três) coordenadores pedagógicos. Inicialmente, estava prevista a participação de 02 (dois) professores(as) de cada unidade de ensino do Ciclo de Alfabetização; no entanto, ocorreu uma desistência durante o processo de pesquisa. No total, tivemos a contribuição de 11(onze) participantes, o que possibilitou uma ampla variedade de dados provenientes dos diferentes segmentos da instituição educacional.

De acordo com Manzini (1990; 1991, p. 154), “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Essa abordagem permitiu que os participantes respondessem de forma mais livre, sem a imposição de uma padronização nas alternativas.

O recorte temporal para a análise abrange o período de 2018 a 2022, considerando a implementação da política até o contexto atual. A investigação foi realizada após um contato prévio com as escolas e os participantes da pesquisa. As informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins científicos, garantindo o sigilo e o anonimato dos participantes. Todos os envolvidos foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A).

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), cuja premissa destaca que são relevantes tanto as condições de quem produz a mensagem (o

emissor e seu contexto) quanto as de quem a recebe e os efeitos que esta provoca. Bardin denomina essas considerações de variáveis inferidas, um termo que abrange mais do que apenas as condições de produção. Dessa forma, a intenção da análise de conteúdo é inferir conhecimentos sobre as condições de produção (ou, em alguns casos, de recepção), utilizando indicadores que podem ou não ser quantificados.

Assim, com base em Bardin (2016), a análise de dados foi desenvolvida em três fases. A primeira, a pré-análise, compreende a sistematização de ideias iniciais e a organização do material. Iniciamos com uma leitura flutuante das entrevistas, que nos permitiu o primeiro contato com o material, visando conhecer o texto e obter as primeiras impressões, proporcionando uma visão geral dos fatos relacionados ao objeto de estudo. A partir disso, procedemos à constituição de um *corpus*, que, segundo Bardin (2016, p. 96), "[...] é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos."

Posteriormente, realizamos a escolha do *corpus*, orientados pelas seguintes regras: exaustividade, que consiste em ouvir as gravações das entrevistas e ler as transcrições repetidamente, de forma cuidadosa, a fim de garantir que nenhum elemento significativo seja deixado de fora; representatividade, garantindo uma amostra significativa, mas cientes de que "[...] nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem" (Bardin, 2016, p. 96), permitindo a redução do universo para atender ao objetivo proposto; e, por fim, pertinência, que exige que os documentos selecionados correspondam ao objetivo da análise.

Após a coleta de dados, organizamos os dados em categorias e eixos temáticos para posterior análise e qualificação dos mesmos, de modo a construir questões analíticas e interpretações, emitidas pelos interlocutores na entrevista, por acreditarmos que trarão reflexões sobre como vêm se desenvolvendo as políticas de alfabetização no âmbito educacional, bem como as implicações na prática docente, o que consistirá em subsídios teóricos e metodológicos para ampliação das discussões e dos debates em torno da mencionada temática. É válido ressaltar que para melhor definir a codificação, fizemos uso do Software QDA miner (Provalis Research).

À luz do exposto, o percurso metodológico desta pesquisa foi conduzido respeitando rigorosamente os princípios éticos e científicos, baseando-se no respeito, reconhecimento da dignidade, autonomia e proteção dos sujeitos envolvidos. Além disso, foi guiado pela honestidade, transparência e um profundo senso de responsabilidade social. A adesão a esses preceitos foi formalmente confirmada pela aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFMA), conforme Parecer nº 6.586.029, emitido em 17 de dezembro de 2023.

Assim, compreendendo a educação atual, que flui ao lado política, com demandas e expectativas, a Rede Municipal de Ensino, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) tem envidado esforços para melhorar seus índices de alfabetização. Dentre as ações realizadas para garantir esse direito e consolidar o processo de alfabetização, em 2018, por meio da Portaria nº 240/2018, a SEMEC implementou a Política de Alfabetização voltada para os alunos do Ciclo de Alfabetização, denominada Projeto Alfabetiza Teresina assumindo um compromisso formal pactuado pela gestão da Secretaria e a gestão das escolas, visando priorizar a alfabetização na Rede, por meio da sistematização das ações articuladas em cada unidade de ensino, a partir de uma avaliação estratégica, em que analisavam os resultados de alfabetização e o que dispunham, estabelecendo *onde* queriam chegar, *o que* poderiam fazer e *como* seria o processo de acompanhamento e avaliação desses resultados.

Nesse sentido, a pesquisa estruturou-se em cinco seções. Na introdução, contextualizamos a temática e sua relevância, os motivos que levaram a pesquisadora a se interessar pela Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina, os objetivos geral e específicos; a questão-problema da pesquisa e o caminho teórico-metodológico, destacando o tipo de pesquisa, os participantes, critérios de inclusão e exclusão, o local, as etapas, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

Na segunda seção, abordamos as Políticas Educacionais Brasileiras no contexto da alfabetização, destacando a historicidade dessas políticas, revisitando o Programa de Alfabetização Nacional no âmbito das políticas públicas nacionais por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Política Nacional de Alfabetização - PNA, o Programa Tempo de Aprender, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a base teórica que fundamenta as referidas políticas, bem como, um breve histórico das políticas de alfabetização da Rede Municipal de Teresina.

Na terceira seção, situamos a Política de Alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina, por meio de sua historicidade e dos dados referentes às ações estabelecidas pela política. Além disso, discutimos as propostas interventivas voltadas para os Projetos de Leitura e Escrita desenvolvidos pelos professores alfabetizadores da Rede Municipal, que atendem alunos do 2º período da educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.

Na quarta seção, enfatizamos a análise e discussão dos resultados, a partir das concepções sobre políticas de alfabetização; a atuação e os entraves da Política de Alfabetização: Projeto Alfabetiza Teresina; as concepções de alfabetização e letramento, e as contribuições dessa Política

para aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Teresina. Na quinta seção, as considerações finais. Na quinta seção, apresentamos as considerações finais.

Para esse diálogo, destacam-se as contribuições dos Estudos de Letramento, com autores como: Soares (2022; 2019; 2020), Kleiman (2007), Morais (2012). Também deram suporte teórico pesquisadores na área de políticas públicas, estudiosos como Mortatti (2010); Mortatti; Frade (2014), Rodrigues(2010), Mainardes (2006), Henrique (2021), Cordeiro (2022), Gontijo (2014); Ball (2011); Ball, Maguire, Braun (2021), Bardin (2016), entre outros.

Contudo, para uma compreensão mais aprofundada do impacto e das estratégias envolvidas na implementação da Política de Alfabetização, especificamente o Projeto Alfabetiza Teresina, é necessário analisar o contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras, especialmente no que tange à alfabetização. Portanto, na próxima seção, discutiremos as Políticas Educacionais Brasileiras no Contexto da Alfabetização, com o objetivo de contextualizar as diretrizes nacionais e como elas influenciam a implementação de programas de alfabetização.

## **2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO**

As pesquisas voltadas para a Alfabetização têm adquirido crescente relevância, como destacam Mortatti e Frade (2014, p. 12), ao contribuírem para uma compreensão mais profunda sobre os significados que indivíduos e sociedades atribuem ao processo de alfabetização. Esses estudos buscam desvendar a natureza desse fenômeno e explorar a construção de estratégias pedagógicas que promovam uma abordagem mais emancipadora, contrapondo-se à visão emergencial e muitas vezes equivocada adotada por aqueles que se empenham em combater o analfabetismo.

Nesse contexto, as investigações e publicações no Brasil sobre políticas educacionais, conforme observou Ball (2011, p. 11), englobam estudos teóricos que abordam aspectos mais amplos do processo de formulação dessas políticas. Tais pesquisas envolvem a análise das redes de influências, as abordagens históricas das políticas educacionais e a avaliação de programas e ações educacionais específicas. Mainardes (2006) reforça essa perspectiva, afirmando que:

Essa abordagem constitui-se de fato num referencial analítico útil para análise de tais políticas educacionais desde sua formulação inicial até a implementação no contexto da prática e seus efeitos. Compreensão esta que assumimos nesta pesquisa e orienta nossa análise sobre as políticas de alfabetização. (Mainardes,2006, p.48).

Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre o impacto dessas políticas educacionais na alfabetização dos alunos e questionar se elas têm estabelecido conexões e promovido diálogos com a produção de conhecimento sobre o objeto em estudo.

Diante disso, conforme ressalta Mainardes (2006, p. 50), é necessário reafirmar que o foco da análise de políticas reside na formação do discurso político e na recontextualização que os atores envolvidos no cenário da prática realizam ao relacionar os textos das políticas com suas ações concretas.

Com efeito, compreende-se que esse processo está frequentemente vinculado a movimentos de resistência e até mesmo a acomodações, os quais, em diversas situações, podem dificultar a implementação efetiva de práticas em determinados contextos. Isso resulta em disparidades entre os discursos e suas aplicações nas diferentes arenas educacionais.

Nesse sentido, é relevante refletirmos sobre qual o impacto dessas políticas educacionais na Alfabetização dos alunos e se essas políticas têm estabelecido interfaces e debates com a produção de conhecimento sobre o objeto em estudo.

Comporta, desse modo, reafirmar conforme Mainardes (2006, p.50), que o foco da análise de políticas está na formação do discurso da política e na recontextualização que os atores que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

De fato, entende-se que isso esteja vinculado aos processos de resistência, incluindo até mesmo acomodações, o que, em muitas situações, pode complicar a implementação de práticas em certos contextos, resultando em disparidades entre os discursos nessas arenas.

Como proposta em um modelo de política em ciclos, os autores apresentaram um ciclo contínuo organizado em três contextos inter-relacionados: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção do Texto e o Contexto da Prática. Em 1994, de acordo com Mainardes (2006, p.54), foram adicionados dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

No estudo em questão, a análise inicial concentrou-se em examinar políticas educacionais específicas de alfabetização em nível nacional em relação a diversos contextos. Isso foi feito considerando que cada um desses contextos engloba arenas, locais e grupos de interesse, cada qual envolvendo disputas e conflitos no campo educacional.

Para esclarecer o estudo, procedemos à caracterização de cada um deles. O primeiro contexto, denominado contexto de influência, representa geralmente o ponto de origem das políticas, sendo o espaço no qual grupos de interesse competem para influenciar a definição dos rumos da educação. Acrescido a isso, é onde os conceitos geralmente adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Um contexto adicional relevante é o contexto de produção. Ball (2011) enfatiza a importância de examinar não apenas os documentos políticos oficiais, mas também os discursos e práticas informais que estão presentes na política educacional.

Com efeito, ao explorar o contexto de produção, Ball oferece uma abordagem crítica que revela as complexas interações entre as políticas educacionais e os diversos contextos nos quais estão inseridas. Suas contribuições proporcionam uma perspectiva analítica que vai além dos documentos oficiais, permitindo uma compreensão mais abrangente das forças sociais e culturais que influenciam e são influenciadas pelas políticas educacionais.

O outro contexto destacado é o contexto de prática, conforme mencionado por Mainardes (2006, p.53), em que a política está sujeita à interpretação e recriação e produz efeitos e consequências, causando transformações na sua forma original. Com isso, é possível considerar que os diversos atores que atuam no contexto da prática, em diferentes arenas, como as escolas, não são necessariamente leitores ingênuos dessas políticas, pois possuem experiências a serem consideradas e valorizadas em cada contexto. E, ainda, o contexto de resultados (efeitos) em que defende a ideia de as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Para Mainardes (2018, p. 4) “[...] nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”.

Considerando as questões abordadas, é possível compreender ainda que as políticas serão interpretadas de maneira singular, uma vez que cada indivíduo possui uma história de vida única. No contexto da sala de aula, os professores alfabetizadores confrontam realidades distintas, as quais devem ser reconhecidas como tais.

Desta forma podemos nos aproximar dessas ideias no desenvolvimento deste estudo sobre a recontextualização das estratégias/ ações para o processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo de alfabetização. Assim, realizarmos uma análise descentrada, considerando os contextos e a atuação dos sujeitos como decisivos ao processo de produção e circulação de políticas no Brasil e, conseqüentemente, no mundo.

Assim, as políticas públicas representam um conjunto coordenado de iniciativas estratégicas com o propósito de realizar metas específicas, visando transformar uma realidade em atendimento a demandas e interesses pertinentes. Rodrigues (2010, p. 52-53) anuncia que as políticas são revestidas de autoridade soberana do poder público, dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se aspira alterar) e “como fazer” (estratégias de ação).

Dessa forma, para garantir efetivamente o direito à educação, que inclui não apenas o acesso, mas também a permanência a participação ativa dos alunos na instituição, é importante que a formação docente adote uma abordagem crítica e política. Essa abordagem visa fornecer fundamentos teóricos aos professores alfabetizadores em sua prática pedagógica, capacitando-os a reconhecer o aluno como um protagonista social de direitos. É essencial que os professores incorporem uma prática docente alinhada com o discurso, evidenciando consciência política, social e intelectual, podendo, assim, atuar de maneira eficaz na sala de aula.

A busca por avanços significativos na alfabetização está alinhada com discursos tanto no cenário nacional quanto internacional, os quais ressaltam a formação de professores como um dos principais fatores determinantes para a qualidade da Educação Básica. Nesse contexto, a qualidade se configura como um elemento estratégico essencial nas políticas educacionais.

Conforme aponta Abreu (2016), a questão da qualidade na educação passou a ser um tema central, especialmente a partir dos anos iniciais com o processo de alfabetização. Diante disso, torna-se necessário questionar se as políticas públicas implementadas têm, de fato, contribuído para assegurar uma alfabetização de qualidade para todos. Além disso, é importante analisar de que maneira as políticas nacionais e locais têm acompanhado o processo de alfabetização, com o objetivo de consolidar, de fato, um cenário de um país alfabetizado.

Destarte Mortatti; Frade (2014) aponta que:

A interpretação do termo “Alfabetização” e sua relevância política e social podem variar dependendo do contexto. Quando questionamos os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou consideramos a melhor abordagem para enfrentar esse problema nos âmbitos pedagógico, político e epistemológico, surgem diferentes perspectivas. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo. (Mortatti; Frade, 2014, p.13)

Reforça-se a ideia de direito comum a todos e, em seu caráter democrático e social, assegura a efetiva cidadania. Assim, a alfabetização se apresenta como uma preocupação da sociedade brasileira, que requer um grande esforço e investimento de ações concretas para que todos possam usufruir desse direito. É importante ressaltar que essa preocupação não se limita apenas à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas abrange também o fortalecimento de uma educação de qualidade, que promova a inclusão social e a equidade.

## **2.1 As políticas públicas de Alfabetização no Brasil**

A seguir, apresentaremos as políticas públicas de Alfabetização no Brasil considerando a sua forma de atuação.

Nesta subseção, o objetivo é situar a alfabetização como tema central nos debates das políticas educacionais do país, alinhando-a ao contexto local, por ser uma temática indispensável para o desenvolvimento consciente e reflexivo do cidadão. Considerando ainda as experiências vividas, os desafios enfrentados e as expectativas.

Compreender as políticas de alfabetização no Brasil requer uma análise das políticas públicas de educação ao longo de diferentes períodos históricos, bem como de suas implicações no ensino e aprendizagem. Esse enfoque é especialmente importante ao discutir, defender e reivindicar uma escola pública brasileira justa e equitativa. Para Ball, Maguire e Braun (2021):

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema.” Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. Esse tipo de política “normativa, em geral, ‘assume’ a política como uma [...] preservação do aparato formal do governo de formulação de políticas. (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 25).

Em conformidade, se a política só é vista nesses termos, representa que os demais momentos dos processos de políticas que acontecem nas escolas são marginalizados ou passam despercebidos,

e os atores – professores, gestores e estudantes – são deixados de fora do processo da política ou como afirma Ball (2021, p.25) “[...] são tomados simplesmente como cifras” que “implementam”. Assim, compreende-se que a política é feita *pelos e para* os professores – estes são os atores e sujeitos da política.

A partir da década de 1990, a concepção de alfabetização expressa nos documentos oficiais brasileiros passou a dialogar com a definição estabelecida na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Este evento foi um marco significativo para a educação global, ao estabelecer uma agenda internacional que enfatizava a educação como um direito fundamental.

O direito à educação implica também o direito de ser alfabetizado, um princípio consagrado na Constituição de 1988. O Plano Nacional de Educação (PNE) reforça essa diretriz ao definir, em sua meta 5, a meta de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2012). Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, reduz esse tempo ao determinar que “[...] nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (Brasil, 2017).

Assim, a alfabetização se configura não apenas como uma prioridade educacional, mas como um compromisso constitucional, visando garantir a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento e preparando os cidadãos para uma participação ativa na sociedade.

Diante do exposto, apresentamos a seguir as políticas públicas nacionais em relação ao contexto local, incluindo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado de 2012 a 2017. Também abordamos a Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>2</sup> instituída e promulgada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Alfabetização (SeAlf) em 2019. Destacamos ainda o Programa Tempo de Aprender, criado em 2020 como desdobramento da PNA, além de considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida em 2017. Por fim, mencionamos o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada<sup>3</sup>, instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que, em seu Art. 1º, estabelece a criação do Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, um elemento fundamental para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas.

---

<sup>2</sup> A Política Nacional de Alfabetização – PNA foi revogada em 11 de abril de 2019. (MEC).

<sup>3</sup> Conforme Portaria no 1.774, de 1º de setembro de 2023 - Dispõe sobre as atribuições, a composição e o funcionamento da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização - Renalfa e define os valores para o pagamento de bolsas de formação continuada para os articuladores do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

## 2.2 Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma ação do Ministério da Educação - MEC, instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012a), e lançado em 8 de novembro de 2012, contando com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, nas ações voltadas para a valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, que visam contribuir para a alfabetização em uma perspectiva de letramento. (Brasil, 2015).

O PNAIC apresenta, conforme o art.5º da Portaria n.º 867, os seguintes objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012b, p. 23).

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos acima mencionados, as ações do PNAIC apoiam-se em eixos de atuação, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Eixos e ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

EIXOS	AÇÕES
Formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo	Proposta de encontros presenciais: curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano.
Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.	Obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais: leva em consideração o suporte pedagógico ao professor, com a disposição de recursos variados – jogos pedagógicos, livros paradidáticos e outros, para a própria formação e para a atuação na sala de aula.
Avaliação	Avaliações do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil - utilizada como avaliação diagnóstica, distribuída pelo MEC e aplicada pelas redes de ensino para os alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;
Gestão, mobilização e controle social.	Por meio do sistema de gestão e de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), que possibilitava o acompanhamento constante do e pelos atores envolvidos no Pacto.

Fonte: Cordeiro (2022), adaptado pela autora

Mediante o exposto, constatamos que o conjunto de ações propostas pelo programa foi produzido a partir da influência vivenciada na história do Brasil, que revela que muitas crianças têm concluído sua escolarização, sem de fato estarem alfabetizadas. Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de

alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (Brasil, 2015, p.5)

Ademais, o Programa possui quatro princípios centrais para a prática pedagógica do professor alfabetizador, a saber:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação no qual as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2012, p. 27).

Em conformidade, Morais (2012, p.50) salienta que “[...] os alunos não têm que descobrir tudo sozinhos. É necessária a mediação e a clareza sobre quais as propriedades do sistema de escrita alfabética que eles precisam reconstruir.” Isso reafirma a necessidade de um ensino sistemático e que considere a criança como protagonista de suas próprias aprendizagens.

Mediante o exposto, podemos assim dizer que o eixo principal desse conjunto de ações do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores.

Alferes (2017, p.29) pontua que o PNAIC caracteriza-se como formação em rede, em outras palavras, ao modelo de formação de rede, conforme clarifica:

a) A formação *em* rede funciona por adesão, ou seja, adere o município e estado que quiser. Mesmo sendo uma decisão de inspiração democrática, a educação não pode ficar sujeita à vontade daqueles que optarem em aderir ou não; b) Geralmente os cursos ofertados no modelo de formação *em* rede são curtos, seguem um formato pré-determinado pelo MEC e/ou pelas universidades; c) Os formadores até se esforçam para articular a proposta do curso com a prática pedagógica; no entanto, essa articulação fica comprometida quando os professores envolvidos são de lugares diferentes, com práticas diferenciadas, que atuam em contextos diferentes. Com isso, o que acontece é um avanço individual de cada professor, em sua sala de aula, com a sua turma, mas não há melhoria da escola e da rede todo; d) Considera-se que os professores são homogêneos em relação às suas práticas pedagógicas; e) Não se considera os contextos das escolas nas quais esses professores atuam. (Alferes, 2017. p.29).

Nesse sentido, constatamos que, apesar da boa intenção do PNAIC em promover formação em rede, há uma série de desafios que comprometem sua efetividade, especialmente devido à falta de consideração pelos contextos variados em que os professores atuam.

O que difere da formação *de* rede proposta por Soares (2014), que inclui:

a) articulação teoria-prática; b) o desenvolvimento de um projeto de aprimoramento profissional de alfabetizadores em uma rede de ensino (nível micro); c) a implantação de bibliotecas em todas as escolas da rede; d) professoras da rede de ensino como formadoras das outras professoras; e) a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em ciclos (ciclo de introdução, ciclo básico, ciclo de consolidação e ciclo de ampliação); e f) o processo de alfabetização e letramento organizado a partir dos princípios de continuidade, integração e sistematização, com a definição de metas de aprendizagem, estabelecidas para cada ciclo e ano do ensino. (Soares, 2014, p.151).

Assim, na formação de rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, esforçando-se na mesma direção, atingindo toda a rede de ensino: os professores, os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, visando promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo.

As concepções teóricas que sustentam o PNAIC baseiam-se na alfabetização com ênfase no letramento<sup>4</sup>. A proposta do programa considera que estar alfabetizado significa ser capaz de interagir com textos escritos em diversas situações cotidianas, além de ler, compreender e produzir textos de forma autônoma para atender a diferentes objetivos. Em outras palavras, trata-se de fazer uso social da leitura e da escrita em interações diárias.

A alfabetização, de acordo com Soares (2016, p.18), tem natureza complexa e multifacetada. Assim, quando falamos de alfabetização não estamos nos referindo apenas a uma habilidade a ser desenvolvida pelo sujeito, mas estamos pensando em um conjunto de habilidades que se caracterizam como complexas e múltiplas. Para entendermos esse conceito, precisamos considerar sua natureza complexa e os condicionantes sociais e políticos, pois:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (Soares, 2016, p. 18).

Quando se trata de políticas educacionais voltadas para a alfabetização, destacamos a contribuição de Mortatti (2014), ao explicar que a alfabetização escolar, sendo entendida como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é um processo complexo e multifacetado, que

---

<sup>4</sup> Soares (2022, p.27) define Letramento como a capacidade de uso de escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica diferentes habilidades, como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, dentre outras.

envolve ações humanas e políticas, caracterizando-se como um dever do Estado e um direito do cidadão.

Esclarecemos, desse modo, o qual é garantido que essas ações humanas, que nascem como um corpo de ideias advindas de uma pessoa ou de um grupo delas ou, ainda, de uma instituição ou conjunto da sociedade, tomam forma e se materializam em textos políticos, transformando-se em políticas, programas ou projetos, que apresentam diversos interesses sociais e políticos.

Mortatti (2014, p.127), a esse respeito, nos leva a refletir, a indagar: “[...] até que ponto poderíamos afirmar que produtores/autores dos documentos oficiais e materiais para a formação dialogam com os professores”? Os professores estariam mais próximos das “estratégias” ou das “táticas”?

Nesse sentido, é importante destacar que as discussões acerca da melhoria das práticas de alfabetização não são recentes e que ainda existem lacunas e desafios a serem superados.

Estudos recentes, como o de Alferes (2017, p.136), apontam que:

Os textos produzidos referentes ao PNAIC há um consenso sobre o direito das crianças serem alfabetizadas”. No entanto, a autora reafirma que não há um consenso sobre a idade para completar a alfabetização das crianças, bem como, no PNAIC, não se assume uma noção de alfabetização e de letramento. Para a autora, o que se apresenta é que se deve alfabetizar em uma perspectiva de letramento. O como fazer é apresentado na forma de relatos de experiências de professores.

Outro ponto destacado diz respeito à recontextualização do PNAIC na formação de orientadores de estudo, que tiveram a missão de traduzirem e interpretarem o conteúdo do material (Cadernos de Formação) e fornecerem orientações aos orientadores de estudos. Segundo Alferes (2017, p.137), “[...] o processo de tradução e interpretação dos materiais do PNAIC não foi fácil, pois, conforme Ball (2016), a política é complexamente codificada em textos e artefatos, e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa”.

Isso transmite a ideia de que a política é profundamente enraizada em sistemas de comunicação e é constantemente reinterpretada e reformulada. Em outras palavras, há sempre a descontinuidade das políticas.

Conforme análise de Alferes (2017, p.144) “[...] os professores avaliavam o PNAIC por meio do relato de experiências e que as mudanças ocorridas a partir da implementação do programa, encontravam-se no campo da performantividade”. Segundo Ball (2002, p.3), performantividade:

É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de

promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/ avaliação.

Assim, compreendemos que a performantividade encoraja as instituições a se preocuparem mais com sua imagem, como apresentam as propostas, como, de fato, as ações funcionam.

No que diz respeito ao PNAIC, a adesão do município de Teresina ao Pacto, em 2012, de acordo com Passos (2019, p.24), conferiu proeminência à sua intervenção, pois chamava a atenção da sociedade e dos governos para a alfabetização das crianças, especialmente por aquelas que se mantinham “[...] no sistema público de educação e não atingiam um determinado padrão, especialmente não conseguiam ler e escrever.”

Com base nisso, a partir dos eixos que compreendiam as ações do PNAIC, já citados anteriormente, abririam caminhos para novas possibilidades, em que se destacava o problema do analfabetismo dos que frequentavam a escola, permitindo-lhes melhor atendimento em relação à aprendizagem, por meio da ressignificação de determinadas ações, revestindo-lhes novos sentidos e conteúdo, mudanças de postura dos professores no tocante ao processo de alfabetização das crianças.

Houve ainda a incorporação de materiais didáticos e bibliográficos à estruturação de ensino, em particular nas escolas que não adotavam as tecnologias do Instituto Alfa e Beto<sup>5</sup>, segundo Passos (2019, p. 25) *apud* Sousa; Sales; Castro, 2019).

Na trilha do PNAIC, o primeiro bloco da fase inicial do ensino fundamental (do 1º ao 3º ano do ensino fundamental) na Rede Municipal de Teresina, passou a ser denominado Ciclo de Alfabetização, período em que também houve a consolidação da formação continuada, em que era ofertada pela SEMEC, por meio de encontros quinzenais para cada ano escolar, e ainda, a disponibilização dos conteúdos do Programa por meio dos orientadores de estudo.

Na pauta sobre avaliação da alfabetização, tendo-a como um dos eixos que, conforme o art. 9º da Portaria nº 867/2012, se caracterizava por:

- I – avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil ao estudante das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;
- II – disponibilização pelo Inep, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;
- III – análise amostral, pelo Inep, dos resultados registrados aos a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV – avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep (Brasil, 2012).

---

<sup>5</sup> As tecnologias do Instituto Alfa e Beto referem-se desde jogos digitais que estimulam a fluência de leitura e a alfabetização, até ferramentas interativas para a prática da tabuada e livros interativos alinhados à BNCC.

Mediante cenário, foi introduzido um instrumental, ainda que insatisfatório, com a finalidade de avaliar a alfabetização dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização - 3º ano por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que se insere no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no 2º ano (Provinha Brasil), <sup>6</sup>resultando assim, na criação de outros instrumentais e meios de acompanhamento que viessem a contemplar os demais anos escolares.

Segundo Sousa; Sales; Castro, (2023, p.132) foram elaborados parâmetros, “[...] considerando a Psicogênese da língua escrita” previstos nas Diretrizes Curriculares, para nortear as avaliações bimestrais elaboradas e aplicadas nas escolas, conforme segue:

- Pré-silábico – as partes da escrita não correspondem às partes do nome. Fase gráfica primitiva – símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, como se soubessem escrever, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita.
- Silábico – é a descoberta de que a quantidade de letras com que vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. “Pedacos sonoros” essas partes são as sílabas e em geral, a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
- Silábico-alfabético – as crianças começam a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras, que o som não garante a identidade de letras, nem identidade de letras a de sons, partindo assim para o nível alfabético. Nível em que a criança não escreve a palavra completamente, ora escreve a sílaba toda, ou apenas uma letra geralmente a vogal.
- Alfabético - caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensam ou

---

<sup>6</sup> A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013). Em 2005, a avaliação nacional foi reestruturada pela Portaria nº 931 (BRASIL, 2005), passando a ser composta por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), antes conhecido por Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) aponta parâmetros para avaliação da educação brasileira e mantém o propósito de realizar diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo, dessa forma, um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado.

falam. Compreende a logicidade da base alfabética da escrita. (Sousa; Sales; Castro, 2023 p.132).

Tal como Henrique (2021, p. 106) enseja que as políticas do município de Teresina vivem sob forte influência dos estudos de Ferreira e Teberosky (1985), Mallmann (2012, p.19) assevera que, de maneira geral, o entendimento das autoras acerca da lecto-escrita é de que descrever a lista de habilidades e aptidões necessárias para aprender a ler e a escrever pode estar correlacionado positivamente com o seu sucesso, mas não é suficiente para que tal processo seja entendido.

Desse modo, a ênfase dada pelo PNAIC à alfabetização possibilitou a inserção dos anos escolares do Ciclo de Alfabetização nos procedimentos avaliativos da Rede Municipal de Ensino, contemplando a educação infantil, uma vez que passou a fazer parte das ações do Ciclo.

É válido ressaltar que, além do PNAIC, a educação infantil era subsidiada pela tecnologia do Programa Alfa e Beto Pré-escola, por meio do uso de livros didáticos do Programa e, ainda, contemplada com a formação continuada quinzenalmente, realizada pela equipe de formadores da SEMEC, acompanhada de forma sistemática pelos superintendentes escolares.<sup>7</sup>

É possível inferir que, com a adesão ao PNAIC, a alfabetização na Rede Municipal de Teresina passou a ser constituída como o objeto da atenção do governo municipal, por meio da integração de ações articuladas definidas e estabelecidas pela SEMEC, conforme cita Passos (2019, p.27):

- Definição de conteúdo - o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido previstos nas Diretrizes Curriculares que norteiam a elaboração dos Projetos Pedagógicos das escolas, delineiam os planos de trabalho dos professores e balizam as sequências didáticas.
- Formação de professores alfabetizadores – aperfeiçoamento contínuo em encontros mensais para os professores e auxiliares da educação infantil e quinzenais para professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano) que prepararam sequências didáticas e matérias pedagógicas de acordo com as habilidades a serem trabalhadas, os diagnósticos oferecidos pelas avaliações internas, semi-internas (prova padronizada) e externas e os objetivos de aprendizagem definidos para cada momento.

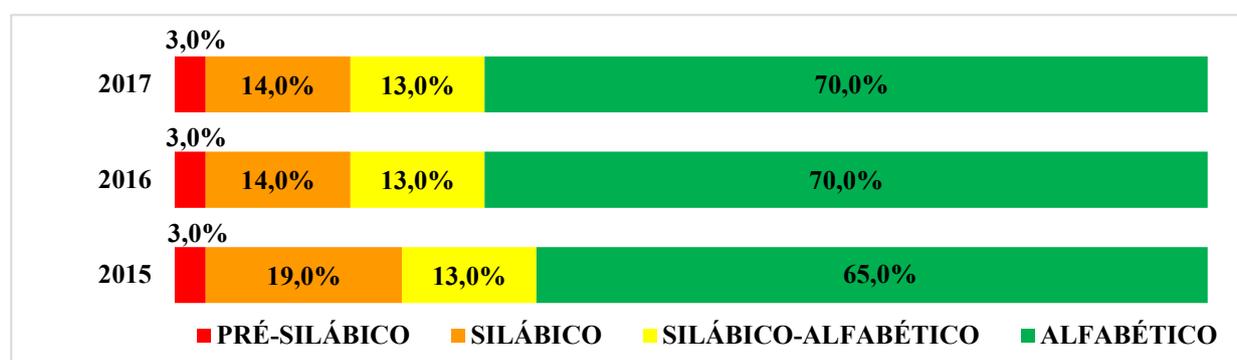
---

<sup>7</sup> Art. 6º Inciso VI - são atribuições do (a) Superintendente Escolar: realizar visitas sistemáticas às unidades de ensino sob sua responsabilidade para orientar, monitorar, avaliar e propor intervenções para melhoria dos resultados, dentre outras. orientar os gestores na implementação das autonomias pedagógica, administrativa e financeira, por meio de mecanismos de fortalecimento da liderança e gestão democrática, necessários ao gerenciamento eficaz das unidades de ensino; pactuar com o (a) diretor (a), no início do ano, as metas das unidades de ensino, de acordo com as metas definidas pela Secretaria Municipal de Educação; responsabilizar-se, conjuntamente com o (a) diretor (a), pelos resultados e pelo alcance das metas da unidade de ensino; apoiar o (a) diretor (a) na integração e articulação dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino; gerenciar, mensalmente, o alcance das metas do grupo de unidade de ensino sob sua responsabilidade, por meio das rotinas estabelecidas na Sistemática de Acompanhamento da Secretaria; articular as demandas das unidades de ensino junto à SEMEC, de modo a liberar o diretor para as prioridades de sua função, dentre outras.

- Ensino estruturado – sistematização do ensino com sequências didáticas que estabelecem passo a passo a rotina de sala de aula com estratégias adequadas para cada momento e conforme as habilidades a serem ensinadas e aprendidas.
- Monitoramento – rigoroso sistema de acompanhamento realizado por professores ou pedagogos, designados como superintendentes, que, tendo por base um roteiro, verificam todas as dimensões da gestão escolar, inclusive o desenvolvimento das atividades de ensino.
- Avaliação - afere-se o aprendizado dos alfabetizandos no 2º período da educação infantil, por meio de: avaliações internas, realizadas pelos professores de cada turma, Algumas, inclusive orientadas pelo Programa Alfa e Beto<sup>8</sup>; avaliações mistas (internas e externas), a prova padronizada ou Prova Teresina, a cada dois meses, e avaliações externas, por meio do SAETHE, anualmente. Os alfabetizandos do Ciclo de Alfabetização também, além das avaliações feitas por seus professores, são submetidos a aferição a cada bimestre ou semestre, dependendo das necessidades da Rede, por meio da Prova Teresina, e anualmente, por meio do SAETHE. (Passos, 2019, p. 27)

Como forma de evidenciar ações que retroalimentaram o processo educacional, a partir da “implementação” do PNAIC na rede municipal de ensino, apresentamos os resultados do Ciclo de Alfabetização, que compreende o 2º período <sup>9</sup>(Pré II) ao 3º ano, no recorte temporal 2015<sup>10</sup> a 2017, ressaltando que é o ponto de partida para a discussão do nosso objeto de estudo, Projeto Alfabetiza Teresina, que analisaremos posteriormente, por meio da análise de produção à atuação. Evidenciamos, assim, os resultados por meios dos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Percentual dos alunos do (2º Período/ Pré II) da Educação Infantil na Rede Municipal – 4º bimestre de 2015 a 2017 - Nível de escrita



Fonte: Teresina, 2019 adaptado pela autora 2024.

<sup>8</sup>Instituto Alfa e Beto – parceria firmada em 2003 – com o Programa Especial de Alfabetização (para alunos do 1º ano do ensino fundamental, ainda não alfabetizados), do qual foi introduzido o método fônico de alfabetização na Rede Municipal. Consistia numa ação estruturada para enfrentar uma das principais dificuldades naquele momento: a garantia de que, ao final do 1º ano do ensino fundamental, todos os alunos dominariam o nível básico de fluência em leitura e escrita, isto é, na expressão do Instituto, estariam “plenamente alfabetizados. (IAB, s.d)”

<sup>9</sup> Ressaltamos que 2º Período é a terminologia utilizada quanto à etapa da Educação Infantil na Rede Municipal de Teresina, que compreende às crianças bem pequenas, conforme a BNCC.

<sup>10</sup> No período de 2015, o ciclo de alfabetização era composto por 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir da análise dos dados, observamos um avanço tímido no nível de escrita das crianças do 2º Período/Pré II, que passou de 65% em 2015 para 70% em 2017. No entanto, esses 70% referem-se ao nível alfabético, que, conforme Moraes (2012, p.64), ao alcançar essa fase final do processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças “[...] resolvem as questões do que e como, colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema, criando notações que contêm muitos erros ortográficos.”

Nesse contexto, Teresina (2019) apresenta esses resultados como parte de um conjunto de ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), descrevendo o processo de avaliação das crianças do 2º Período (Pré II) da educação infantil:

Avaliação- afere-se o aprendizado dos “alfabetizandos” no 2º período da educação infantil, por meio de: avaliações internas, realizadas pelos professores de cada turma, algumas, inclusive, orientadas pelo Programa Alfa e Beto; avaliações mistas (internas e externas), a prova padronizada ou Prova Teresina, a cada dois meses, e avaliações externas, por meio do Saethe, anualmente. (Teresina, 2019, p. 27).

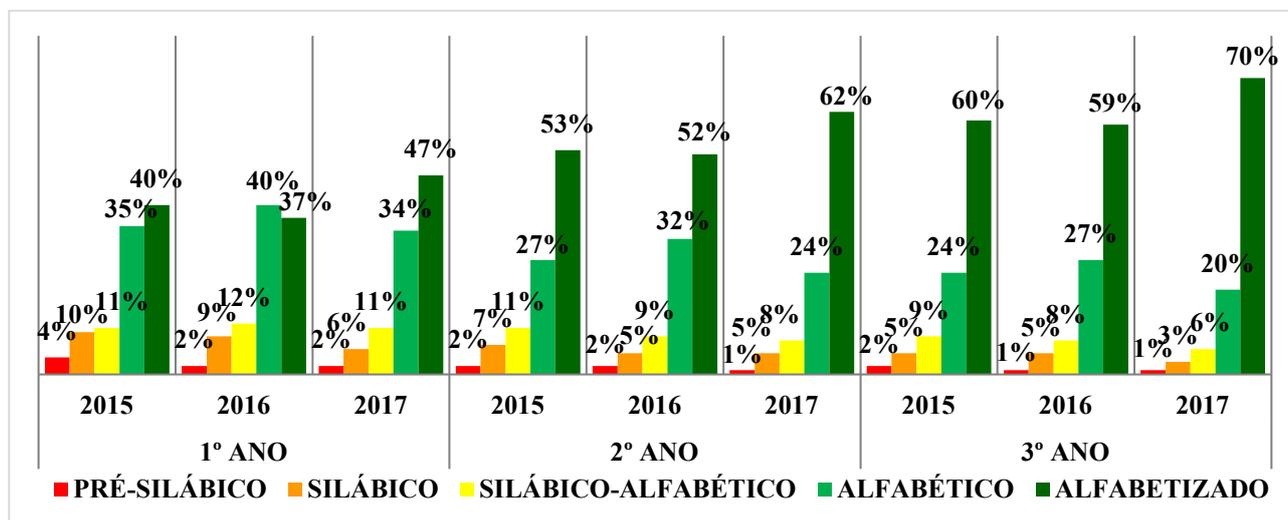
Diante disso, situamos a discussão que tem gerado polêmica sobre o contato das crianças pequenas com as “culturas do escrito.” Conforme Araújo (2023, p. 2), “[...] diversos pesquisadores defendem que as crianças têm direito de conviver, desde cedo, com o universo letrado, como argumentam Baptista (2022), Brandão (2021), Leal (2011), entre outros, sem ferir princípios da educação para a infância.”

Assim, o principal ponto de divergência e conflito em relação à abordagem da escrita na educação infantil surge quando se trata das diferentes formas de apropriação do sistema de representação da língua. De um lado, há perspectivas que adotam uma abordagem preparatória, com foco mecânico nos aspectos notacionais da escrita, o que contraria as concepções contemporâneas de infância, como as apresentadas nas ações implementadas pela SEMEC, por meio das avaliações externas e das provas padronizadas, caracterizando um processo de escolarização precoce. De outro lado, há concepções e práticas que, ao enfatizarem a importância do brincar na infância, acabam por negligenciar ou até mesmo evitar o contato das crianças com a dimensão linguística da escrita, como discutido nos estudos de Soares (2016).

Nesse sentido, concordamos com Brandão (2021, p.21), que defende que “[...] na Educação Infantil muito pode ser feito na direção de inserir as crianças no mundo da escrita.” Vale ressaltar que as práticas a serem inseridas nesse processo, como o estímulo ao conhecimento das letras, a escrita do próprio nome e de outras palavras significativas, não se opõem às práticas de letramento.

Outro dado que conduz à realimentação do processo educacional é o percentual de crianças em nível alfabético e alfabetizados no 1º ano, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 - Percentual dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal – 4º bimestre de 2015 a 2017 - Nível de escrita



Fonte: Teresina, 2019 adaptado pela autora, 2024.

A partir da análise dos dados, constatamos um avanço no desempenho dos estudantes do 1º ano, com uma elevação de 40% em 2015 para 47% em 2017. No 2º ano, o progresso também foi significativo, passando de 53% em 2015 para 62% em 2017, e no 3º ano, de 60% em 2015 para 70% em 2017. É importante destacar que houve uma redução expressiva nas extremidades dos níveis pré-silábico e silábico no 3º ano.

É importante destacar que os parâmetros definidos, conforme os níveis de leitura da psicogênese, previstos nas Diretrizes Curriculares, correspondem do nível pré-silábico ao alfabético. Já o alfabetizado não fazia parte dessa classificação da psicogênese. Desse modo, conforme Teresina (2019, p.25-26), o estudante alfabetizado refere-se àquele:

Capaz de ler, escrever textos com autonomia, isto é, “ler, com fluência, considerando os conhecimentos sobre as características do gênero, o tema, o suporte, a localização de informações explícitas e a inferência de informações implícitas” e “produzir textos de diferentes gêneros”, usando adequadamente, conforme as finalidades, as convenções ortográficas, os elementos de organização gráfica, as letras maiúsculas e aqueles recursos que ajudam na construção dos sentidos. (Teresina, 2019, p.25 - 26).

De acordo com Teresina (2019, p.27), um dos fatores que contribuiu para esse avanço foi a “[...] formação continuada dos professores alfabetizadores, em encontros quinzenais para os professores

de Língua Portuguesa e Matemática do Ciclo de Alfabetização, por meio do uso de sequências didáticas."

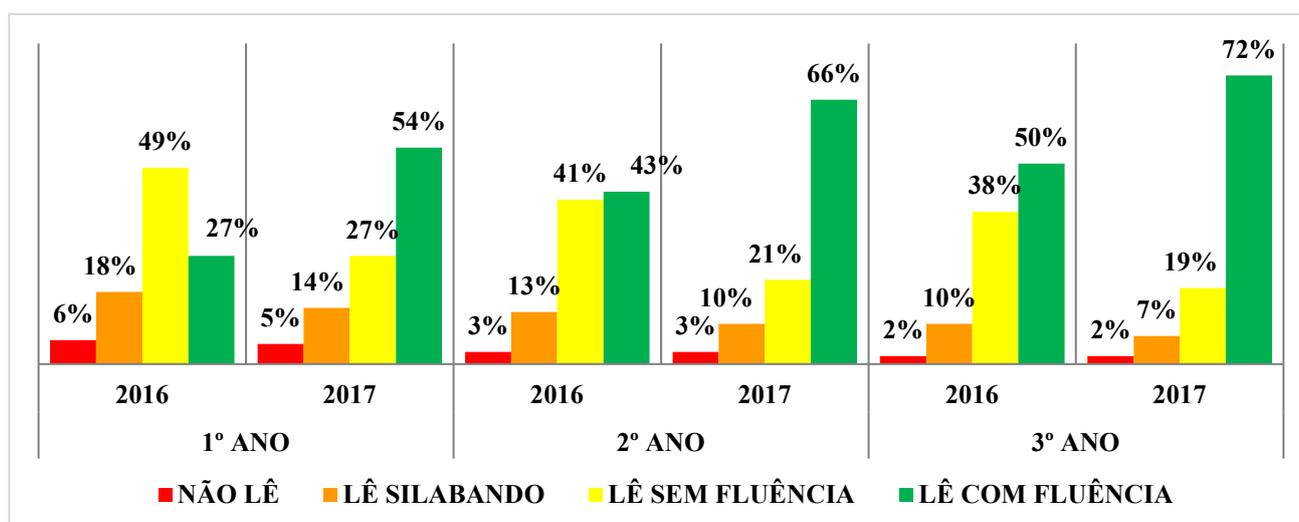
No tocante ao uso de sequência didática, Zabala (1998) considera que o objetivo principal dessa metodologia de ensino é:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (Zabala, 1998, p.54).

Assim, destacamos que o uso das sequências didáticas permite o progresso gradual dos estudantes, com atividades organizadas em etapas que começam por conceitos mais simples e vão avançando para os mais complexos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A avaliação de Leitura, passou a ser realizada, a partir de 2016, conforme apresentamos a seguir:

Gráfico 3 – Percentual dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal – 4º bimestre de 2016<sup>11</sup> a 2017 - Nível de leitura



Fonte: Teresina (2019), adaptado pela autora 2024.

Os dados apresentados referentes à avaliação de leitura entre 2016 e 2017 evidenciam um crescimento considerável no número de alunos alfabetizados nos primeiros três anos do ensino fundamental. No 1º ano, o percentual de alunos alfabetizados aumentou de 27% em 2016 para 54% em 2017, demonstrando um avanço de 100%. O 2º ano também registrou uma evolução de 43% para 66%, enquanto o 3º ano passou de 50% para 72%. Embora esses números sejam indicativos de

<sup>11</sup> A avaliação de Leitura passou a ser feita a partir de 2016. (Teresina, 2019).

progresso, uma análise mais aprofundada revela aspectos importantes que precisam ser considerados para uma compreensão integral desses resultados.

Conforme aponta Teresina (2019, p.29), as evidências revelam a eficácia<sup>12</sup> das ações para o aprendizado dos estudantes. Por outro lado, a necessidade de foco maior para atender os que permaneceram nos níveis pré-silábico a silábico-alfabético e, ainda, os que ainda não adquiriram as habilidades de leituras fluentemente.

Mediante o exposto, o aumento significativo nos percentuais de alfabetização é um dado positivo que, à primeira vista, indica uma melhora substancial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é importante refletir sobre como esses alunos foram avaliados, além de não focar exclusivamente no percentual de aumento, para que não haja o risco de mascarar as discrepâncias internas entre diferentes grupos de alunos, como aqueles com dificuldades específicas de aprendizado ou de contextos socioeconômicos mais vulneráveis. O aumento percentual pode refletir o avanço dos alunos que já se encontravam mais próximos da meta de alfabetização, enquanto os que apresentam maiores dificuldades podem ter ficado para trás

Dialogando com o explicitado acima, é significativo refletir que monitoramento e avaliação, por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente, como afirma Luckesi (2009, p.47), cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. Dito isso, compreende-se que se os processos são eficientes, há maior probabilidade de alcançar resultados eficazes.

No que diz respeito às dimensões apresentadas a partir da implementação PNAIC na Rede Municipal de Teresina, Cordeiro (2022, p. 41) aponta que “[...] as ações previstas no PNAIC, com o objetivo de garantir o direito de alfabetizar os alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental, foram consolidadas ao longo de sua implementação, a exemplo do monitoramento, da avaliação, do programa de formação para professores do ciclo de alfabetização”. No entanto, constatamos que, mesmo com a promoção de ações que auxiliavam os professores por meio da formação continuada, ainda é possível perceber, com base nos resultados apresentados até 2017, que um percentual de alunos não adquiriu as habilidades necessárias para o processo de alfabetização, o que nos leva a refletir sobre quais práticas podem ser melhor desenvolvidas nesse contexto.

---

<sup>12</sup> Eficácia - corresponde à produção dos resultados propostos por um plano ou projeto de ação ou conjunto de ações. Eficiência – refere-se à realização de uma ação ou conjunto de ações pelos meios mais econômicos, adequados e diretos possíveis para a realização dos objetivos propostos. São conceitos complementares que resultam a efetividade.

Assim, Ball (2021, p. 31) nos convida a refletir a partir da observação de que em algum momento, as escolas têm centenas de políticas em circulação, embora com status e alcances diferentes. Dessa forma, é fundamental o debate constante sobre a atuação dessas políticas, que, muitas vezes, de diferentes maneiras, moldam, limitam e possibilitam alternativas de ensino e aprendizagem, de ordem e organização. Em alguns casos, corroborando com Ball, as políticas “sobredeterminam a atuação” – como é o caso dos “padrões.”

É nesse contexto de múltiplas políticas em circulação que se destaca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das políticas mais recentes e amplamente discutidas no cenário educacional brasileiro. A BNCC, aprovada em 2017, estabelece as diretrizes para a educação básica em todo o país e define de maneira mais clara o que se espera para cada etapa de ensino, incluindo a alfabetização no Ensino Infantil e no Ensino Fundamental.

Desde a década de 1990, as discussões sobre a padronização dos currículos da educação básica no Brasil têm se intensificado significativamente, ocupando uma posição central na formulação de políticas educacionais e mobilizando o cenário político em torno da implementação de políticas públicas.

Nessa perspectiva, a necessidade de uma base curricular comum no Brasil é destacada desde a Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, que estabelece: “[...] Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Essa diretriz é reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e em sua versão alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), cujo Artigo 26 dispõe:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2013).

Como forma de consolidar a implantação do currículo obrigatório, em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP Nº 2, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, sua versão final foi ampliada para o Ensino Médio. Considerada um documento normativo, a BNCC tem a finalidade de embasar as propostas curriculares estaduais e municipais, estabelecendo conteúdos e objetivos mínimos a serem desenvolvidos ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Conforme o texto de apresentação da BNCC, para além dos currículos, “[...] influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 7). Estabelece, ainda, o compromisso com a educação integral, pois determina que “[...] com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

É importante destacar que ainda existem muitas divergências em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque a BNCC propõe uma padronização do currículo nacional, associando o desempenho das escolas a essa uniformidade. Nesse contexto, a proposta entra em conflito com políticas educacionais de perspectiva inclusiva, já que tais políticas não podem ser plenamente efetivadas a partir de uma base curricular uniforme.

Ainda no que diz respeito às divergências, no que se refere ao contexto de produção da referida política, Morais (2020, p.2) pontua que no âmbito da alfabetização, o Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado em 2014, traz, em sua Meta 5:

Alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os 8 anos de idade, no período dos cinco primeiros anos do Plano, e, gradativamente, ir reduzindo o tempo para as crianças, de modo que, no décimo ano do plano, todas as crianças deverão estar alfabetizadas aos 6 anos de idade”. A BNCC por sua vez, “reduziu o ciclo de alfabetização apenas aos dois primeiros anos da etapa” e o fez sem qualquer justificativa especial ou explícita. (Morais, 2020, p.2).

Nessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação de Teresina PME (2015-2025) se alinha às metas do PNE (2014-2024), ao definir que a alfabetização de todas as crianças deve ocorrer até o final do 3º ano do ensino fundamental, conforme o prazo estabelecido nacionalmente. No entanto, a Política local - Projeto Alfabetiza Teresina está em consonância com o que determina a BNCC, que estabelece o final do ciclo de alfabetização até o 2º ano. Em Teresina, o foco no cumprimento da Meta 5 do PNE, que se refere à universalização da alfabetização, requer a harmonização entre essas políticas, garantindo que o processo atenda tanto às exigências da BNCC quanto ao cronograma mais amplo do PNE.

Assim, observamos que, em essência, ambos os planos estão alinhados quanto ao objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental. No entanto, há diferenças sutis, mas significativas, na maneira como os dois planos abordam a implementação dessas metas, conforme apresentado a seguir:

Quadro 3 – Metas e estratégias - Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação de Teresina - PI

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024)	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – PME (2015-2025)
<b>META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental</b>	
5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;	5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e <b>com formação continuada, monitoramento</b> e apoio pedagógico específico com <b>foco nos resultados</b> , a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (grifo nosso)
5.2) instituir 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 respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;	5.2) garantir a aplicação de instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos a cada ano escolar para aferir a alfabetização das crianças, e implementar o sistema de avaliação educacional de Teresina em parceria com as demais redes de ensino, visando ao acompanhamento e <b>incrementando estratégias pedagógicas</b> para alfabetizar todos os alunos até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; (grifo nosso)
5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;	5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;	5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;	5.5) garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e <b>ciganos</b> , assegurando materiais didáticos específicos elaborados pelo MEC e demais sistemas de ensino, além de possibilitar o acesso da população itinerante à educação escolar; (grifo nosso)
5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;	5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, <b>de forma interativa e interdisciplinar</b> , com o conhecimento e acesso a novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu junto às IES e ações de formação continuada de professores para a alfabetização; (grifo nosso)
5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.	5.7) promover a alfabetização das pessoas com deficiência, <b>transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação</b> , considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, garantindo mecanismos necessários ao trabalho docente. (grifo nosso)

Fonte: Produzido pela autora, com base no PNE(2014) e PME/Teresina (2015)

No o que que se refere à estruturação dos processos pedagógicos (Meta 5.1), o PNE foca na articulação entre os processos de alfabetização nos anos iniciais e na pré-escola, com ênfase na qualificação e valorização dos professores alfabetizadores, além de um monitoramento constante dos resultados. O PME do município de Teresina segue a mesma linha, mas destaca o monitoramento e o apoio pedagógico específico, em parceria com as redes de ensino locais, ressaltando uma maior colaboração entre as instituições para garantir a alfabetização.

Em relação às populações específicas (Meta 5.5 e 5.7), o PNE apoia a alfabetização de crianças de comunidades indígenas, quilombolas e populações itinerantes, com a oferta de materiais didáticos específicos, e sem estabelecimento de terminalidade temporal para pessoas com deficiência. Já o PME de Teresina aprofunda esse apoio, destacando a importância da identidade cultural e o uso da língua materna nas comunidades indígenas, além de garantir materiais adequados para pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação.

Contudo, é importante refletir que tanto o PNE quanto o PME ainda enfrentam desafios relacionados à formação de professores. Ambos destacam a necessidade de formação continuada, porém não detalham suficientemente como essa formação será implementada e acompanhada, especialmente no que diz respeito ao uso de novas tecnologias educacionais.

Essa necessidade de conciliação entre o PNE e a BNCC também se reflete na formulação de currículos e práticas pedagógicas. O PME de Teresina é uma tentativa de adaptar-se às diretrizes nacionais, levando em consideração as especificidades locais, como os níveis de proficiência e as condições socioeconômicas da região.

No que diz respeito à BNCC, Morais aponta que:

A “Base” adota uma visão associacionista de aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, sugere uma progressão pouco clara do ensino, reduzindo apenas às correspondências entre grafemas e fonemas, não discutindo as relações entre alfabetização e letramento, numa perspectiva evolutiva. (Morais, 2020, p. 2).

Outro ponto em questão, destacado por Morais (2020, p.6), é que no tocante ao texto da Base, “[...] não há no documento, qualquer objetivo explícito de promoção da consciência fonológica e tampouco se encontra a prescrição do ensino de letras ou sequer a exploração de palavras estáveis como os nomes próprios, uma prática já bastante consolidada nas salas de aula.”

Corroborando com Morais, as autoras Jacomini; Santos e Barros (2019) concluem que para a BNCC estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar” e “decodificar” os sons da língua em material gráfico”, ressaltando, ainda, que os dois verbos citados, assumem um sentido ambíguo no documento em foco e o descompromisso com a Base, uma vez que, compreendemos que

alfabetização é muito além do que codificar e decodificar, considerando que a aprendizagem da leitura e escrita está relacionado ao uso social de forma crítica.

Souza; Leal (2021. p.16) evidenciaram em um estudo realizado a partir da PNA e BNCC, que a PNA tem como base a alfabetização como código e a BNCC tem a predominância da alfabetização na perspectiva do letramento, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Princípios predominantes de Concepção de Alfabetização

COMO APRENDIZAGEM DE UM CÓDIGO	PNA	BNCC	NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	PNA	BNCC
Alfabetização como aprendizagem das relações letradas	X	--	Alfabetização como aprendizagem da leitura e escrita, contemplando o domínio do sistema de escrita e habilidades de leitura e produção de textos.	--	X
Defesa da prontidão para alfabetização	X	--	Defesa da inserção precoce dos estudantes em práticas de letramento	--	X
Proposições de padronização da ação didática, com uniformização de procedimentos	X	--	Ensino organizado para atendimento à heterogeneidade dos alunos, com diversificação de atividades e modos de mediação	--	X
Ensino sistemático, organizado como sequência delimitada por etapas fixas: partindo das unidades menores para as maiores	X	--	Simultaneidade entre o ensino do Sistema Alfabético de Escrita e práticas de leitura e produção de textos autênticos	--	X
Ênfase no treino da consciência fonológica e consciência fonêmica	X	X	Simultaneidade entre o ensino do Sistema Alfabético de Escrita e práticas de leitura e produção de textos autênticos	--	X
Unidades linguísticas de partida: letra, fonema	X	--	Unidades linguísticas simultâneas: texto, palavra, sílaba, letra, fonema.	--	X
Ensino explícito das associações entre letras e fonemas.	X	--	Orientações para condução de ensino problematizador.	--	-
Ênfase na memorização e no treino.	X	--	Ênfase em objetivos de aprendizagem conceituais sobre o si.	--	X
Uso de textos criados ou adaptados para alfabetização, com controle das palavras e do tamanho	X	--	Uso de textos autênticos, de diferentes gêneros	--	X
Ênfase na aprendizagem das capacidades de decodificar e codificar.	X	X	Concepção de currículo integral, contemplando produção e compreensão de textos orais e escritos e outros componentes curriculares.	--	X
--	--	--	Ênfase na participação das crianças em práticas e eventos de leitura e escrita.	--	X
Ênfase na fluência de leitura tida como velocidade de leitura.	X	--	Concepção ampliada de leitura, com ênfase na compreensão de textos.	--	X
--	--	--	Ênfase no ensino precoce de produção de textos, considerando objetivos de aprendizagem variados, sobretudo aspectos metacognitivos	--	--
--	--	--	Concepção de aprendiz como ativo no processo de aprendizagem	--	X

COMO APRENDIZAGEM DE UM CÓDIGO	PNA	BNCC	NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO	PNA	BNCC
Concepção de professor como executor de atividades previamente formuladas e aprendizagem como aquisição de conhecimentos.	X	--	Concepção de professor como profissional responsável pela mediação da aprendizagem, tida como apropriação de conhecimentos.	--	X
Ênfase no controle do trabalho do professor	X	--	Ênfase na autonomia do professor e do direito à formação continuada.	--	--

Fonte: (Souza; Leal, 2021), Adaptado pela autora.

Conforme exposto anteriormente, observa-se que, na Política Nacional de Alfabetização (PNA), prevalecem os princípios de uma abordagem de alfabetização centrada no código. Por outro lado, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), predomina uma concepção de alfabetização fundamentada na perspectiva do letramento. Nesse sentido, Morais (2020, p. 130) reforça que:

Sem discutir o que é letramento e qual o papel da escola em promover práticas de leitura e escrita de textos como meio de democratizar o acesso ao mundo da escrita e a imersão no universo de práticas letradas valorizadas em nossa sociedade, a BNCC propõe um ensino extremamente pobre quando o tema é leitura e compreensão de textos escritos nos dois anos a que reduziu o ciclo de alfabetização. Antes do terceiro ano do ensino fundamental, não há nenhuma explicitação de quais estratégias de compreensão leitora, cabe à escola ensinar e o repertório de gêneros a serem lidos é reduzido a “textos curtos”. Também no que concerne à escrita de textos, vimos que há menos omissão, mas que as expectativas de que as crianças possam escrever textos autonomamente também são baixas para o ciclo de alfabetização. (Morais, 2020, p. 13).

Considerando a concepção do autor, reafirma-se a perspectiva de Ball (2021, p. 30), o qual aponta que muitos estudos sobre a implementação de políticas destacam um processo que pode ser entendido como "de cima para baixo" ou "de baixo para cima". No entanto, ele enfatiza que, para que a política realmente funcione, é essencial estabelecer um diálogo com os atores responsáveis por sua efetivação na prática.

O conceito de atuação baseia-se, segundo Ball, Maguire e Braum (2021, p. 33) na premissa de que as “Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que são estreitadas e alteradas ou metade ou resultados particulares são definidos”. Dessa forma, colocar as políticas em prática é um processo complexo, criativo e sofisticado. No caso da BNCC, sua imposição desafia os professores alfabetizadores a utilizarem táticas própria para alcançar os seus objetivos referentes à aprendizagem de seus estudantes.

Na subseção a seguir, apresentamos a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, a qual dispõe de várias ações com o propósito de assegurar o processo de alfabetização, também inserida do contexto do Projeto Alfabetiza Teresina.

### **2.3 Política Nacional de Alfabetização – PNA e suas diretrizes**

As políticas públicas educacionais estão inseridas em um campo de intensa disputa hegemônica caracterizado por conflitos e processos descontínuos fortemente influenciados pela concepção de governo ao produzir e “implementar” cada política.

Hypólito (2015), ao analisar o Plano Nacional de Educação – PNE, revela que as políticas educacionais no país, ao tomarem como base os modelos globais, corroboram em referenciais descontextualizados se comparados aos fatores históricos decorrentes do fracasso educacional no país. Para o autor:

[...] ao contrário do que as evidências e as pesquisas demonstram, ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira, o que não está, ao contrário do que dizem, baseado em evidências. (Hypólito, 2015, p. 520).

Assim, fica evidente o caráter autoritário das políticas educacionais e o controle do capital fazendo retroceder os direitos por uma educação equânime e justa.

Neste caminhar das discontinuidades das políticas públicas educacionais, foi instituída Política Nacional de Alfabetização – PNA pelo Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, por meio da Secretaria de Alfabetização, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O objetivo é implementar programas e ações voltadas à alfabetização, com base em evidências científicas, enfatizando, entre outros princípios, a consciência fonêmica e instrução fônica, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto funcional, em todas as etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019).

Morais (2019, p. 67) destaca pontos de convergência e divergência referentes à implementação da referida política. O autor pontua que:

Como divergências, podemos ver a visão reducionista de alfabetização, o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos desidratado a nada ou quase nada, ao lado da obtusa redução do ciclo inicial de alfabetização a dois anos, sem que a Base Nacional Comum – BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética, a desenvolver a consciência fonológica, etc. Mas há divergência, no sentido de os proponentes da

PNA terem sido mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura escrita. (Morais, 2019, p. 67).

Diante do exposto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) considerada um “marco” na educação brasileira. Na verdade representa um retorno aos métodos tradicionais, com uma visão simplista de alfabetização.

Como iniciativa, foi lançado no dia 15 de agosto 2019 o Caderno da PNA, que consiste em um guia explicativo sobre as premissas da política de alfabetização, composto por cinco capítulos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Estrutura do Caderno - Política Nacional de Alfabetização – PNA

CADERNO PNA	
CAPÍTULOS	DESCRIÇÃO
I - Contextualização	Trata sobre o cenário histórico e social em que a política de alfabetização se insere, bem como os índices atuais que a educação brasileira se encontra, justificando assim, sua criação e instituição. (2019, p. 10-17)
II - “Alfabetização, literacia e numeracia	Revela os conceitos de alfabetização baseada a partir das evidências científicas e da ciência cognitiva da leitura. (2019, p. 18-37)
III - Política Nacional de Alfabetização	Aborda os princípios, objetivos e diretrizes, público-alvo e agentes envolvidos, implementação e a avaliação e monitoramento da política de alfabetização, com base em um infográfico. (2019, p. 10-17)
IV - Referências	Apresenta as referências utilizadas pelo Caderno/Guia Explicativo
V – Íntegra do Decreto Nº 9.765/2019	Íntegra do Decreto Nº 9.765/2019 (2019, p. 50-54)

Fonte: Caderno PNA (2019), produzido pela autora

Conforme apresentado no documento, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, ou seja, é um sistema que representa os sons da fala com caracteres do alfabeto (letras). Quando o indivíduo analfabeto percebe que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que representam individualmente ou em grupo os sons da fala, isso revela que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, considerado um passo crucial no processo de alfabetização.

Esse princípio, que se manifesta de diferentes formas nas várias línguas, uma vez que cada uma possui regras próprias de correspondência entre grafema e fonema, deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, seguindo uma ordem que vai do mais simples para o mais complexo. O alfabetizando deve ser guiado de forma gradual durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre espontaneamente, apenas com a mera exposição a material escrito.

Como forma de clarificar os termos utilizados na PNA, segue a síntese dos mesmos apresentados no Guia (Brasil 2019):

Quadro 6 – Termos e conceitos presentes na PNA

TERMO	CONCEITO
Alfabetização	Com base na ciência cognitiva da leitura, define alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético. (BRASIL, 2019b, p. 18)
Sistema alfabético	É aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala. (BRASIL, 2019b, p. 18).
Literacia	Consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado. (BRASIL, 2019b, p. 18).
Princípio Alfabético	Quando uma criança ou um adulto analfabeto se dá conta de que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que, individualmente ou em grupo, representam os sons da fala (ou os fonemas da língua, para ser mais exato), dizemos que essa pessoa compreendeu o princípio alfabético, passo crucial no processo de alfabetização.
Decodificação	Extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia). (BRASIL, 2019b, p. 19).
Codificação	Combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. (BRASIL, 2019b, p. 19).

Fonte: Brasil, 2019

Conforme apresentado nos termos mencionados acima, compreendemos que o ensino das habilidades de leitura e de escrita é um dos elementos que constituem o processo de alfabetização. Quando alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. No entanto, a aquisição dessa técnica não é um fim em si mesma. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não se concretiza, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o início de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, a fim de que a pessoa usar essas habilidades com autonomia e produzir novos conhecimentos.

Nos estudos de Soares (2021, p.52), a autora enfatiza que “[...] métodos são uma questão, não são a questão”, isto é, são proposições decorrentes de teorias, que alteram-se na prática do (a) alfabetizador (a) – afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o uso específico desses métodos, ocorrendo o processo nos contextos em sala de aula. Soares (2022, p.285) acrescenta que “[...] pedagogicamente, em sua inteireza, a aprendizagem das crianças que, ao se alfabetizar e letrar, apropriam-se de muitas e diferentes competências – não é um “método”, mas um ensino com método, que denominamos como o processo alfalettrar”.

Nesse sentido, não se trata de escolher simplesmente um método de alfabetização, mas de alfabetizar de forma metodológica e sistemática. Isso requer compreender o processo para saber como intervir para garantir a aprendizagem da criança.

Nessa discussão, trazemos ainda as contribuições de Moraes (2019, p.72), que, do ponto de vista teórico, apresenta que “[...] a perspectiva assumida pela PNA é inadequada”, pois, segundo o autor, a referida política desconsidera o modo como a criança funciona, como ela aprende, não levando em conta o processo de evolução das crianças. Acrescenta, ainda, que, do ponto de vista didático, é desastrosa por diversos motivos, dentre eles a padronização do ensino, que ignora o que a criança pensa e vivencia, não considerando a diversidade de saberes e linguagens que existem dentro de uma sala de aula. Além disso, reforça que a PNA não tem compromisso com a motivação, pois não oportuniza o contato com livros e textos do universo infantil de forma lúdica. Assim, compreendemos que os professores frequentemente recontextualizam suas práticas com diferentes metodologias, levando em consideração as singularidades no processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar que a PNA (Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019) foi revogada, de acordo com o Projeto de Decreto Legislativo (PDL), dando iniciativa a uma nova política de alfabetização, conforme o Decreto 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo Governo Federal (MEC).

#### **2.4 Programa Tempo de Aprender: abordagens e conceitos**

O Programa Tempo de Aprender, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, principal fruto Política Nacional de Alfabetização (PNA), apresenta como objetivo melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. É válido ressaltar que os objetivos normatizados no artigo 6º são os mesmos definidos no decreto<sup>1</sup> que regulamenta a PNA<sup>13</sup>. Diante dessa política, tem-se gerado diversos debates em todo o Brasil por pesquisadores que têm se manifestado contrários às propostas nela defendidas, as quais buscam silenciar e romper com o que se vinha construindo na área da Alfabetização.

Para garantir a efetivação do Programa, de acordo com a Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021, que estabelece as medidas necessárias para operacionalizar as ações de fornecimento de recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as unidades de ensino têm o direito de contar com o trabalho voluntário dos profissionais assistentes de alfabetização, além de receber o apoio de outras despesas operacionais referentes ao Programa Tempo de Aprender.

No que diz respeito à configuração do Programa, este apresenta os quatros eixos, conforme apresentado a seguir (Brasil, 2020):

---

<sup>13</sup> A Política Nacional de Alfabetização – PNA foi revogada em 11 de abril de 2019. (MEC)

Quadro 7 – Eixos do Programa Tempo de Aprender

EIXOS	CARACTERIZAÇÃO
I - Formação continuada de profissionais da alfabetização	Objetiva proporcionar aos professores da educação infantil e anos iniciais, maior aprofundamento nos conhecimentos da alfabetização, aprimoramento e ampliação de estratégias que venham a auxiliar sua prática pedagógica em sala de aula, ofertando ainda, formação continuada para os Gestores Escolares, no formato on-line, em 12 (doze) módulos.
II- Apoio pedagógico para a alfabetização	Trata-se do Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, em que este apresenta recursos digitais e softwares como suporte à alfabetização, à literacia e à numeracia, e ainda, o apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas.
III - Aprimoramento das avaliações da alfabetização	Aprimoramento das avaliações da alfabetização é determinado à aplicação do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral, para os alunos no final do 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de verificação da aprendizagem de leitura, sem caráter classificatório.
IV - Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.	Trata da valorização dos profissionais da alfabetização, por meio de uma premiação de âmbito federal, que objetiva melhorar a qualidade da aprendizagem, concedendo incentivo financeiro para professores alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização e gestores das unidades de ensino, que por meio dessas ações, consigam obter bom desempenho em alfabetização.

Fonte: Sousa (2023) – adaptado pela autora

Conforme mencionado, tem-se envidado esforços para a melhoria na qualidade da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil ao longo dos anos, tanto na esfera das políticas públicas educacionais, quanto nas ações realizadas nas escolas. No entanto, Ball (2021, p.15) aborda que há uma distância entre textos originais, remetidos ao contexto de produção, e textos nas escolas, no contexto de práticas.

Nesse sentido, podemos salientar que o impacto dos discursos políticos na formação dos contextos das práticas não é imposto de forma unilateral, mas sim, é realizado através da negociação e interpretação dos significados desses discursos na prática. Em outras palavras, significa que o poder dos discursos políticos em influenciar as práticas não ocorre de maneira direta, mas sim, por meio da interação e interpretação desses discursos pelos indivíduos envolvidos nas práticas.

No que diz respeito ao apoio pedagógico que o Programa Tempo de Aprender disponibiliza, referente ao trabalho voluntário realizado pelos assistentes de alfabetização, conforme Art. 41 da Portaria 280/2020:

As ações serão implementadas com o fito de garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis ou dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. (Art. 41 - Portaria 280/2020).

Serão consideradas unidades escolares vulneráveis aquelas:

I – em que mais de cinquenta por cento dos estudantes participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica — Saeb tenha obtido resultados em níveis insuficientes nas áreas da referida avaliação (Língua Portuguesa e Matemática), conforme escala de proficiência publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep; e II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico enquadrados no Grupo I, Grupo II, e Grupo III conforme classificação apresentada pelo Inep com base no Saeb 2019. (Teresina, 2020).

No que se refere à formação, os Assistentes de Alfabetização são professores, estudantes de Pedagogia ou de Magistério em nível médio, com experiência em alfabetização. Atuando e amparados pela Lei do Voluntariado — Lei nº 9.608 de 18/02/98, eles oferecem acompanhamento pedagógico e realizam atividades "[...] com o objetivo de garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental" (Brasil, 2020). Para isso, suas despesas com transporte e alimentação são custeadas com recursos transferidos pelo Ministério da Educação, no valor de R\$ 300,00 por turma em unidades escolares vulneráveis, ou de R\$ 150,00 por turma em outras unidades escolares (Brasil, 2020). A seleção e a formação dos assistentes, conforme o Programa, são de responsabilidade das Secretarias de Educação participantes.

De acordo com Sousa (2023, p.5), mesmo que os Assistentes de Alfabetização tenham acesso aos cursos formativos, assim como os professores da sala regular, são imprescindíveis os encontros formativos que possibilitem trocas de experiências, além da teoria e, ainda, a escuta das narrativas dos professores, que viabilizem mudanças de práticas que não contribuem para a formação integral dos alunos.

Conforme apresentado no caderno PNA (2019):

O curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização, oferecido na modalidade online, com carga horária de 30 horas, tem como público-alvo os profissionais escolares: professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O curso tem como objetivo apresentar estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas destinadas aos alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, com foco na sala de aula. É organizado em módulos com as seguintes temáticas: Aprendizado auditivo, Conhecimento alfabético, Fluência, Vocabulário, Compreensão e Produção de escrita. Quanto ao curso Práticas de produção de texto, trata-se de uma reedição do curso Ativando a linguagem: Português através de módulos, do professor Eurico Back, com carga horária de 120 horas, divididas em 12 (doze) módulos. No decorrer dos módulos, serão desenvolvidas as seguintes temáticas: Compreendendo notícias; Manipulando notícias; Interpretação de fatos: causa e efeito; Condição; Concessão; O efeito; Comunicação é atuação; A relação de tempo; Assunto e conclusão; Consideração e verificação; Comparação; Correlação aditiva e alternativa. O Programa contempla ainda, o curso Alfabetização baseado na Ciência que possui carga horária de 180 horas, ofertado a partir da parceria entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Aberta de Portugal. (PNA,2019, p.33).

A partir dos conceitos extraídos da PNA, como proposta para as crianças aprenderem a ler e escrever de modo eficaz e, assim, eliminar o analfabetismo, a PNA estabelece cinco componentes essenciais para a alfabetização, a saber:

A consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos, acrescentando por recomendação de pesquisas mais recentes, outro componente, a produção de escrita, passando a ser seis componentes propostos pela PNA, em orientar nortear os currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências. (PNA 2019, p. 32).

Mortatti (2019a, p.29) “[...] discorre que não são os métodos que alfabetizam, tampouco evidências científicas carregadas de uma “falsa” neutralidade e imparcialidade pedagógica. Não são ainda, as cartilhas e programas os responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita da criança.”

Nesse sentido, a discussão sobre os métodos de alfabetização é retomada, gerando dúvidas e incertezas sobre qual melhor abordagem para alfabetizar e quais métodos devem ser empregados, evidenciando, assim, uma necessidade premente de definição.

Conforme explicita Soares (2022), as nuances que envolvem a alfabetização estão para além de uma questão de métodos, tendo em vista que esse viés reducionista que a PNA tem abordado vai na contramão das pesquisas científicas nacionais e internacionais. Assim:

É, portanto, fundamental que, em pesquisas que envolvam crianças das camadas populares, em que o fracasso em alfabetização tradicionalmente se concentra, seja considerada sempre a possível influência da variação linguística sobre respostas a tarefas de avaliação e consciência sintática e morfológica, como também, e talvez, sobretudo, deve ser considerada essa influência para a interpretação de pretensas dificuldades de aprendizagem, que, muitas vezes, se explicam pela distância entre a variedade falada pela criança e uma língua escrita que se ensina na variedade culta (Soares, 2022, p. 148).

Esse conflito, evidentemente, ultrapassa as dimensões metodológicas, ou seja, mais importantes que o método, são as percepções de como as crianças aprendem, valorizando o modo como elas compreendem, passando as crianças a ser o centro do processo de aprendizagem. Vale ressaltar que é fundamental nos voltarmos para a realidade da sala de aula para pensarmos as ações para alfabetizar e para ensinar bem.

### 2.4.1 Programa 'Conta pra Mim': a iniciativa de educação literária na perspectiva da Política Nacional de Alfabetização

Na continuidade do debate sobre as políticas educacionais voltadas à alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) tem como um de seus pilares a promoção de uma educação literária, que se desdobra tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar.

De acordo com o Art. 5º, inciso V, da PNA, é essencial o "[...] estímulo aos hábitos de leitura e de escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, das escolas, [...] com vistas à formação de uma educação literária" (Brasil, 2019c, p. 52). Nesse sentido, Silva et. al (2021, p. 704) afirmam que "[...] o caderno da PNA apresenta, como um dos conceitos que sustentam a política, o termo *literacia familiar*, introduzindo no discurso oficial pedagógico um conceito não empregado no Brasil". A PNA define literacia familiar como o "[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais" (Brasil, 2019b, p. 23).

Assim, programas como o "Conta pra Mim" surgem como uma estratégia concreta para operacionalizar essa literacia familiar. O Guia de Literacia, conforme Brasil (2019b, p. 9) é composto por nove capítulos: Literacia Familiar; Interação Verbal; Leitura Dialogada; Narração de Histórias; Contatos com a Escrita; Atividades Diversas; Motivação; Evidências Científicas; Referências e textos institucionais.

Farias *et al.* (2021, p. 3) apontam que “[...] os textos institucionais expressam a importância da literacia familiar como fator de desenvolvimento, a exemplo do que acontece em países ricos, e das contribuições da família no aprendizado de “elementares habilidades linguísticas e literacia”.

A proposta do programa é proporcionar às famílias materiais e orientações para incentivar a leitura e a narração de histórias dentro do ambiente doméstico, com a intenção de reforçar as aprendizagens escolares desde a primeira infância. A ideia central é que o processo de alfabetização não se restrinja à escola, mas que se estenda ao cotidiano familiar, promovendo um ambiente de letramento contínuo.

No entanto, essa proposta precisa ser analisada criticamente, principalmente no que diz respeito à sua implementação e aos desafios que podem comprometer sua eficácia. Embora o "Conta pra Mim" apresente-se como uma iniciativa louvável, que busca integrar a família no processo de alfabetização, é necessário considerar as desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente a capacidade das famílias de se engajarem nessas práticas.

É importante considerar que nem todas as famílias têm acesso a recursos educacionais adequados ou tempo disponível para acompanhar seus filhos de forma ativa, o que pode gerar uma diferença significativa na alfabetização de crianças de diferentes contextos sociais. Além disso, a capacitação das famílias para atuar como mediadoras do processo de alfabetização também é um ponto central nessa discussão. Embora o programa ofereça orientações e materiais didáticos, muitos pais podem não se sentir preparados para desempenhar esse papel, especialmente aqueles com baixa escolaridade.

Nesse contexto, as ações de literacia familiar podem não atingir seu pleno potencial se não forem acompanhadas por estratégias de apoio mais robustas, que capacitem os pais e ofereçam suporte contínuo.

Outro aspecto crítico é a visão idealizada e homogênea do papel das famílias, que pode não corresponder à diversidade de contextos familiares existentes no Brasil. Como observa Silva (2021, p. 704), a inclusão do conceito de literacia familiar no discurso pedagógico oficial introduz uma nova perspectiva, mas ao mesmo tempo requer uma abordagem culturalmente sensível, que considere as diferentes realidades e capacidades das famílias.

### 3 PROJETO ALFABETIZA TERESINA

Para melhor contextualizar o objeto em estudo, fez-se necessário destacar as principais características do Município de Teresina – Piauí e da rede de ensino, assim como, situar a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. Apresentar um panorama geral das principais ações realizadas na rede, considerando o recorte temporal 2018 a 2022. Esse percurso feito pela instituição objetiva identificar ações no âmbito político-pedagógico, com destaque para a Política de Alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina.

#### 3.1 Caracterização do Município de Teresina

A cidade de Teresina, capital do Piauí, fundada em 1852, fica localizada no Centro-Norte do Estado, a 366 Km do litoral. Com uma história particular, foi a primeira capital brasileira planejada, ainda durante o reinado de D. Pedro II. Localiza-se entre dois rios: o rio Parnaíba e rio Poti. Teresina, assim denominada, em homenagem à imperatriz Teresa Cristina, esposa de Dom Pedro II. Vale salientar que Teresina é conhecida popularmente por Cidade Verde, apelido do qual foi dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, e ainda, em virtude de ser contemplada por ruas e avenidas bastante arborizadas. O modelo da cidade, típica do período colonial, assemelha-se a um tabuleiro de xadrez, motivo que facilita a locomoção. Destaca-se no setor de prestação de serviços na área da saúde, sendo que o setor que tem prosperado é o da educação, com uma rede de ensino considerada avançada. (Teresina, 2015).

O município de Teresina, capital do estado do Piauí, possui um PIB *per capita* anual de R\$ R\$, 27.430,28. Em 2022, a população era de 866.300 habitantes e a densidade demográfica era de 622,66 habitantes por quilômetro quadrado. Por conta de sua importância estratégica na região, Teresina exerce influência em 282 cidades, não só do Piauí, mas também do Maranhão - MA, resultando em uma população na órbita do município de mais de 6.776.699 de pessoas e PIB *per capita* de aproximadamente R\$ 11.2305. Assim, percebe-se que Teresina está em uma das regiões de menor nível socioeconômico do país e os serviços públicos locais atendem populações de alto grau de vulnerabilidade socioeconômica. (IBGE, 2021; 2022).

Outro fato importante a ser mencionado é que Teresina é a única capital do Nordeste que não está localizada no litoral e sim no interior do Estado, ficando a 366 km da costa. Em termos econômicos, a cidade responde por 45% do PIB do Piauí. (Todos pela Educação, 2021, p.10), conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Indicadores socioeconômicos de Teresina

INDICADOR	VALORES	RANKING CAPITAIS (TOTAL DE 26)	RANKING CAPITAIS NORDESTE - (TOTAL DE 9)
População (2022)	866.300	17º	6º
IDHM (2010)	0,751	21º	8º
PIB <i>per capita</i> (2021)	R\$ 27.430,28	23º	7º

Fonte: IBGE 2022

A tabela 1 apresenta os principais indicadores socioeconômicos do Município de Teresina. Evidencia-se que Teresina é uma das capitais com menor PIB *per capita* em relação às demais capitais do Brasil, como da região Nordeste. Já no que se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), o município apresenta 0,751, um resultado considerado alto, mesmo que ainda inferior em relação a outras capitais do Brasil e do Nordeste.

A Rede Municipal de Educação de Teresina é considerada grande em comparação aos padrões brasileiros, com um total de 319 unidades, incluindo Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas de Ensino Fundamental, conforme indicado na tabela abaixo:

Tabela 2 - Consolidado das unidades por núcleo regional e turno

NÚCLEO REGIONAL	CENTRO MUNICIPAL			ESCOLA			TOTAL GERAL
	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	PARCIAL	INTEGRAL	TOTAL	
ZONA LESTE	40	1	41	42	9	51	319
ZONA NORTE	38	4	42	25	3	28	
ZONA SUDESTE	28	1	29	23	3	26	
ZONA SUL	51	7	58	41	3	44	
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>13</b>	<b>170</b>	<b>131</b>	<b>18</b>	<b>149</b>	

Fonte: SEMEC

A Constituição Federal de 1988 prevê no capítulo 3, art. 205: “a Educação como direito de todos, dever do Estado e da família”, pautada nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e garantia de padrão de qualidade. (Brasil, 1988).

Além disso, a Lei nº 9394/1996, no seu artigo 8º, determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino,

acrescenta ainda, no artigo 11, inciso V, que o município incumbir-se-á de ofertar a educação infantil e com prioridade o ensino fundamental [...] (Brasil, 1996).

Nesse contexto, evidencia-se de acordo com os dados do QEDU 2018 a 2022, que o município de Teresina apresenta uma cobertura do atendimento escolar crescente no número de matrículas no ano de 2019 no que se refere à Creche, 2021 em relação à Pré-escola e anos iniciais, conforme demonstra a tabela 3:

Tabela 3 - Número de matrículas 2018 A 2022 - Rede municipal de Teresina

ANO		2018	2019	2020	2021	2022
Nº de escolas		305	309	313	318	321
Matrículas	Creche	8.980	9.290	7.507	7.575	7.160
	Pré-escola	15.856	16.671	14.462	17.272	16.725
	Anos iniciais	37.806	38.198	39.024	40.529	40.121

Fonte: Produzido pela autora a partir do Qedu (2018 -2022)

É válido ressaltar que na educação infantil, especificamente nos anos de 2020 e 2021, houve um decréscimo devido à falta de matrículas novas para berçário e maternal, em decorrência da suspensão das atividades escolares presenciais em 19 de março de 2020, devido à pandemia da COVID-19<sup>14</sup>. Embora, mesmo com o decréscimo, esse atendimento na educação infantil tenha sido significativo em 2021, devido à construção de 22 CMEIs e à ampliação de 20 unidades de ensino no período de 2017 a 2021. Isso demonstra o esforço do município de Teresina no investimento na melhoria da infraestrutura voltado para atingir as metas definidas no Plano Nacional de Educação – PNE/2014 e no Plano Municipal de Educação - PME/2015.

No texto mencionado, conforme Passos (2020, p. 10), o município de Teresina alcançou metas importantes dos Planos Nacional e Municipal de Educação, destacando-se, entre elas, a universalização da educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos e a matrícula de 35% das crianças de 0 a 3 anos em creches até 2020. Isso foi possível graças à expansão e melhoria da infraestrutura da Rede de Ensino, que permitiu a ampliação da jornada de atendimento, incluindo 13 CMEIs com atendimento em tempo integral e 38 turmas de berçário em 19 CMEIs com atendimento em tempo parcial. Adicionalmente, é importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, tornou obrigatória a educação infantil para crianças de 4 a 5 anos, conforme a alteração realizada pela Emenda Constitucional nº

<sup>14</sup> Suspensão das atividades escolares presenciais - período marcado pela pandemia do coronavírus.

59, de 2009. A mudança, agora oficialmente regulamentada, determina que a educação infantil, compreendida como a educação básica na etapa da infância, seja oferecida de forma obrigatória para crianças de 4 a 5 anos, com o intuito de garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Dessa forma, além das ações já realizadas em Teresina, a legislação brasileira reforça a responsabilidade dos municípios em assegurar a educação infantil para toda a população nessa faixa etária, visando o desenvolvimento integral das crianças e a sua inclusão no processo educacional desde cedo.

Com a expansão e melhoria na infraestrutura da Rede de Ensino, foi possível ampliar a jornada de atendimento para tempo integral em 13 CMEIs e ainda em 38 turmas de berçário de 19 CMEIs que atendem em tempo parcial.

Desse modo, atingiu-se a meta do Plano Plurianual - PPA – 2018/2021 no que se refere à educação de tempo integral: "[...] expandir de 9 para 11 o número de Centros Municipais de Educação Infantil com atendimento em tempo integral.

Cabe frisar que no tocante aos anos iniciais tivemos um crescimento significativo no número de matrículas, em especial, nos anos de 2021 e 2022. Como visto na tabela 3, a SEMEC vem crescendo no atendimento a crianças na pré-escola, etapa em que na Rede de Ensino, inicia-se o processo de alfabetização, especificamente no 2º período da Educação Infantil – (5 anos) ao 2º ano do Ensino Fundamental – (7 anos), o que se configura no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina.

Dessa forma, o município de Teresina, por meio da Secretaria Municipal de Educação, busca garantir o acesso universal de todas as crianças à escola, assegurando sua permanência e aprendizagem. O objetivo é desenvolver tanto as habilidades essenciais para leitura e escrita, quanto as competências necessárias para o exercício pleno da cidadania e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O município é responsável pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, conforme as diretrizes estabelecidas.

No contexto educacional, Teresina se destaca por ter uma parcela significativa de sua população (73%) vivendo em condições de alta vulnerabilidade social, como observado por Érnica (2013, p. 529). Apesar desse cenário, o desempenho educacional, medido pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem apresentado crescimento, conforme mostra o gráfico:

Gráfico 4 – Evolução do IDEB - Rede Municipal de Ensino de Teresina



Fonte: IDEB, 2023, INEP

De acordo com o Currículo de Teresina 2020, esse desempenho, que tem chamado a atenção de inúmeros estudiosos e gestores da educação, é resultado da continuidade das políticas implementadas há pelo menos 32 anos e aprimoradas ou ampliadas ao longo do tempo, dentre as quais se destacam:

- Na gestão: a combinação de liderança (eleições) com mérito, preparação e contrato de gestão; o monitoramento com a associação do acompanhamento sistemático das superintendentes com reuniões gerenciais; a valorização dos professores com atualização do plano de carreira e dos estatutos; a formação continuada integrando o cotidiano das ações com a construção do Centro de Formação Prof. Odilon Nunes; a valorização do mérito, contemplando os professores da educação infantil e articulada à avaliação externa;
- No ensino: **alfabetização como etapa de escolarização a ser concluída, primeiro aos 8 anos de idade e no 3º ano do ensino fundamental, depois aos 7 anos e no 2º ano do ensino fundamental**; ampliação dos programas de correção de fluxo e universalização do ensino estruturado no 2º período da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental;
- Na melhoria da qualidade do ensino: criação do Programa Cidade Olímpica possibilitando a participação ampla dos alunos talentosos nas mais diversas olimpíadas nacionais do conhecimento; educação em tempo integral ou jornada ampliada em número crescente de escolas; criação de Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar para oferecer atendimento especializado às crianças com deficiência e elevar o número de incluídos nas escolas;
- Na aferição dos resultados: criação do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE). (Currículo de Teresina, 2020, p.16. grifo nosso).

Nesse contexto, algumas reflexões sobre questões como avaliações externas padronizadas, *accountability*, responsabilização, desvalorização profissional e competitividade se fazem pertinentes. Nos estudos de Santos, Araújo e Azevedo (2016, p. 14), os autores chamam a atenção

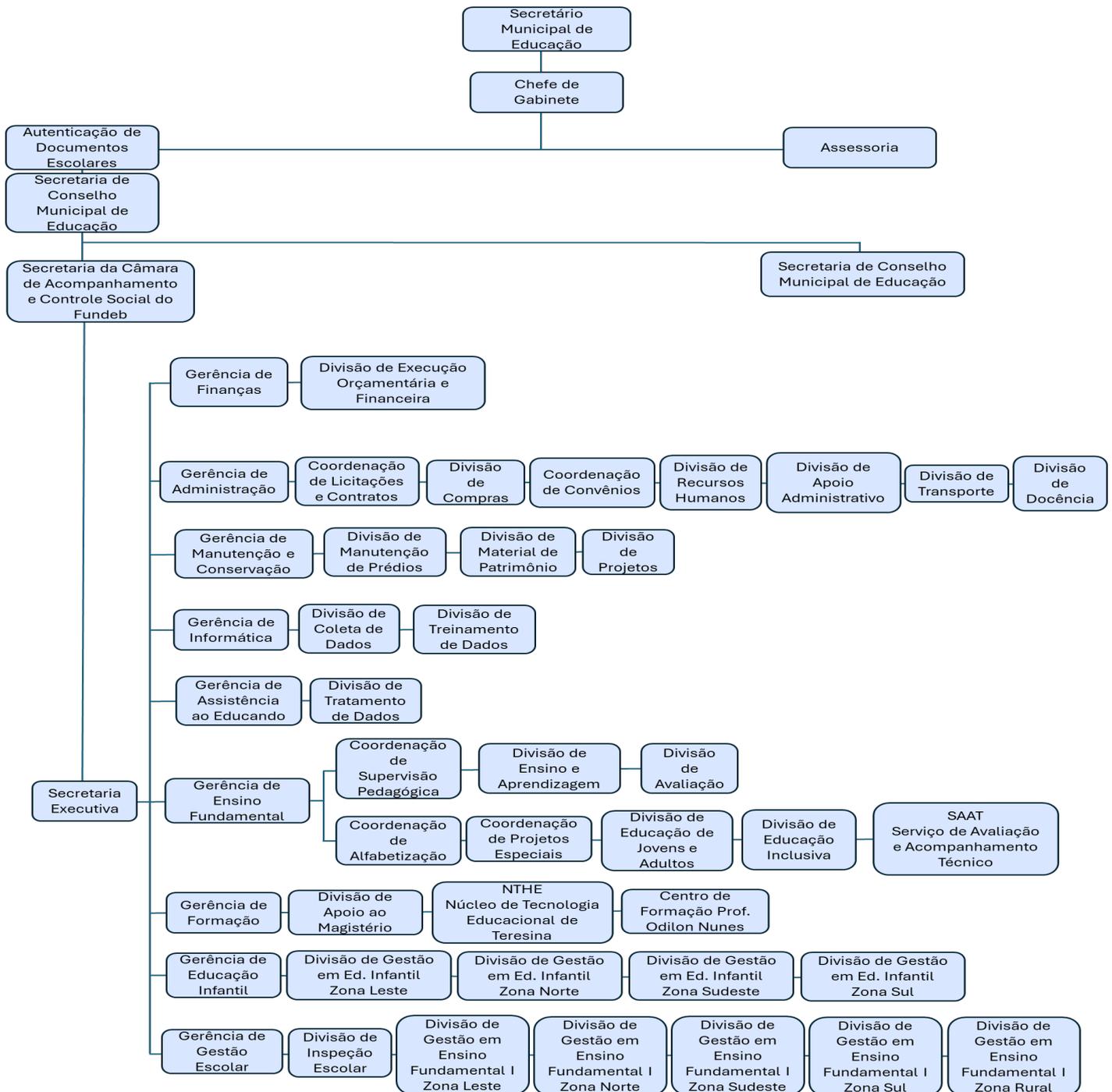
para a política de bonificação aos trabalhadores da educação, que, dentro das escolas, desenvolve um sistema de produtividade baseado na estratégia do bônus. Eles destacam que:

A gestão escolar tem assumido diversas nuances para atender às exigências dessas políticas, as quais estão “[...] moldadas para atender à finalidade última da política em ação: o aumento dos índices. Se há aprendizagem efetiva, não se sabe. O que importa é alcançar as metas, permanecer no topo do ranking” (Santos; Araújo; Azevedo, 2016, p. 14).

Desse modo, evidencia-se um problema recorrente nas políticas educacionais voltadas para a produtividade: o foco excessivo nos índices e metas. Ao introduzir políticas de bonificação, o sistema educacional molda a gestão escolar para responder a esses parâmetros, gerando uma cultura de "performatividade". Nessa lógica, o sucesso escolar é medido por números e posições em rankings, o que pode desviar a atenção da aprendizagem significativa. O ensino passa a ser direcionado para a obtenção de resultados imediatos, muitas vezes limitando-se ao preparo dos alunos para as avaliações.

Evidenciando ainda como ocorre a configuração da Rede Municipal, é importante apresentarmos o organograma que demonstra como a Secretaria Municipal de Educação - SEMEC está estruturada em gerências e coordenações. A Figura 1, a seguir, apresenta o organograma da SEMEC.

Figura 1 – Organograma da SEMEC



Fonte: Henrique (2021, p. 52), adaptado pela autora (2024).

Cabe frisar que por meio da Lei Complementar nº 3.618 de 23 de março de 2007, houve a mudança do termo “departamentos” para gerências, assim definidas: Gerência de Finanças, Gerência de Administração, Gerência de Manutenção e Conservação, Gerência de Informática, Gerência de

Assistência ao Educando, Gerência de Ensino Fundamental, Gerência de Formação, Gerência de Educação Infantil e Gerência de Gestão Escolar, conforme apresentado no organograma acima.

Nesse contexto, a SEMEC assim estruturada em áreas específicas, objetiva atender às necessidades internas e externas da rede municipal de ensino, de forma articulada, para, assim, garantir as condições necessárias para o bom funcionamento das unidades de ensino, que dependem de cada setor responsável.

Conforme mencionado no início desta seção, para se compreender como se deu a “implementação” da Política de Alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina, realizamos esse percurso como forma de melhor identificar o nosso lugar de fala.

A subseção seguinte tem por objetivo situar o nosso objeto de estudo, a política de alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina no Município de Teresina, à luz da abordagem do ciclo de políticas, com ênfase nos contextos ou arenas políticas propostas pelo pesquisador Ball e seus colaboradores, por meio das ideias discutidas em cada um dos contextos do ciclo de políticas a serem explorados nesta pesquisa, as quais podem subsidiar a construção dos instrumentais da pesquisa de campo para a análise da referida política.

### **3.2 Projeto Alfabetiza Teresina e sua atuação**

Ao abordar as políticas educacionais voltadas para a alfabetização, Mortatti (2014) oferece uma contribuição significativa ao destacar que a alfabetização escolar, entendida como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, é intrinsecamente complexo e multifacetado. Esse processo não se limita às dimensões pedagógicas, pois envolve também ações humanas e políticas, configurando-se como um dever do Estado e um direito fundamental do cidadão, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família.”

Partindo desse compromisso da aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), por meio da Portaria nº 240/2018, instituiu o Projeto Alfabetiza Teresina, como uma política pública da Rede Municipal de Ensino, efetivando-se em regime de colaboração com as unidades de ensino.

Para compreender como nosso objeto de estudo contribuiu para a alfabetização dos estudantes da Rede Municipal de Teresina, tornou-se imprescindível identificar o contexto de influência na “implementação” da política em questão. Esse contexto é essencial para que os diferentes grupos envolvidos no processo dialoguem sobre os objetivos reais das políticas. É nesse espaço de debate

que tais grupos "[...] disputam para influenciar a definição das ações e finalidades da educação e do que significa ser educado" (Mainardes, 2006, p. 51).

Para melhor compreensão sobre o contexto de influência, Mainardes (2006, p.66) nos convida a refletir por meio de algumas questões<sup>15</sup>, que devem ser entendidas apenas como ponto de partida para o entendimento do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, tais como:

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política. (Mainardes, 2006, p. 66).

Nesse contexto, a Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina foi “implementada<sup>16</sup>” a partir da preocupação com a qualidade da educação promovida pelo município, com o foco na alfabetização de todas as crianças ao final do 2º ano do ensino fundamental – meta estabelecida pela SEMEC por meio do Projeto. Assim, a SEMEC, em trabalho colaborativo, já mencionado, dispõe-se a apoiar as Unidades de Ensino na formulação e implementação de iniciativas voltadas à garantia à aprendizagem dos estudantes do Ciclo de Alfabetização<sup>17</sup> que compreende o 2º período da educação infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental.

É válido ressaltar que a Rede Municipal de ensino incorpora políticas por meio de parcerias com outros órgãos e instituições que se configuram como uma forma adicional, sob influências de políticas construídas a partir de evidências da pesquisa educacional e de experiências bem-sucedidas em outras localidades.

<sup>15</sup> Essas questões sobre o contexto de influência foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002).

<sup>16</sup> A respeito dessa abordagem, Ball (2009), em uma entrevista realizada no dia 11 de setembro de 2007, ocasião em que os entrevistadores participavam da Reunião Anual da British Educational Research Associations- Associação Brasileira de Pesquisa Educacional, no Instituto de Educação da Universidade de Londres, deixou claro em querer rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Trata-se de uso descuidado e impensado do verbo. Ball substituiu esse termo por atuação, pois a efetivação da política na prática e através da prática.

<sup>17</sup> A partir da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, conforme Portaria nº 240/2018 estabeleceu como Ciclo de Alfabetização os estudantes do 2º período na Educação Infantil (Pré II), 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Assim, é responsabilidade da Coordenação de Alfabetização articular ações que promovam o desenvolvimento integral das crianças matriculadas no Ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Teresina, com foco na alfabetização. Esta equipe é composta por uma coordenadora e três técnicos especialistas em alfabetização.

Conforme o Art. 15 de seu regimento interno, a Coordenação de Alfabetização é diretamente vinculada à Gerência de Ensino Fundamental. Sua função principal é acompanhar o processo de alfabetização em todas as unidades de ensino da rede pública municipal, abrangendo as seguintes atribuições:

- I - controlar<sup>18</sup>, acompanhar e avaliar o processo de alfabetização;
- II - coordenar a execução da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores;
- III - coordenar o processo de aquisição de material didático;
- IV - monitorar a aplicação de testes, análise dos resultados e procedimentos de intervenção;
- V - promover o envolvimento dos pais, objetivando melhoria no desempenho acadêmico dos alunos;
- VI - monitorar os indicadores de qualidade do processo de alfabetização;
- VII - garantir o cumprimento das Diretrizes Curriculares nas unidades da Rede Pública Municipal de Ensino;
- VIII - promover o envolvimento dos gestores no processo de alfabetização;
- IX - analisar o impacto da alfabetização na Rede, através de índices como: retenção no 3º ano do Ensino Fundamental e distorção idade/série;
- X - monitorar o trabalho pedagógico do professor;
- XI - realizar outras atividades relacionadas com sua área de competência. (Decreto nº 7.750/SEMEC, 2008).

Visando ainda promover:

- I – reestruturação das expectativas de aprendizagem em consonância com a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- II – redefinição das formação de professores dos anos escolares, tendo como foco o Ciclo de Alfabetização (2º período da educação infantil e 1º e 2º ano do Ensino Fundamental);
- III – Monitoramento das práticas pedagógicas;
- IV – acompanhamento mensal do desenvolvimento dos alunos, através do Sistema SIGA-SEMEC (Teresina, 2018a).

Nesse contexto, tanto as unidades de ensino quanto a SEMEC desenvolveram o planejamento tático, após analisarem sua situação atual em relação à alfabetização. Levando em consideração seus

---

18 Termo utilizado que nos leva a uma reflexão: os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al., 1992). As respostas a esses textos têm consequências reais e que são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática.

recursos disponíveis, traçaram estratégias para alcançar seus objetivos, estabelecendo metas por meio do acompanhamento dos resultados das avaliações. Apresentaremos no decorrer deste estudo, o planejamento estratégico elaborado pela Secretaria e pelas escolas, a partir da realidade da alfabetização na Rede, conforme dados da Coordenação de avaliação da SEMEC, referente ao ano inicial de 2018:

- No 2º período da educação infantil, com 70% das crianças no nível alfabético;
- No 1º ano do ensino fundamental, com 63,5% em nível alfabético e 0,6% alfabetizados;
- No 2º ano do ensino fundamental, com 33,4% em nível alfabético e 44,3% alfabetizados ortográficos (Teresina, 2018 b *apud* Teresina, 2019a).

Dessa forma, torna-se necessário compreender o contexto da produção textual relacionada à política em questão. Bowe, Ball e Gold (2017) esclarecem que esse contexto se refere ao espaço político em que se desenrolam disputas e acordos fundamentais para a formulação de políticas públicas. Em outras palavras, os discursos que emergem nesse cenário representam manifestações linguísticas que revelam os interesses dos diferentes atores envolvidos no processo de formulação e “implementação” da política.

Para uma compreensão mais aprofundada desse contexto, é crucial refletir sobre as questões levantadas por Mainardes (2006, p. 66):

1. Quando se iniciou a construção do texto da política?
2. Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
3. Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído (s)?
4. Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)?
5. Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
6. Como é a linguagem do texto?
7. Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
8. Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
9. Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
10. Os textos são acessíveis e compreensíveis? (Mainardes, 2006, p. 66).

Desse modo, entender o contexto de produção do ciclo de políticas é fundamental para compreendermos como ocorre o processo da construção da política a ser implementada. De acordo com as ideias de Bowe, Ball e Gold (2017) sobre o contexto da produção de texto, e com base nos documentos oficiais sobre a política do Projeto Alfabetiza Teresina, observamos que a Política surgiu da necessidade de sistematizar ações para alcançar a meta de 100% de alfabetização dos alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização. Esse processo foi validado e orientado pela Portaria nº 240/2018, mencionada anteriormente, e também por meio de um documento no formato de livro impresso, distribuído para todas as unidades de ensino, o qual foi produzido em 2019.

Importa destacar que o lançamento oficial do Projeto Alfabetiza Teresina ocorreu no dia 27 de março de 2018, no auditório do Centro de Formação Professor Odilon Nunes, tendo como público-alvo os gestores das unidades de ensino, sendo 155 centros municipais de educação infantil que atendem a estudantes do 2º período da educação infantil e 135 escolas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, contando, ainda, com a participação dos técnicos da Secretaria. O evento tinha por objetivo maior sensibilizar os gestores para elaborarem e lançarem publicamente, em suas escolas, os seus projetos de alfabetização com ênfase na leitura e escrita, como resultado do projeto maior, que é o Alfabetiza Teresina. (Teresina, 2019a).

A primeira versão do caderno do Projeto Alfabetiza Teresina compõe aproximadamente 29 páginas, sendo um material conciso, com a seguinte estrutura: capa, introdução, objetivos, resultados alcançados em 2018 referentes aos níveis de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização, gráficos das unidades de ensino que atingiram a meta estabelecida para o Projeto Alfabetiza Teresina, metas planejadas para 2019, ações de pactuação entre diretores e técnicos da SEMEC referentes aos alunos remanescentes do 1º e 2º ano do ensino fundamental, metodologia, níveis de desempenho em alfabetização, posteriormente denominados de Expectativas de Aprendizagem, cronograma de inserção dos resultados na Rede; avaliações previstas para cada ano escolar que compõe o Ciclo de Alfabetização e cronograma das ações realizadas em 2019 que possibilitaram a “implementação” do Projeto Alfabetiza.

Além disso, o Projeto Alfabetiza inclui a reestruturação do planejamento e formação continuada dos professores, levando em conta os diferentes níveis de leitura e escrita dos estudantes; adesão ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA) do Ministério da Educação – MEC; a capacitação dos Assistentes de Alfabetização que atendem alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; suporte de materiais pedagógicos como atividades interventivas para os estudantes conforme o nível de leitura e escrita; modelos sugeridos de projeto de leitura, para estimular práticas inovadoras e facilitar a troca de experiências por meio do “Piquenique da Leitura” para os alunos do Ensino Fundamental e a “Mostra Pedagógica” para Educação Infantil. (Teresina, 2019a); além de recursos pedagógicos necessários para apoiar o trabalho dos Assistentes de Alfabetização. Há também o monitoramento nas turmas do Ciclo de Alfabetização, por meio de reuniões gerenciais para analisar os resultados mensais dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O objetivo é colaborar com as unidades de ensino para sistematizar seus projetos com foco na alfabetização de 100% dos alunos matriculados nessas turmas.

Sinteticamente, apresentamos as etapas que representam a organização do Projeto Alfabetiza

Teresina, conforme Cordeiro (2022, p.75).

Figura 2 – Organização do Projeto Alfabetiza Teresina



Fonte: Cordeiro, 2022.

A Rede Municipal de Ensino tem investido em políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e desenvolvimento de projetos e programas em parceria com instituições públicas e privadas, como: Instituto Ayrton Senna (2001), Instituto Alfa e Beto (2003), Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, Programa Mais Alfabetização (PMALFA) em 2018, o Programa Tempo de Aprender instituído pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2020 e, por último, o Programa Criança Alfabetizada (2023), com vistas, dentre outros objetivos, a alfabetizar todas as crianças matriculadas no 1º e 2º anos do ensino fundamental. (Teresina, 2018 apud Sousa, 2023).

Essas iniciativas foram fundamentais para impulsionar os resultados dos estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização. Sousa (2023) destaca que, “[...] com o propósito de alavancar cada vez mais na alfabetização desses estudantes” em 2019, a SEMEC deu continuidade no fortalecimento das ações já implantadas e passou a introduzir novas estratégias. Uma dessas

estratégias foi a definição das Expectativas de Aprendizagem para o final de cada ano escolar (2º período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental), ou seja, para o Ciclo de Alfabetização, conforme estabelecido na Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC.

Conforme documento, apresentamos as metas definidas para o ano de 2019, tendo em vista que os resultados ainda estavam aquém do esperado para a Rede Municipal. Da mesma forma, nos anos subsequentes, foram delineadas metas específicas para cada ano escolar, como detalhado a seguir:

- a) no 2º período da educação infantil – 60% das crianças em nível alfabético no 1º semestre e 80% no segundo;
- b) no 1º ano do ensino fundamental, com 60% das crianças alfabetizadas no primeiro semestre e 100% no segundo. (Teresina, 2019a).

É relevante destacar que a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC tem dedicado atenção contínua ao acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, especialmente aqueles envolvidos no Ciclo de Alfabetização. Essa abordagem se fundamenta na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1985. De acordo com essa teoria, o conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios. (Morais, 2020, p. 53).

Nesse contexto, a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos era realizada por meio da avaliação das hipóteses de escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Posteriormente, foi incluída uma quinta categoria<sup>19</sup> para identificar os estudantes que alcançaram a condição de Alfabetizado.

No que se refere à leitura<sup>20</sup>, o acompanhamento era realizado por meio da coleta de dados online, avaliando as habilidades de decodificação e fluência durante leitura em voz alta. As categorias incluíam: “Não lê”; “Lê silabando”; “Lê texto sem fluência” e “Lê texto com fluência”.

A partir de 2019, a SEMEC, com o intuito de alinhar os diferentes indicadores e instrumentos de avaliação, estabeleceu as expectativas de aprendizagem em leitura e escrita, organizando-as em níveis de acordo com as habilidades adquiridas pelos estudantes do Ciclo de Alfabetização, conforme detalhadas no quadro a seguir:

---

<sup>19</sup> Conforme a Teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1979), os níveis de escrita são definidos como: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Em 2018, com a implementação da Política de Alfabetização – Projeto Alfabetiza Teresina, e a redefinição das expectativas de aprendizagem foi adicionada mais uma categoria à expectativa de escrita – o nível alfabetizado. Nesse modelo, o nível 7 é atribuído aos estudantes do 1º ano e o nível 8 aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

<sup>20</sup> O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em relação à leitura teve início no ano de 2017.

Quadro 8 - Expectativas de Leitura

ANO ESCOLAR	LEITURA
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê de 21 a 30 palavras por minuto, com estruturas silábicas simples e complexas.</li> </ul>
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê de 51 a 60 palavras por minuto, com diferentes estruturas silábicas;</li> <li>• Localiza informações explícitas em textos curtos (com até cinco linhas);</li> <li>• Infere o sentido de palavra ou expressão em um texto.</li> </ul>
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lê 80 ou mais palavras por minuto;</li> <li>• Localiza informações explícitas em textos de extensão média (a partir de seis linhas);</li> <li>• Reconhece a finalidade de textos;</li> <li>• Infere informações em textos verbais e não verbais ou em textos que articulam linguagem verbal e não verbal;</li> <li>• Identifica o assunto principal do texto;</li> <li>• Estabelece relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.</li> </ul>

Fonte: Teresina, 2019 (apud Sousa, 2023).

Quadro 9 - Expectativas de Escrita

ANO ESCOLAR	ESCRITA
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve alfabeticamente palavras e frases com estruturas silábicas simples e complexas, embora com desvios ortográficos.</li> </ul>
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve ortograficamente palavras de estruturas silábicas simples, embora apresente desvios na escrita de palavras complexas;</li> <li>• Produz textos narrativos, a partir de uma proposta dada, mesmo que apresente alguns desvios ortográficos.</li> <li>• Utiliza os <b>pronomes pessoais</b>: eu, ele(s), ela(s) como recursos coesivos;</li> <li>• Emprega adequadamente alguns sinais de pontuação no final das sentenças.</li> </ul>
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve ortograficamente palavras e frases com diferentes estruturas silábicas;</li> <li>• Produz textos narrativos a partir de uma proposta dada, com observância de algumas regras ortográficas, especialmente as contextuais (O/U; E/I) em sílaba final, ou ainda, palavras com dígrafos (NH, LH), marcas de nasalização (Ã e ÃO) em final de substantivos e adjetivos;</li> <li>• Utiliza os <b>pronomes pessoais</b> (eu, ele(s), ela (s) e nós) como recursos coesivos;</li> <li>• Emprega alguns sinais de pontuação mediais, internos às frases, embora com algumas falhas que não comprometem a compreensão.</li> </ul>

Fonte: Teresina, 2019 (apud Sousa, 2023).

Considerando as expectativas de aprendizagem definidas para o Ciclo de Alfabetização, os estudantes do 2º período demonstram apropriação na compreensão do funcionamento das regras do sistema de escrita alfabética, estabelecendo a relação entre fonema-grafema na leitura e escrita de palavras e frases. Neste nível, a partir dos estímulos realizados, há o aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado. Dos estudantes que se encontram no 1º ano do ensino fundamental, espera-se que sejam capazes de ler com maior autonomia e produzir textos narrativos, sendo plausíveis os desvios ortográficos e falhas que não comprometam sua compreensão. Já no 2º

ano, espera-se que os estudantes realizem inferências a partir da leitura de textos verbais e não verbais, bem como produzam textos narrativos, utilizando recursos coesivos na construção do sentido do texto.

Com base nas expectativas de aprendizagem, a SEMEC por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, reestruturou os níveis de leitura e escrita, no sistema de Coleta on-line (SIGA\_SEMEC), para cada ano escolar que compõe o ciclo de alfabetização. No que diz respeito à leitura, a expectativa de aprendizagem é que o estudante seja capaz de ler uma quantidade específica de palavras, por minuto, com estruturas silábicas simples e complexas, em cada ano escolar, conforme os quadros a seguir:

Quadro 10 - Níveis de desempenho em leitura – coleta *on-line* (SIGA- SEMEC)

ANO ESCOLAR	LEITURA/por minuto
2º PERÍODO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nível 1 – de 1 a 10 palavras</li> <li>Nível 2 – de 11 a 20 palavras</li> <li>Nível 3 – de 21 a 30 palavras</li> </ul>
1º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nível 4 – de 31 a 40 palavras</li> <li>Nível 5 – de 41 a 50 palavras</li> <li>Nível 6 – de 51 a 60 palavras</li> </ul>
2º ANO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nível 7 – de 61 a 70 palavras</li> <li>Nível 8 – de 71 a 80 palavras</li> <li>Nível 9 – 81 ou mais</li> </ul>

Fonte: Teresina, 2019 (*apud* Sousa, 2023).

Quadro 11 - Níveis de desempenho em escrita – coleta *on-line* (SIGA-SEMEC)

ANO ESCOLAR	ESCRITA
2º PERÍODO	Nível 1 – corresponde à fase gráfica primitiva – símbolos pseudoletas, garatujas e/ou desenhos.
	Nível 2 – O aluno diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ou números, como se soubesse escrever, sem nenhuma preocupação com as propriedades sonoras da escrita, porém consegue identificar nomes e sons de letras parcialmente.
	Nível 3 – Caracteriza-se pela ampliação do repertório de letras e sons, percebendo que palavras diferentes são escritas com letras em ordens diferentes. O aluno usa uma letra para cada vez que pronuncia uma sílaba, porém sem relacionar a letra com o fonema (som); em geral faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 4 – Caracteriza-se pela descoberta de que a quantidade de letras com que se escreve uma palavra corresponde à quantidade de segmentos sonoros(sílabas) que se reconhece na emissão oral. Em geral, o aluno faz corresponder uma grafia a cada sílaba.
	Nível 5 – O aluno “não escreve a palavra completamente”, ora escreve a sílaba toda, ora apenas uma letra, geralmente a vogal. Começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons.
	Nível 6 – Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O aluno já consegue expressar graficamente o que pensa ou fala, mesmo contendo incorreções ortográficas. Compreende as regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética, entendendo que uma sílaba pode ter uma, duas ou três letras, mas ainda pode se confundir.
1º ANO	Nível 7 – Produz texto narrativo, embora apresente falhas que não comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples.
2º ANO	Nível 8 – Produz ortograficamente texto narrativo articulando suas partes.

Fonte: Teresina, 2019 (*apud* Sousa, 2023).

De acordo com o documento Projeto Alfabetiza Teresina (2019b), a reestruturação dos níveis apresentados acima foi definida com o intuito de melhor categorizar as habilidades referentes a cada ano escolar, conforme nível de aprendizagem adquirido. Referente à leitura, a expectativa de aprendizagem esperada é que o estudante consiga atingir o maior nível dentro do seu respectivo ano escolar. Quanto à escrita, a expectativa esperada são os níveis 6, 7 e 8, para o final do 2º período da educação infantil, 1º e 2º ano do ensino fundamental, respectivamente.

É importante ressaltar que a coleta dos níveis de leitura é realizada pela equipe escolar, quer seja professor, coordenador pedagógico ou diretor, por meio de um teste de leitura, em que é orientado a partir de uma coletânea de palavras e textos, de acordo com o ano escolar.

A ação específica de incentivo aos projetos de leitura, foi uma das principais estratégias adotadas pelo Projeto Alfabetiza Teresina. As unidades de ensino foram orientadas a desenvolver projetos de leitura com ênfase nas habilidades de leitura e escrita, considerando as particularidades e realidades de cada contexto escolar. A proposta visava investir na metodologia de projetos, promovendo um ambiente em que as crianças fossem protagonistas de suas aprendizagens, incentivando-as a explorar, questionar e construir novos significados a partir das experiências vividas.

A metodologia de projetos, nesse sentido, vai além do ensino tradicional, oferecendo aos alunos a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem, envolvendo-se com temas e atividades que fazem sentido para eles. Essa abordagem tem o potencial de tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo, promovendo um envolvimento mais profundo com o conteúdo. Franks; Franco (2020) corroboram com essa visão, ao argumentarem que:

A aprendizagem prazerosa está presente no trabalho com projetos. Contudo, cabe ressaltar que uma aprendizagem voltada para a compreensão e considerada significativa não é aquela apenas agradável, ela deve proporcionar ao aluno a compreensão da informação em termos de conceitos ou ideias e a capacidade de gerar novos questionamentos à informação dada, estabelecendo significados próprios (Franks; Franco, 2020, p. 9).

Destacamos a necessidade de uma aprendizagem que vá além do prazer e do entretenimento. Embora o envolvimento emocional e a sensação de prazer sejam importantes para captar o interesse do aluno, a verdadeira aprendizagem significativa acontece quando o estudante é capaz de compreender profundamente as informações apresentadas, conectando-as a conceitos mais amplos e gerando suas próprias interpretações e questionamentos. A construção do conhecimento, nesse sentido, não se limita à mera absorção de conteúdos, mas envolve a reflexão crítica, a criação de novos significados e a aplicação do que foi aprendido em diferentes contextos. Esse tipo de prática educacional vai ao encontro dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

valoriza o desenvolvimento de competências que transcendem o ambiente escolar, preparando os alunos para os desafios da vida em sociedade.

Desse modo, foi enviado para as unidades de ensino um ofício circular N° 78/SEE/SEMEC/2019 como forma de orientar as unidades sobre a participação, que aconteceu por adesão.

O IV Piquenique Literário, realizado em 2019, teve como título *Mar de Histórias, Lições de Vida*. O objetivo do evento foi socializar o desempenho dos alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Teresina, promovendo o protagonismo estudantil por meio de práticas de leitura apresentadas ao público. Essas práticas estavam alicerçadas nos quatro pilares da educação, conforme definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aprender a conhecer, que exercita a atenção, a memória e o pensamento; aprender a fazer, fortalecendo o trabalho em equipe e os valores necessários para realizar cada tarefa; aprender a viver juntos, compreendendo o outro e estando pronto para gerenciar e participar de ações comuns; aprender a ser, desenvolvendo o pensamento crítico, a criatividade e o crescimento cognitivo, sempre com um sentido ético perante a sociedade.

Esses pilares estruturam a formação integral do aluno, promovendo não apenas o aprendizado técnico, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas que são fundamentais para o convívio em sociedade. O evento refletiu essa abordagem, valorizando o desenvolvimento do aluno como um ser autônomo e responsável, capaz de colaborar com os demais e de se posicionar criticamente no mundo. Conforme o ponto de vista de Kleiman (2004):

Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia em relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento – linguísticas, discursivas, enciclopédias (...) é ensinar, antes de tudo, que texto é significativo. E assim criar uma atitude. (Kleiman, 2004, p. 151).

Partindo desse pressuposto, a proposta de trabalhar com projetos de leitura permite aos alunos diferentes formas de contato com a leitura e desenvolve as habilidades necessárias para a alfabetização e para a vida. Essa abordagem não se limita à decodificação de palavras, mas envolve a construção de significado, a interpretação crítica e a reflexão sobre o que se lê. Kleiman (2004) enfatiza a importância de formar leitores que possam antecipar o conteúdo de um texto, autoavaliar seu progresso e utilizar diferentes fontes de conhecimento para enriquecer sua compreensão. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma atitude ativa e crítica diante da leitura,

transformando os alunos em leitores mais autônomos e reflexivos.

Além disso, a IV versão do Piquenique Literário foi pautada em Fábulas, uma vez que este gênero aborda aspectos da relação humana, relacionando metáforas às atitudes do ser humano, e contribui para a formação do aluno enquanto cidadão. A seguir, detalhamos como se deu a estrutura do piquenique literário e algumas evidências:

Tabela 4 - IV Piquenique Literário/2019

IV PIQUENIQUE LITERÁRIO – MAR DE HISTÓRIAS: LIÇÕES DE VIDA				
Público-alvo	Local	Nº de escolas	Nº de alunos	Estações - fábulas
Alunos 2º período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Parque da Cidadania – Teresina PI	70	210	A Cigarra e a Formiga; A galinha dos ovos de ouro; A Lebre e a tartaruga; O rato do campo e o rato da cidade O leão e o ratinho

Projeto Piquenique Literário, 2019 (adaptado pela autora)

Figuras 3 e 4 - IV Piquenique Literário – Mar de Histórias: Lições de Vida



Fonte: arquivo Projeto Alfabetiza/2019

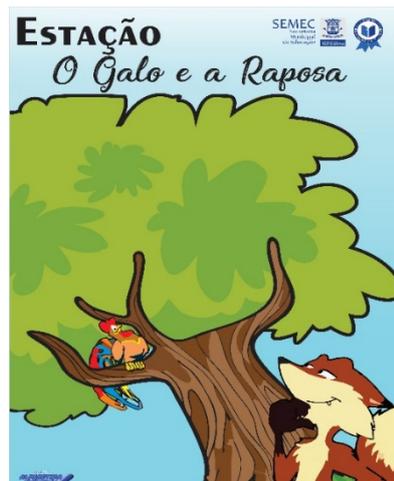


Fonte: @alfateresina

Figuras 5 e 6 - IV Piquenique Literário – c



Fonte: arquivo Projeto Alfabetiza/2019



Fonte: @alfateresina

Em 2019, no âmbito da Educação Infantil, foi realizada também a IV Mostra Pedagógica, intitulada "Um Mar de Encantos Pedagógicos", com o objetivo de divulgar as práticas pedagógicas implementadas pelos professores das turmas da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Durante o evento, houve a exposição de diversos materiais didáticos, que evidenciaram as experiências e conceitos de aprendizagem vivenciados ao longo do ano letivo. Entre os recursos expostos estavam folders, banners, jogos, portfólios, recursos pedagógicos, registros de projetos e produções literárias, todos demonstrando o envolvimento e a criatividade das equipes docentes e discentes.

As equipes dos Centros Municipais da Educação Infantil – CMEIs utilizaram os espaços dos stands para expor seus recursos, compartilhar relatos de experiências e socializar as práticas pedagógicas que impactaram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Simultaneamente, no palco central, ocorreram apresentações artísticas que incluíram música, dramatização, literatura, dança e outras habilidades desenvolvidas pelas crianças durante suas vivências na Educação Infantil. (Relatório – Educação Infantil, 2019).

Em cada stand havia – 02 CMEIs apresentando trabalhos na perspectiva de cada um dos campos de experiências da Educação Infantil, como trata a nova Base Nacional Comum Curricular. O stand 11 foi destinado ao Centro Municipal de Atendimento Multidisciplinar - CMAM e à Divisão de Inclusão da Rede Municipal de Ensino. A seguir, detalhamos como se deu a estrutura da IV Mostra Pedagógica e algumas evidências.

Tabela 5 - IV Mostra Pedagógica/2019

IV MOSTRA PEDAGÓGICA – MAR DE ENCANTOS PEDAGÓGICOS			
PÚBLICO-ALVO	LOCAL	Nº DE CMEIs	STANDS
Alunos 2º período da Educação Infantil	Teresina Shopping	160	1 e 2 - O eu, o outro e o nós 3 e 4 - Corpo, gestos e movimentos 5 e 6 - Traços, sons, cores e formas 7 e 8 - Escuta, fala, pensamento e imaginação 9 e 10- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações 11- Integração: stand destinado para exposição de recursos e práticas das salas de AEE/CMAM

Fonte: Projeto IV Mostra Pedagógica, 2019 (Adaptado pela autora)

Figura 7- O eu, o outro e o nós



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 8 - Escuta, fala, pensamento e imaginação



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 9 - Traços, sons, cores e formas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

O Projeto Alfabetiza, versão 2020, apresenta maior detalhamento de algumas ações, a exemplo, as orientações de como se aplicar as avaliações já mencionadas de leitura e escrita. O documento traz as orientações de forma sistematizada e objetiva, com o detalhamento do antes, durante e após aplicação do teste, conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 - Orientações para a Avaliação da Leitura Oral

ANTES DA APLICAÇÃO	DURANTE A APLICAÇÃO	APÓS A APLICAÇÃO
Ter disponibilizado em mãos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• A ficha – resultado dos testes de fluência em leitura, destinada ao registro das observações realizadas durante as avaliações da leitura de cada aluno;</li> <li>• Relógio digital ou cronômetro para marcar o tempo durante a leitura do aluno;</li> <li>• Coletânea de palavras ou textos usados na avaliação de fluência.</li> </ul>	Procedimentos para avaliar a fluência da leitura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anote na ficha – resultado dos testes de fluência de leitura o nome dos alunos que serão avaliados;</li> <li>• Apresente as palavras ou texto ao aluno;</li> <li>• Quando o cronômetro estiver zerado diga: “pode começar!”;</li> <li>• Acompanhe a leitura do aluno, marcando a quantidade de palavras lidas durante 1 minuto;</li> <li>• Registre a quantidade de palavras lidas por minuto.</li> <li>• Marque, na ficha, o nível em que o estudante se encontra, de acordo com o número de palavras lidas.</li> </ul>	A leitura, por constituir-se uma atividade complexa, exige que sua avaliação contemple a verificação não apenas das competências de decodificação e de fluência, mas também o nível de compreensão por parte do aluno, de aspectos relevantes do texto lido. Assim, torna-se importante que o aplicador (professor, pedagogo ou diretor), após a leitura cronometrada, realize questionamentos básicos, como forma de garantir uma avaliação mais segura e completa.

Fonte: Projeto Alfabetiza Teresina, 2020.

Após a leitura cronometrada das palavras, o estudante será classificado de acordo com seu nível de leitura, que varia da condição de não-leitor até o nível 9, que abrange a leitura de 81 ou mais palavras. Vale ressaltar que essa avaliação é aplicada aos alunos da pré-escola, especificamente no 2º período da educação infantil, em que a expectativa de aprendizagem ao final do ano é alcançar o nível 3, correspondente à leitura de 21 a 30 palavras.

Nessa perspectiva, Puliezi; Maluf (2014, p. 469) enfatiza que “[...] a velocidade é considerada um critério importante, pois uma melhora na velocidade é característica do desenvolvimento da automaticidade, da qual a performance em uma tarefa melhora com a prática. No entanto, Logan (1997, p.125) explica que “[...] esse aumento de velocidade não é ilimitado, pois há uma curva de aprendizado, que é conhecida como lei de potência que indica quando um limite é atingido”.

Nesse sentido, a velocidade aumenta com o exercício da prática, mas os ganhos são maiores, são adquiridos inicialmente e tendem a diminuir na prática diária. Isso significa que a linha de potência está intimamente relacionada à automatização da leitura.

As autoras Puliezi e Maluf (2014), ao enfatizar a importância da velocidade como indicador de automaticidade, bem como a explicação de Logan (1997) sobre a chamada “lei de potência” do aprendizado, fornecem subsídios relevantes para uma reflexão crítica sobre a relação entre a preparação para testes e a aprendizagem significativa. A prática reiterada de tarefas pode, de fato, gerar ganhos iniciais em desempenho, especialmente no que se refere à fluência e à rapidez com que

determinadas habilidades são executadas. Contudo, esse tipo de desenvolvimento tende a estabilizar-se ao longo do tempo, não necessariamente promovendo uma compreensão profunda dos conteúdos.

Essa constatação coloca em evidência uma tensão existente no contexto educacional contemporâneo: a valorização da performance imediata, frequentemente medida por testes padronizados, em detrimento da construção de conhecimentos duradouros e contextualizados. A preparação para avaliações, muitas vezes, prioriza a repetição mecânica e a memorização de procedimentos, favorecendo o desenvolvimento de competências operacionais, porém limitadas em termos de significado. Assim, embora a automatização de processos como a leitura seja fundamental para a fluência, ela não deve ser confundida com a aprendizagem significativa.

Para a efetivação da Aplicação do Teste em Escrita, o documento contempla também orientações numa linguagem acessível, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Orientações para a Avaliação da Leitura Escrita

ANTES DA APLICAÇÃO	DURANTE A APLICAÇÃO	APÓS A APLICAÇÃO
<p>Tenha em mãos as quatro palavras escolhidas que contemplam os fonemas trabalhados no período avaliado e dite para os alunos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dite as palavras sem silabar. Exemplo, diga para o aluno: escreva a palavra menina, e não: me-ni-na. Se ele perguntar a palavra, repita da mesma forma - menina. Vale ressaltar que a lista das palavras parte das polissílabas para as monossílabas, com o propósito de colaborar com o modo próprio de o aluno pensar sobre a escrita;</li> <li>• Ditar a frase escolhida para o 2º período, usando o mesmo critério, fale devagar, mas sem pausar. Se precisar, repita da mesma forma. Tenha calma e procure mantê-los como se estivesse fazendo uma tarefa do cotidiano;</li> <li>• Quando ele terminar de escrever, peça para que leia apontando com o dedo o que está lendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assim que o aluno concluir o teste, faça suas anotações no próprio teste, assinalando como e onde foi verificado cada atitude da criança, pois isso facilita o diagnóstico;</li> <li>• Em relação aos alunos que já dominam as regras de funcionamento do sistema de escrita, o acompanhamento deve ser realizado por meio da Produção Textual proposta mensalmente e por meio da Prova Teresina.</li> </ul>

Fonte: Projeto Alfabetiza Teresina (2020)

De acordo com as orientações do Projeto, conforme documento, a sondagem, da leitura e da escrita, era aplicada mensalmente para todos os anos escolares envolvidos, sendo que a inserção dos resultados no sistema SIGA\_SEMEC acontecia de forma bimestral para 2º período da educação infantil e mensalmente para o 1º e 2º anos do ensino fundamental. Ressaltamos que a realização do teste acontecia individualmente, assim, para que a escola tivesse um registro sistemático do processo de evolução do estudante referente à leitura e escrita, analisando que relações ele faz entre fonema e grafema e para planejar intervenções com vistas à superação das dificuldades e maior investimento nas potencialidades, objetivando o avanço dos mesmos nesse processo de alfabetização.

Vale ressaltar que os quadros de palavras, frases e/ou textos, definidos para os testes de leitura e escrita, foram organizados considerando a complexidade necessária para cada ano escolar, bem como, pela padronização dos testes aplicados pela Rede Municipal de Ensino.

Nessa perspectiva, o Projeto Alfabetiza prevê ações que visam contribuir para o alcance das metas previstas para o Ciclo de Alfabetização.

Tabela 6 – Metas do Ciclo de Alfabetização em Leitura e Escrita

SEMESTRE	2º PERÍODO		1º ANO		2º ANO	
	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA	LEITURA	ESCRITA
	NÍVEL 3	NÍVEL 6	NÍVEL 6	NÍVEL 7	NÍVEL 8	NÍVEL 9
1º	60%		60%		85%	
2º	80%		100%		100%	

Fonte: SEMEC, 2019

Diante do exposto, observamos que a Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina, tem realizado as ações de forma sistematizada, valorizando o trabalho por meio das metas a serem alcançadas.

Observamos como a Rede Municipal de Ensino tem buscado investimentos por meio de parcerias privadas e programas federais. Em particular, detalhamos como o município de Teresina recontextualizou a política do Programa Tempo de Aprender em um projeto local.

O Programa Tempo de Aprender, mencionado em nível nacional, adota uma metodologia baseada em evidências científicas, destacando a importância da consciência fonêmica e instrução fônica, para aprimorar a alfabetização. Desse modo, o Município de Teresina, que já trazia em seu programa de ensino um ensino estruturado baseado no método fônico, em colaboração com o Programa do Instituto Alfa e Beto, continuou essa abordagem, fundada nas competências essenciais da alfabetização, divididas em dois princípios fundamentais: Aprender a Ler e Ler para Aprender. O primeiro engloba competências como consciência fonológica e consciência fonêmica, familiarização com livros, princípio alfabético, decodificação e fluência. Enquanto o segundo se concentra nas competências relativas à compreensão.

Sobre essa perspectiva, há autores que divergem desse enfoque na alfabetização. Soares (2021, p. 333) argumenta que o processo da alfabetização não se resume a um único método, e destaca que diversos elementos no contexto da educação escolar influenciam esse processo. Ela também ressalta que, etimologicamente, “método” significa - meta-+hodós=caminho em direção a um fim. Nesse sentido, o “fim” é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas linguísticas. Apoiando essa visão, Morais (2012, p. 31) salienta que os métodos frequentemente se concentram excessivamente no controle rígido das relações entre som e grafia, que, cumulativamente, vão sendo apresentados aos aprendizes, o que ele considera limitado e pouco reflexivo.

Contribuindo para esse debate, é crucial compreender que alfabetização vai além dos métodos, mas isso não significa alfabetizar sem uma abordagem metodológica. É necessário articular o processo de aprendizagem da leitura e escrita considerando o alfabetizar letrando, que compreende a alfabetização não apenas como o domínio do sistema alfabético e das habilidades técnicas da leitura e escrita, mas também como um processo de inserção do sujeito nas práticas sociais de uso da linguagem, por meio de diversos gêneros discursivos e contextos sociais nos quais a linguagem é utilizada. Cabe destacar, ainda, que, ao impor um único método de alfabetização, corremos o risco de padronizar e restringir os professores alfabetizadores, impedindo que eles utilizem a diversidade de teorias e métodos que melhor se adequam à sua realidade.

Conforme a Portaria nº 240/2018, a partir de 2019, com a parceria do Programa Tempo de Aprender, o Projeto Alfabetiza recontextualizou a política local, especialmente no que diz respeito ao papel do Assistente de Alfabetização, que refletia o “desenho” da política nacional. Conforme a Portaria Ministerial nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, esse profissional deveria estar presente na sala de aula, junto ao professor alfabetizador regular, para oferecer melhor suporte aos alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental. No entanto, na proposta do Projeto Alfabetiza Teresina, a escola selecionava esse profissional com base em critérios estabelecidos pela portaria, mas ele atuava no mesmo turno, fora do ambiente da sala de aula.

Sobre a formação do Assistente de Alfabetização, a Portaria nº 240/2018 estabelecia que poderiam ser selecionados estudantes de graduação, preferencialmente em Pedagogia, licenciados em áreas afins, bem como profissionais com formação em magistério em nível médio. Essa diversidade de formações visava garantir o mínimo de conhecimento teórico e prático sobre os processos de alfabetização, possibilitando ao assistente colaborar de maneira efetiva no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, embora sua atuação devesse sempre respeitar a condução pedagógica do professor regente. A presença desse profissional, portanto, foi pensada como um apoio complementar, e não substitutivo, ao trabalho docente, com foco na superação das defasagens no processo de leitura e escrita nos anos iniciais.

Com base nos resultados em leitura e escrita da turma, eram selecionadas 05 (cinco) crianças nos níveis mais elementares para receberem atendimento individualizado pelo assistente de alfabetização. É importante destacar que esses assistentes participavam de oficinas pedagógicas com temas específicos de alfabetização, voltados para o método fônico, conduzidas pela Coordenação de Alfabetização e equipe formadores. Além disso, eles recebiam sequências didáticas estruturadas para melhor desenvolver as atividades propostas, concentradas em jogos de alfabetização e/outras atividades lúdicas.

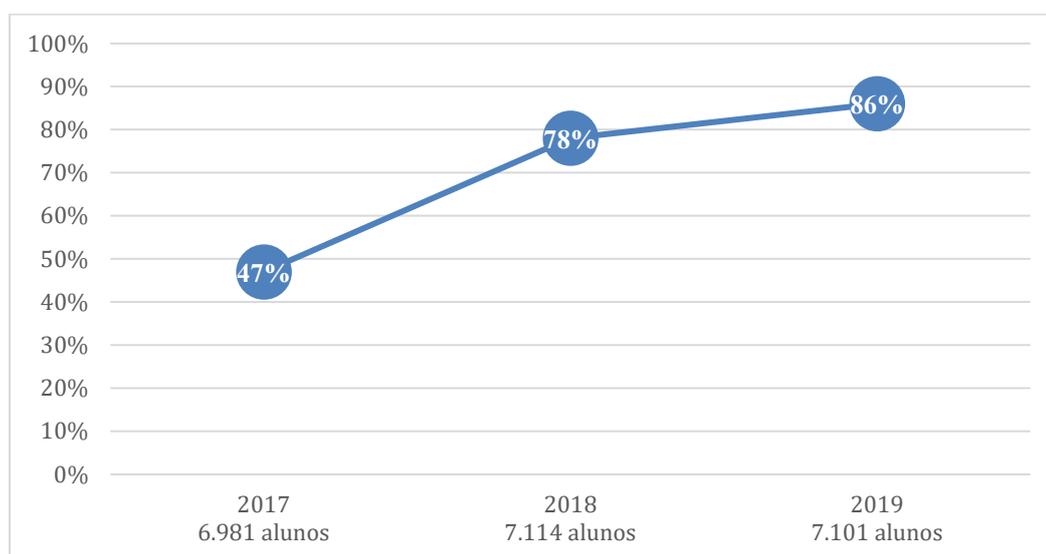
O Projeto Alfabetiza Teresina estabeleceu diversas ações a serem conduzidas pelos assistentes de alfabetização, tais como:

- Acompanhamento pedagógico a grupos de até 5 (cinco) alunos com níveis mais elementares de leitura e escrita;
- Registrar o desempenho inicial de cada aluno e acompanhar sua evolução mensalmente;
- Registrar as ações realizadas no atendimento individualizado aos alunos;
- Participar das oficinas de capacitação promovidas pela Coordenação de Alfabetização;
- Executar atividades e estratégias direcionadas pela equipe de formação em colaboração com a equipe pedagógica da escola;

- Substituir os alunos participantes do Projeto que atingem as metas de aprendizagem para cada ano escolar;
- Auxiliar os professores alfabetizadores titulares na condução de atividades coletivas de alfabetização, conforme o planejamento escolar. (Projeto Alfabetiza Teresina, 2020, p. 11).

As atividades conduzidas pelos Assistentes de Alfabetização, supervisionados pelos agentes pedagógicos das escolas e as demais iniciativas realizadas pela equipe da SEMEC, desde a “implementação” do Projeto Alfabetiza Teresina em colaboração com os programas nacionais, foram bem-sucedidas. Isso ressaltou a importância de manter a parceria com o MEC nos anos seguintes, como evidenciado pelos resultados dos alunos alfabetizados do 1º ano, que é o foco do Projeto, conforme demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 5: Alunos alfabetizados – 1º ano/ 2017 -2019



Fonte: Coordenação de avaliação / Coordenação de Alfabetização (2019), elaborado pela autora.

Com base no gráfico acima, observamos um progresso significativo no percentual de alunos alfabetizados entre 2017 e 2019.

Em 2018, houve um aumento expressivo para 78%, uma diferença de 31 pontos percentuais em relação ao ano anterior. Em 2019, o crescimento continuou, alcançando 86%, um acréscimo de 8 pontos percentuais, resultado das ações sistematizadas em parceria com as unidades de ensino. Apesar de o número de alunos ter se mantido relativamente estável — com uma variação de 133 alunos entre 2017 e 2018 e uma leve redução entre 2018 e 2019 — o percentual de progresso aumentou significativamente, o que sugere que as intervenções pedagógicas foram eficazes para uma maior proporção de estudantes.

No entanto, é fundamental reconhecer que a aprendizagem não é linear. O aumento dos percentuais não significa, por si só, uma melhoria uniforme para todos os alunos. Como afirma Luckesi (2022, p. 83): “O que importa é ficarmos cientes de que só poderemos saber se o estudante adquiriu determinado conhecimento ou habilidade, à medida que ele manifeste isso por meio de variadas possibilidades de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem e de seu desempenho”. Esse processo depende de fatores como engajamento, motivação e contexto pessoal do aluno, que não são captados diretamente pelos percentuais. Desse modo, mesmo que os números pareçam otimistas, é necessário considerar como essa aprendizagem está sendo internalizada e aplicada pelos estudantes.

Nesse sentido, é válida a compreensão de que devemos partir de um mapa claro e preciso do que ensinamos e, ao mesmo tempo, definir o que desejamos saber. Se nossos alunos realmente aprenderam ou não, adotando uma visão holística e intencional. Isso configurará tanto a coleta de dados para a avaliação quanto o padrão de qualidade desejado, com o qual o resultado da aprendizagem será comparado, visando atribuir-lhe qualidade.

Diante da evolução dos resultados, o Projeto Alfabetiza foi mantido nos anos de 2020 a 2022, embora tenha exigido ajustes devido à realidade imposta pela pandemia de Covid-19. O desafio foi manter a qualidade do ensino oferecido, apesar dos impactos na aprendizagem dos estudantes, por meio de estratégias para superar essas dificuldades.

Em 2020, o Projeto Alfabetiza Teresina beneficiou 24.033 alunos matriculados nas turmas do Ciclo de Alfabetização, abrangendo o 2º Período da Educação Infantil e o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

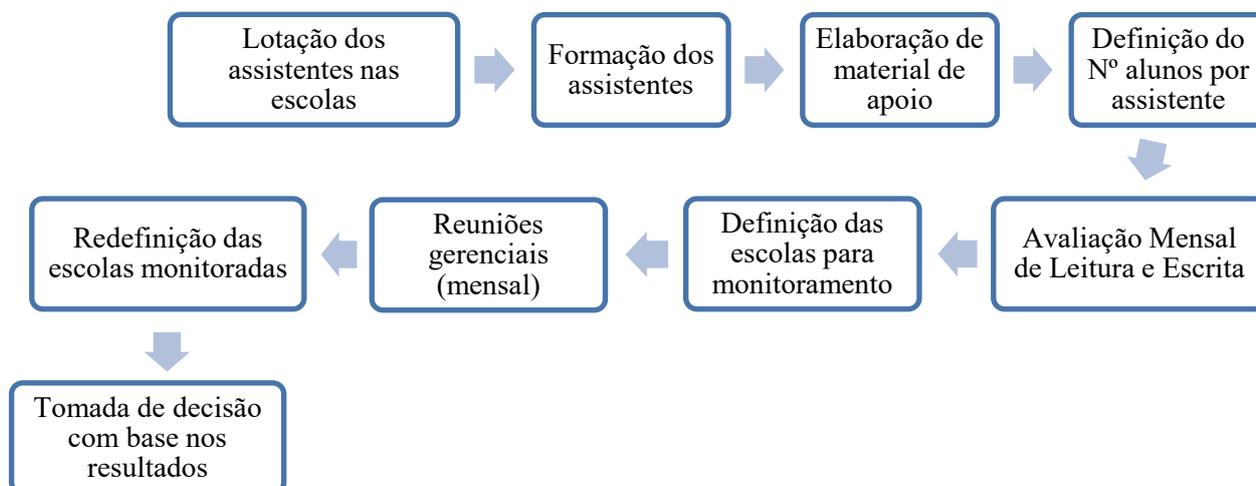
Tabela 7 - Abrangência Ciclo de Alfabetização

ANO ESCOLAR	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
2º PERÍODO	410	<b>8.628</b>
1º ANO	333	<b>8.046</b>
2º ANO	282	<b>7.356</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.025</b>	<b>24.033</b>

Fonte: Gerência de Ensino Fundamental / SEMEC(2020)

O Projeto foi implementado nas unidades de ensino em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela SEMEC, as quais abrangem a formulação e implementação de ações alinhadas aos pilares da avaliação, formação e monitoramento, com o objetivo de assegurar o direito à aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização, conforme o fluxo a seguir:

Figura 10 – Fluxo Ciclo de Alfabetização



Fonte: Teresina, 2020.

Importa destacar que, excepcionalmente, em virtude da pandemia de COVID-19, a operacionalização do Projeto Alfabetiza Teresina passou por uma reestruturação necessária, visando garantir o distanciamento social, conforme orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

A impossibilidade de frequentar a escola durante os anos de 2020 e 2021 levou à adoção de medidas educacionais emergenciais, visando minimizar os impactos da ausência das experiências pedagógicas presenciais. Nesse contexto, os professores da Educação Básica em todo o país foram desafiados, em um curto espaço de tempo, a adaptar sua prática docente para um formato totalmente novo. A transição para o ensino remoto envolveu a necessidade de lidar com uma série de variáveis complexas, trazendo desafios inéditos para o exercício da profissão e para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, no período em que as aulas foram suspensas – em março de 2020, como forma de reduzir esses impactos - a Rede Municipal de Ensino introduziu a Plataforma “EM CASA EU APRENDO”. Essa plataforma oferecia dicas de leitura e filmes, atividades pedagógicas, jogos e brincadeiras, bem como orientações para os pais ou responsáveis acompanharem os alunos, disponibilizada por meio de link nos grupos de WthsApp e no site da Secretaria. Em colaboração com a Fundação Lemann e o Centro de Mídia de São Paulo, foram disponibilizados vídeoaulas, de todos os componentes curriculares, por meio dessa Plataforma. (Teresina, 2020)

Concomitante, a SEMEC retomou a formação e planejamento com os professores do Ciclo de Alfabetização, de forma on-line. Durante essas sessões, foram discutidas estratégias para a

implantação das aulas remotas, orientações didáticas e sugestões de atividades a serem realizadas nas salas de aulas virtuais, que foram criadas por meio de grupos no WhatsApp.

É importante ressaltar que as aulas televisivas gravadas pelos professores da Rede Municipal de ensino foram transmitidas nos canais de Televisão Assembleia, Antena 10 e Band. A interação entre os professores e alunos continuou ocorrendo por meio dos grupos no WhatsApp e, em algumas escolas, por meio da Plataforma MobiEduca.me. As avaliações padronizadas, que aferem o desempenho dos alunos, foram retomadas nos meses de setembro de 2020 (para leitura) e novembro (para escrita). A partir desses momentos, os dados passaram a ser novamente inseridos no sistema SIGA-SEMEC. (Relatório Coordenação de Alfabetização, 2020)

Devido à pandemia, o Programa passou apenas pela fase de adesão pelos municípios e não foi executado conforme planejado pelo MEC. No entanto, visando diminuir o número de alunos que ainda não adquiriram a habilidade de leitura no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, a SEMEC implantou um programa de reforço escolar por meio de aulas remotas, conduzidas pelos Assistentes de Alfabetização. Esses profissionais recebiam ajuda de custo, proveniente do repasse financeiro do Programa Tempo de Aprender.

Nos estudos de Tassoni; Brito (2022) sobre as tensões, conflitos e a persistência de professores em alfabetizar seus alunos, apontam que:

O ensino remoto emergencial apenas colocou mais holofotes na penúria que já marcava o ensino público. Não havia, antes da pandemia, uma estrutura tecnológica de qualidade que pudesse oportunizar a construção de uma cultura escolar digital. Em meio a uma crise do porte da que vivenciamos, não se podia esperar que tudo fosse diferente: professores que não conseguiram ensinar o que desejavam, alunos que não conseguiram aprender o que precisavam. Em se tratando ainda de crianças na fase de alfabetização, a impossibilidade de viver as relações interpessoais na sala de aula, concretamente, interagindo com o professor e os demais colegas, limitou e impediu a experiência de trocas ricas e densas, mediadas simbolicamente, dos alunos com os conteúdos escolares. (Tassoni; Brito, 2022, p.13).

De acordo com o relatório do Projeto, o reforço beneficiou 305 alunos, matriculados em 28 escolas, que, em outubro, tinham cinco ou mais alunos ainda não leitores. A metodologia adotada incluiu aulas televisivas fornecidas pelo Instituto de Alfa e Beto de Ensino e veiculadas pela Rede Vida (canais 40.2 e 40.3), interação entre os Assistentes de Alfabetização e os estudantes por meio de grupos no WhatsApp com pequenos grupos, além de formação, planejamento e distribuição de atividades a serem realizadas durante o reforço. O monitoramento da participação dos alunos foi realizado pelos formadores, superintendentes e gestores escolares, utilizando dados coletados para direcionar as ações necessárias. (Relatório Coordenação de Alfabetização, 2020)

Henrique (2021, p. 110) apud Ramos e Schabbach (2012) descrevem que o monitoramento:

[...]é uma atividade gerencial interna, realizada sistematicamente durante o período de execução e operação, para se saber como uma intervenção evolui ao longo do tempo, através de dados da gerência do projeto sobre metas iniciais, indicadores e resultados associados aos programas. Ela é necessária para se dimensionarem as metas de um projeto, os caminhos que uma intervenção percorre e as métricas potenciais para medir os efeitos na população-objetivo (Ramos; Schabbach, 2012, p. 1279 *apud* Henrique, 2021, p. 110).

Compreende-se que o monitoramento é uma ação política necessária para conduzir o percurso, além de acompanhar os processos e, assim, identificar quais as lacunas existentes e que merecem intervenções assertivas. Corroborando com Henrique (2021) “[...] a ação de monitorar viabiliza a recomendação de ajustes das metas e planos, assim como orientações para ajustes na execução da política”.

Durante o ano de 2020, assim como nos anos anteriores, mesmo diante da pandemia de COVID-19, uma variedade de ações foram realizadas, tanto pela SEMEC quanto pelas escolas, incluindo:

- Reunião de reafirmação do compromisso com a alfabetização dos alunos na idade certa, por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, realizada no auditório do Tribunal de Justiça, no dia 18 de fevereiro de 2020.
- Envio para as Unidades de Ensino dos materiais referentes ao programa estruturado do 1º Ano: Livros e manuais do Programa Alfa e Beto; Testes de Língua Portuguesa e Matemática; Planilhas de resultados dos testes, bimestrais, de Língua Portuguesa e Matemática.
- Capacitação com os formadores e diretores, pedagogos e professores do 1º ano, que trabalham com o Programa Alfa e Beto de Alfabetização;
- Monitoramento da inserção dos resultados dos testes dos Níveis de desempenho em Leitura e Escrita, no Sistema de Avaliação SigaSemec (Diagnóstico, Setembro, Novembro e Janeiro);
- Adesão ao Programa Tempo de Aprender;
- Realização de formação em serviço para os Assistentes de Alfabetização para atuação no Programa Tempo de Aprender, realizada no Instituto de Educação Antonino Freire;
- Capacitação online com Assistentes de Alfabetização para assumir as turmas de reforço do “Programa A e B na TV”;
- Disponibilização de materiais pedagógicos (livro e textos para leitura; filmes, jogo/brincadeiras; atividades pedagógicas), na Plataforma EM CASA EU APRENDO, para os alunos do Ciclo de Alfabetização.
- Realização de Live em parceria com o Instituto Alfa e Beto sobre a Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Teresina: um caso de sucesso!
- Aulas remotas realizadas, por meio de grupos criados no WhatsApp, para alunos do 2º Período da Educação Infantil.
- Aulas Televisivas e Atividades Pedagógicas disponibilizadas para as unidades de ensino, para os alunos matriculados no 1º e 2º ano, a partir de junho, com interação realizada através de grupos criados no WhatsApp e ou Plataforma MobiEduca.Me
- Realização de Reuniões Gerenciais online com gestores das Unidades de Ensino. (Teresina, 2020).

Em 2020, devido à pandemia, o Piquenique Literário não aconteceu, ao contrário do que ocorreu em 2019. Como resultado, em 2021, o Projeto Alfabetiza teve uma abordagem semelhante, combinando atividades tanto online quanto presenciais. A parceria com o Programa Tempo de Aprender, estabelecida pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, continuou, incluindo a adesão ao Sistema dos Programa de Alfabetização (SisAlfa) para cadastrar os participantes do processo de Alfabetização da Rede Municipal: diretores, coordenadores pedagógicos, professores titulares, assistentes de alfabetização, alunos e turmas do Ciclo de Alfabetização. No total, 274 unidades de ensino foram cadastradas dentro do prazo estipulado pelo MEC, sendo que 143 dessas unidades tinham direito a recursos para custear assistentes de alfabetização e materiais.

De acordo com o relatório da Coordenação de Alfabetização (2020), houve uma grande mobilização das unidades de ensino para realizar o cadastro no Sistema de Recursos Online (SORA) e participar dos cursos oferecidos aos professores e gestores escolares, totalizando 1.123 profissionais. Além disso, houve um incentivo ao uso dos sistemas e recursos tecnológicos disponibilizados pelo Programa. Quanto ao trabalho dos Assistentes de Alfabetização, a Coordenação de Alfabetização realizou uma Oficina Pedagógica com 100 professores, visando garantir um atendimento personalizado às crianças com maior dificuldade de aprendizagem. Além de fornecer orientações, também foram elaborados materiais pedagógicos para orientar o trabalho desses assistentes.

Em 2021, em substituição ao tradicional Piquenique Literário, a Rede Municipal de Teresina organizou o I Workshop Alfabetiza Teresina: Conectados na Leitura. O evento teve como objetivo compartilhar experiências bem-sucedidas de projetos de leitura e escrita, iniciados antes da pandemia e adaptados durante esse período desafiador. Esses projetos envolveram alunos do 2º Período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina, buscando promover o protagonismo dos estudantes e desenvolver habilidades essenciais, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular.

Mesmo diante desse cenário, seis unidades de ensino participaram do workshop, representando a Rede Municipal e contribuindo para o intercâmbio de ideias e práticas tecnológicas e educacionais. Essa experiência reforça o entendimento de que a atividade dos alfabetizadores é, de fato, complexa, uma vez que suas implicações transcendem os muros da escola, afetando diferentes contextos e realidades.

Para o ano de 2022, o Projeto Alfabetiza Teresina continuou suas iniciativas com o objetivo principal de alfabetizar 100% dos alunos matriculados nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino

Fundamental. Além disso, uma ação diferenciada foi implementada: diante dos resultados insatisfatórios. O projeto incluiu a necessidade de desenvolver um plano de intervenção pedagógica para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental que enfrentavam sérias dificuldades de alfabetização.

Em 2022, o Programa Tempo de Aprender continuou em 142 Unidades de Ensino, com o apoio dos assistentes de alfabetização nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Foi mantida a Formação Continuada para os Assistentes de Alfabetização que trabalhavam com crianças com dificuldades de leitura, realizada bimestralmente no Centro de Formação Professor Odilon Nunes. Além disso, foram elaboradas e encaminhadas atividades interventivas e jogos pedagógicos para execução do programa, e foram realizadas visitas técnicas às Unidades de Ensino para orientação e monitoramento do programa, em colaboração com os gestores escolares e assistentes de alfabetização.

Diferentemente dos anos anteriores, em 2022 a Rede Municipal, por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, organizou o "V Piquenique Literário: Trilhas da Aprendizagem", conforme o Ofício Nº 175/SEE/SEMEC/2022, também por adesão. Este evento envolveu os alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização (2º período, 1º e 2º anos do ensino fundamental), com o objetivo de compartilhar as aprendizagens adquiridas através das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino. Foi uma oportunidade para as crianças socializarem e interagirem com seus colegas, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, que é um dos pilares da alfabetização, além de promover a construção do pensamento crítico e aquisição de novos significados. Maior detalhamento no quadro a seguir:

Tabela 8 – V Piquenique Literário/2022

<b>V PIQUENIQUE LITERÁRIO – TRILHAS DA APRENDIZAGEM</b>				
<b>Público-alvo</b>	<b>Local</b>	<b>Nº de escolas</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Estações</b>
Alunos 2º período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	Parque das Crianças	66	210	Poemas Fábulas Contos Cantigas de Roda Parlendas Circuito Literário

Fonte: Projeto Literário 2022/SEMEC.

Figuras 11, 12, 13 e 14 - Estação dos Contos



Fonte: Projeto Literário 2022/SEMEEC

Com base no exposto, podemos inferir que o Projeto Alfabetiza, ao incluir ações sistematizadas voltadas para o estímulo ao desenvolvimento de projetos de leitura, reconhece a importância das práticas de letramento, mesmo contemplando em sua metodologia a instrução fônica. Essa combinação de abordagens reforça a ideia de que alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas também promover a compreensão crítica, o uso reflexivo da linguagem e o desenvolvimento de uma postura ativa diante dos textos.

Nessa perspectiva, percebemos que a formação de leitores e escritores competentes não depende apenas de métodos tradicionais, mas de práticas pedagógicas que envolvam tanto o professor quanto os alunos em um processo contínuo de aprendizagem. O professor, conforme Kleiman (2007, p.25) sugere, precisa estar em constante letramento, ou seja, em um ciclo permanente de aprendizado e aperfeiçoamento de suas próprias habilidades de leitura e escrita. Isso lhe permite não só transmitir conhecimento, mas também inspirar curiosidade e segurança em seus alunos, proporcionando-lhes modelos que fomentem a autonomia na construção de seus próprios saberes.

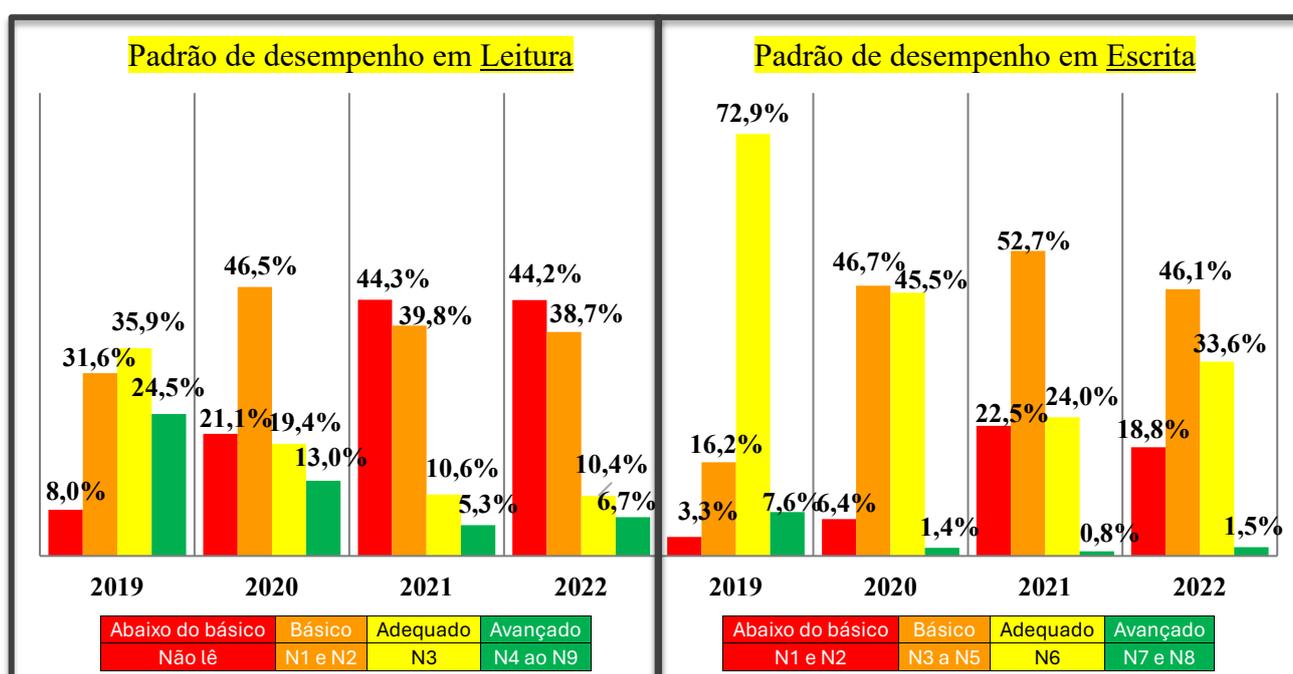
Assim, o Projeto Alfabetiza Teresina se alinha com essa proposta, ao criar espaços onde a prática de leitura é vista como uma experiência colaborativa, que atende às necessidades individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que promove o engajamento de todo o grupo.

Considerando o percurso da Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina, é importante ressaltar que, conforme Ball (2009, p.306) pontua, os contextos de uma política podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, podemos ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de

tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. Isso significa que os contextos não devem ser vistos isoladamente, pois eles se complementam.

Diante dessa colocação do autor, apresentamos agora os resultados de Leitura e Escrita no Ciclo de Alfabetização, por meio do comparativo entre os anos de 2019 a 2022, levando em conta a atuação da Política Projeto Alfabetiza Teresina antes e depois da pandemia, conforme ilustrado nos gráficos:

Gráfico 6 - Percentual de alunos do 2º Período por nível de Leitura e Escrita



Fonte: Coordenação de avaliação/SEMEC (2022)

Com base no gráfico acima, em 2019, as ações sistematizadas do Projeto Alfabetiza Teresina, mostraram resultados promissores. Com um foco no monitoramento das ações por meio de reuniões gerenciais, visitas dos superintendentes, da Coordenação de alfabetização às unidades de ensino, além do desenvolvimento dos Projetos de Leitura pela equipe escolar e outras iniciativas já mencionadas, foi alcançado um índice de 60,4% dos alunos do 2º período da educação infantil nos padrões adequado (N3) somado ao avançado que compreende o N 4 ao N9, enquanto a expectativa era de apenas o nível 3. Entretanto, de 2019 a 2022, foi observada uma redução significativa de 43,3% nos padrões adequado (N 3) e avançado (N4 a N9). Importa destacar que nos anos de 2021 e 2022, os alunos nos níveis NL, N1 e N2 permaneceram estagnados, mantendo-se abaixo do básico e no nível básico.

Quanto à escrita, a situação não difere muito. Em 2019, a meta de 80,5% de alunos atingindo os padrões adequado (N6) e mais avançado (N7 e N8) foi alcançada, o que é considerado satisfatório, levando em conta que a expectativa de aprendizagem para o 2º período em escrita é nível 6 – alunos alfabéticos. No entanto, de 2019 para 2022, foi registrada uma redução de 45,4%, com uma concentração maior em 2021 e 2022 no padrão básico, representando alunos nos níveis N3 a N5.

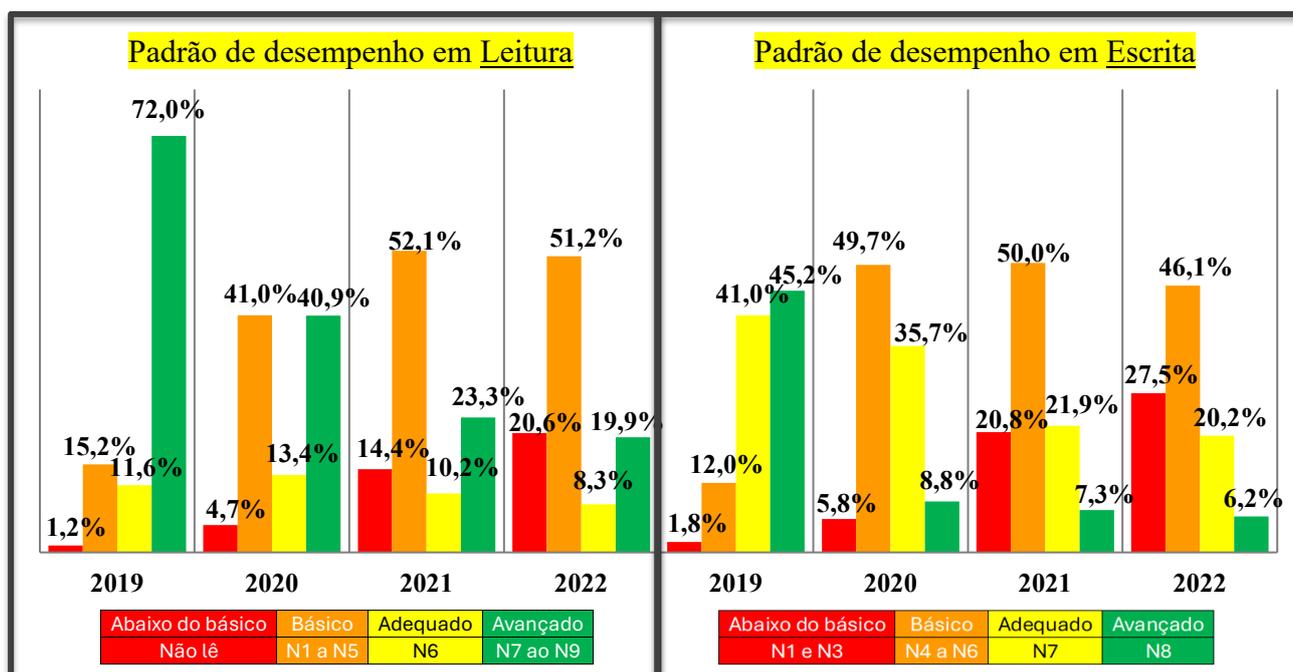
Esses dados apontam para uma reflexão necessária: como medir o que não foi aprendido? Como afirmam Tassoni e Brito (2022, p. 17), “[...] é o caminho mais injusto a ser trilhado, pois depois de tudo o que foi vivido pelas crianças e suas famílias e também pelos professores e gestores – tensões, desafios, conquistas, perdas, erros, acertos, lutas, ausências – tais vivências não podem cair no esquecimento”.

Nesse contexto, é essencial considerar as necessidades específicas dos alunos e recontextualizar as práticas pedagógicas, ajustando-as às suas realidades e buscando formas de garantir as aprendizagens essenciais. Para além dos resultados numéricos relacionados aos níveis de desempenho, é importante reconhecer que não se recupera o que não foi oferecido, ou seja, experiências educacionais que não foram vivenciadas. No entanto, as crianças ainda têm a necessidade de aprender o que não conseguiram, seja por motivos relacionados à pandemia ou a outros fatores.

Diante disso, há uma clara necessidade de reforçar as estratégias pedagógicas e o suporte aos alunos, especialmente após os desafios impostos pelo cenário pandêmico, que interrompeu ou alterou o fluxo normal do processo de ensino-aprendizagem. Para mitigar esses efeitos, é fundamental que as ações de acompanhamento contínuo sejam intensificadas, permitindo que os alunos tenham acesso às oportunidades que lhes foram negadas e possam alcançar o desenvolvimento esperado.

A seguir, a análise dos resultados de leitura e escrita dos estudantes do 1º ano, conforme detalhado no gráfico:

Gráfico 7 – Percentual de alunos do 1º Ano por nível de Leitura e Escrita



Fonte: Coordenação de avaliação/SEMEC, 2022.

Considerando a meta que foi estabelecida para o 1º ano - atingir o Nível 6 em Leitura, em 2019, a meta foi superada, alcançando um total de 83,6% de estudantes nos níveis N 6, N7 a N9. No entanto, de 2019 para 2022, houve uma redução de 55,4% nos mesmos níveis. É importante destacar, que, nos anos de 2021 a 2022, houve uma concentração maior dos estudantes no padrão básico, abrangendo os níveis N1a N5.

Na Escrita, o 1º ano foi alcançado com um índice de 86,2% (N7 e N8), ultrapassando a expectativa de aprendizagem estabelecida Nível 7 – alunos alfabetizados. Apenas 1,8% dos estudantes encontravam-se no padrão abaixo do básico, abrangendo os níveis N1 a N3. Entretanto, de 2019 a 2022, houve uma redução de 59,8% nos níveis esperados, com uma concentração predominante dos estudantes no padrão básico nos anos de 2020 a 2022. Vale destacar que ainda existe uma concentração significativa de estudantes no padrão abaixo do básico, o que evidencia a necessidade de intervenções para a recomposição de aprendizagem.

De forma geral, observamos uma queda significativa nos percentuais mais altos de alfabetização, especialmente em 2020, ano que coincide com o início da pandemia de COVID-19. Os índices mais baixos podem refletir as dificuldades geradas pelo fechamento das escolas e o ensino remoto, que, de acordo com Mainardes (2021, p. 58) “[...] o fato de ainda não terem a autonomia para leitura e escrita traz limitações grandes e o processo de alfabetização requer uma mediação intensa e

apropriada”. Ou seja, é evidente a importância das interações presenciais e contínuas, tendo em vista que o ensino remoto não supriu plenamente essa necessidade.

Além disso, em 2021 e 2022, observamos uma tentativa de recuperação, com alguns indicadores voltando a crescer, mas ainda abaixo dos anos anteriores. Isso significa que os estudantes podem ter sofrido lacunas de aprendizagem que impactaram seu progresso na leitura e escrita.

A partir de uma análise crítica das políticas de alfabetização implementadas, é fundamental avaliar as intervenções realizadas até então. A formação continuada de professores surge como uma prioridade, uma vez que profissionais capacitados são essenciais para identificar e suprir essas deficiências. Além disso, a efetividade dos programas de alfabetização depende de aspectos gerenciais e do monitoramento constante das ações realizadas, garantindo que haja uma articulação entre a teoria e a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a perplexidade se traduz em uma reflexão necessária: afinal, o que cada estudante realmente aprendeu? Como avaliar se ele está, de fato, se desenvolvendo na escola? Sabe-se que o conjunto de iniciativas que os/as professores/as realizam em sua prática avaliativa configura uma ação essencial nesse processo. Segundo Batista (2005), a ação avaliativa abrange:

Todas as etapas do trabalho pedagógico e pode assumir um caráter mais pedagógico ou mais burocrático: ela pode orientar e regular a prática pedagógica, servindo às aprendizagens dos alunos, ou pode ter apenas uma função formal de registro, certificação e comunicação de resultados. Na concepção de avaliação como reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, duas funções avaliativas são inseparáveis: o diagnóstico e o monitoramento. A função diagnóstica da avaliação busca responder a duas questões centrais: a) quais conhecimentos ou capacidades o aluno traz ao iniciar determinado processo de aprendizagem, em um ciclo ou série? b) até que ponto o aluno aprendeu ou alcançou as metas estabelecidas em termos das capacidades esperadas para seu nível de escolaridade? (Batista, 2005, p. 11-14).

Se considerarmos a avaliação como um processo contínuo, a avaliação diagnóstica pode ser aplicada em qualquer momento do ano letivo. Com base nos resultados obtidos, é importante destacar que, no processo de alfabetização, a função diagnóstica tem como objetivo conhecer o perfil de cada criança e de toda a turma, em termos de desempenho ao longo da aprendizagem, bem como identificar seus progressos, dificuldades e lacunas em relação às metas esperadas. Dessa forma, torna-se essencial incorporar a função de monitoramento ao conjunto de ações avaliativas nesse processo.

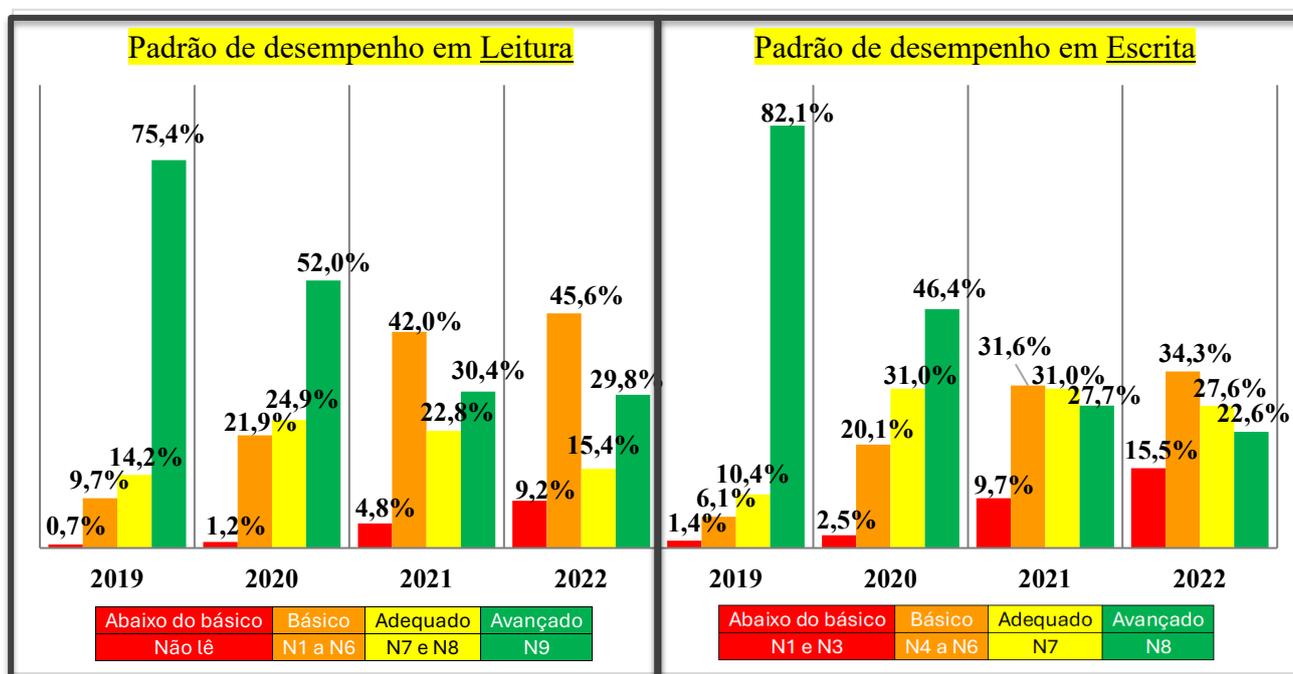
Batista (2005, p. 14) enfatiza que “[...] a ação de monitorar abrange duas dimensões: acompanhar e intervir. Quando se acompanha de perto um processo de aprendizagem, passo a passo, amplia-se a possibilidade de perceber avanços e rupturas”. Sob essa abordagem, compreendemos que o monitoramento cria oportunidades para ressignificar práticas pedagógicas e até mesmo delinear

novas estratégias, tanto no contexto da gestão macro quanto micro, propondo outras formas de organização dos alunos e novas ações ou estratégias de ensino.

Além disso, o monitoramento desempenha uma função preventiva, direcionando a ação docente de forma proativa, com foco em um prognóstico positivo. Ele aponta os ajustes necessários para que o aluno possa retomar seu percurso de aprendizagem, antecipando intervenções antes que avaliações formais imponham um diagnóstico de fracasso ou que se demore a perceber que os objetivos de aprendizagem não foram atingidos.

Quanto ao 2º ano, o impacto foi semelhante, como ilustrado no gráfico seguir:

Gráfico 8 - Percentual de alunos do 2º Ano por nível de Leitura e Escrita



Fonte: Coordenação de avaliação/SEMEC, 2022;

Para o 2º ano, a expectativa de aprendizagem em Leitura era alcançar o Nível 7, que corresponde a uma capacidade de leitura de 61 a 70 palavras no texto. Em 2019, conseguimos atingir um índice de 89,6%. No entanto, de 2019 a 2022, houve uma redução de 44,4%. Assim como no 1º ano, observamos uma concentração dos estudantes no padrão básico, com percentuais de 21,9%, 42,0% e 45,6% nos anos de 2020 a 2022, respectivamente.

Analisando o gráfico apresentado, podemos observar que, em 2019, os estudantes do 2º ano alcançaram 82,1% no Nível 8 – considerados alfabetizados. Eles demonstraram habilidades como escrever palavras e frases com diferentes estruturas silábicas de forma correta; produzir textos narrativos, seguindo uma proposta dada e respeitando algumas regras ortográficas, especialmente as

contextuais (O/U; E/I) em sílaba final, ou ainda, palavras com dígrafos (NH, LH), marcas de nasalização (Ã e Õ) no final de substantivos e adjetivos e utilizar os pronomes pessoais (eu, ele(s), ela (s) e nós) como recursos coesivos. Além disso, empregam alguns sinais de pontuação dentro das frases, embora com algumas falhas que não comprometam a compreensão. No entanto, nos anos de 2021 e 2022, apenas 27,7% e 22,6% respectivamente, conseguiram atingir essas habilidades. Observamos, ainda, uma pequena redução nos padrões básicos e adequados de 2021 para 2022, o que suscita preocupações sobre quais intervenções não foram feitas ou como o acompanhamento foi realizado, diante da necessidade de identificar quais habilidades os estudantes não conseguiram adquirir.

Diante do exposto, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), por meio da carta intitulada 'Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais', divulgada em 4 de março de 2022, apresenta importantes reflexões sobre os impactos da pandemia na alfabetização.

Considerando a realidade dos últimos dois anos e as fragilidades do ensino remoto, já se antecipava a ocorrência de perdas significativas para a educação brasileira. Nesse sentido, embora reconheçamos as limitações das avaliações em larga escala — que muitas vezes negligenciam aspectos essenciais da realidade educacional —, é necessário ressaltar que a UNESCO previu, em abril de 2021, que 'o Brasil correria o risco de retroceder duas décadas na educação' (UNESCO, 2021), diante da ineficácia do ensino remoto, o que aumentaria a pobreza de aprendizagem (UNESCO, 2022). Essa previsão foi corroborada pelo IBGE, que apontou um aumento de 66,3% no percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler nem escrever, entre 2019 e 2021 (Abalf, 2022, p. 1).

Com base nos dados de leitura e escrita dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, é evidente que, no período pandêmico, a alfabetização se distanciou do letramento, dificultando a formação de sujeitos capazes de lidar com diversos gêneros, formatos e linguagens.

Além disso, outro fator que teve um impacto considerável no desempenho educacional, que ficou abaixo do esperado, foi a greve dos professores da Rede Municipal de Teresina, que durou mais de quatro meses em 2022, conforme reportado pelo Sindserm. Embora a interrupção das atividades escolares tenha gerado um descompasso no processo de aprendizagem, comprometendo a continuidade dos conteúdos programáticos e afetando o ritmo de desenvolvimento dos alunos, é importante destacar que esse foi apenas um dos vários fatores que influenciaram os resultados educacionais. A greve, ao lado de outros desafios, como a adaptação às novas metodologias e as dificuldades estruturais nas escolas, contribuiu para um contexto mais complexo, que não pode ser atribuído exclusivamente à paralisação das atividades. Dessa forma, é fundamental compreender que a redução no desempenho não se deve unicamente à greve, mas a um conjunto de circunstâncias que impactaram a qualidade do ensino naquele período.

Ademais, a ausência de aulas regulares impactou diretamente a preparação dos estudantes para as avaliações definidas pela Rede, contribuindo para os resultados insatisfatórios observados. Esse período de greve não apenas afetou a motivação dos alunos, como também gerou uma lacuna no acompanhamento pedagógico, refletindo negativamente nos indicadores de desempenho educacional da Rede Municipal de Teresina.

Para abordar adequadamente o problema de investigação, que consiste em identificar as contribuições da Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina para a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina, é essencial compreender como os atores envolvidos na política influenciam além dos resultados já apresentados. Diante disso, surgem várias questões, como o foco das intervenções realizadas em relação à aprendizagem dos estudantes. Ball (2021, p.134) destaca a importância do ensino estratégico e da aprendizagem estratégica, o que nos leva a ponderar sobre a prevalência de abordagens de ensino e aprendizagem voltadas rigidamente para as demandas de exames, resultando em aprendizado de curto prazo, ou seja, aprendizagem de superfície.

#### **4 PROJETO ALFABETIZA TERESINA:** o que dizem os participantes da pesquisa

O objetivo desta seção é apresentar a análise dos dados, a partir do diálogo realizado com as participantes da pesquisa, designadas Guardiãs da Alfabetização, sendo 3 (três) diretoras, 3 (três) coordenadoras pedagógicas e 5 professoras alfabetizadoras da Rede Pública Municipal de Teresina. As informações e os dados produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas constituem o ponto de partida para análise sobre quais as implicações da Política de Alfabetização - Projeto Alfabetiza Teresina na alfabetização dos alunos da Rede.

#### **4.1 Contexto e Perfil dos Participantes da Pesquisa**

Por compreender a importância de analisar o Projeto Alfabetiza Teresina como uma política pública de alfabetização implementada pela Rede Municipal, e suas implicações no processo de alfabetização dos alunos, esta pesquisa fez um recorte ao selecionar três unidades de ensino que integram o ciclo de alfabetização. Participaram do estudo 03 (três) diretores, 03 (três) coordenadores pedagógicos e 05 (cinco) professores do Ciclo de Alfabetização, totalizando 11 participantes. Para preservar a identidade dos envolvidos, as instituições de ensino foram nomeadas como Escola A, Escola B e Escola C.

A escolha das designações foi inspirada no vídeo *Guardiões da Chama* (Keepers of the Flame), que destaca o papel essencial dos professores na proteção e cuidado com a "chama" que cada criança carrega ao nascer. Essa metáfora reforça a importância dos educadores como aqueles que preservam e nutrem o potencial único de cada aluno. Com base nessa inspiração, optamos por nomear os professores e diretores participantes da pesquisa como "Guardiões da Alfabetização", estabelecendo uma analogia com o vídeo.

A mensagem do vídeo reforça a importância de considerar o trabalho desses "Guardiões", que, com seu conhecimento, paixão e arte de ensinar, mantêm viva a chama do aprendizado. Para melhorar nossas escolas, é fundamental ouvir as vozes desses professores, que protegem e fortalecem a chama interior de cada estudante, garantindo que todas as crianças possam brilhar em seu máximo potencial.

Assim, ao nomear os participantes da pesquisa como "Guardiões da Alfabetização", resgatamos essa metáfora, destacando o papel transformador dos educadores no processo de mediação do ensino e aprendizagem, mantendo viva a chama do conhecimento e do desenvolvimento integral dos alunos.

Com base nessa ideia, criamos um convite utilizando material ecológico, com um fecho em formato de folha seca, simbolizando a chama acesa. Na frente do convite, estavam os dizeres: "A

você – Guardiã da Alfabetização” na parte superior, e, na parte inferior, “Convite para participação na Pesquisa de Mestrado de Aurismar Sousa”. No interior do convite, são apresentados o título da pesquisa, seus objetivos e a relevância da participação dos envolvidos neste estudo. Ao final, uma epígrafe elaborada pela autora: “Como Guardiã da Alfabetização, mantenha a chama acesa”! Na oportunidade, foi entregue para cada participante uma caixa em acrílico, contendo uma vela aromatizante representando a chama e personalidade com a frase: Sou Guardiã da Alfabetização.

A intencionalidade desta proposta surge da nossa cultura local e pessoal, em que o acolhimento é parte fundamental do processo. É importante destacar que houve um diálogo prévio com os participantes acerca dessa designação, no qual eles tiveram a oportunidade de concordar ou não, com suas opiniões e desejos devidamente respeitados. Todos, no entanto, concordaram e demonstraram grande emoção. Um dos professores, inclusive, mencionou que já havia participado de diversas pesquisas, mas nunca em uma conduzida com tanto zelo, expressando se sentir privilegiada e orgulhosa por fazer parte. Assim, ficou acordado que todos seriam chamados de 'Guardiãs da Alfabetização' — professores e diretores. Para diferenciá-los, usamos as letras iniciais dos nomes e, em caso de coincidência, utilizamos uma numeração sequencial, como: Guardiã J1, Guardiã J2, e assim por diante."

Apresentamos o perfil das participantes e consideramos importante destacá-lo, por entendermos que isso pode contribuir para a compreensão das concepções dos sujeitos pesquisados a respeito do Projeto Alfabetiza Teresina.

No que se refere às informações obtidas acerca do perfil das professoras do ciclo de alfabetização que participaram da pesquisa, organizamos, no quadro 2, o perfil das Guardiãs da Alfabetização, assim denominadas:

Quadro 14 - Perfil das participantes da Pesquisa – Professoras e Diretoras

UNIDADES DE ENSINO	GUARDIÃS DA ALFABETIZAÇÃO	Formação acadêmica		Tempo de docência	Tempo de Gestão	Tempo de experiência no Ciclo de Alfabetização	Turnos de trabalhos na Unidade de Ensino
		GRADUAÇÃO	PÓS GRADUAÇÃO				
ESCOLA A	Guardiã Z	Normal Superior	Docência do Ensino Superior	15 anos		12 anos	2
	Guardiã M	Licenciatura Plena em Pedagogia	Docência do Ensino Religioso e Gestão e Supervisão escolar	-	11 (6 diretora adjunta) e 5 (titular)	-	2
	Guardiã S	Pedagogia com habilitação em administração e supervisão escolar	Gestão e supervisão escolar	-	17 anos	-	2
ESCOLA B	Guardiã A1	Licenciatura Plena em Pedagogia	Docência do Ensino Superior	17 anos	-	5 anos	2
	Guardiã J1	Licenciatura Plena em Pedagogia	Educação especial	13 anos	-	13 anos	2
	Guardiã A2	Licenciatura Plena em Pedagogia – Ed. Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e gestão do trabalho pedagógico	Especialização em educação profissional integrada à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos	-	12 anos	-	2
	Guardiã R	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão escolar	Pós graduação em Orientação Educacional	-	34 anos	-	2
ESCOLA C	Guardiã AT	Licenciatura Plena em Pedagogia	Gestão e Supervisão escolar Docência do ensino superior	11 anos	-	11 anos	2
	Guardiã J2	Licenciatura Plena em Pedagogia	Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar	11 anos	-	7 anos	2

	Guardiã D	Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Gestão escolar	Educação especial (em curso)	-	13 anos	-	2
	Guardiã I	Licenciatura Plena em Pedagogia	Supervisão Educacional	-	12 anos	-	2

Fonte: Produzida pela autora (2024)

A partir das informações obtidas, observamos que, de modo geral, as participantes desta pesquisa apresentam trajetórias formativas semelhantes, no que diz respeito à graduação: dez possuem licenciatura em Pedagogia e uma em Normal Superior. No que se refere à pós-graduação, foi possível constatar que todas cursaram áreas afins à Pedagogia. Outro aspecto relevante é o tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização, tanto por parte dos professores quanto dos gestores, especificamente os diretores. Esse tempo de serviço, todas com mais de 10 anos, reflete uma experiência significativa, contribuindo para o fortalecimento de suas práticas.

É válido ressaltar que o perfil das professoras que atuam no ciclo de alfabetização, no que se refere à formação acadêmica, está em consonância ao que propõe o Plano Municipal de Educação (PME) na Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, o estado do Piauí e o município de Teresina, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação e valorização dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III, do *caput*, do art. 61, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Brasil, 2015).

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), a fim de identificar e organizar as principais percepções dos participantes sobre a alfabetização e as políticas educacionais implementadas em Teresina, em particular o Projeto Alfabetiza Teresina. Como resultado dessa análise, foram extraídas 336 unidades de sentido, que foram agrupadas em quatro categorias principais, conforme detalhado no quadro 15. Essas categorias foram, por sua vez, organizadas em eixos temáticos que refletiram as questões centrais abordadas nas entrevistas, permitindo uma compreensão mais profunda dos pontos de vista dos participantes sobre o processo de alfabetização e a eficácia da política implementada.

Tabela 1 Quadro 15 - Análise da pesquisa segundo Bardin

Questões do Roteiro de entrevista	Categorias	Eixos Temáticos	Quantitativo Unidades de sentido	% Codificação Frequência
1.Qual a sua concepção de Alfabetização? 2.Como você compreende a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina – Projeto Alfabetiza Teresina? 3.Quais os desafios enfrentados na implementação e atuação dessa Política?	Concepção de Alfabetização e Política Projeto Alfabetiza Teresina	1.Alfabetização como base para outras aprendizagens 2.Alfabetização além do decodificar 3.Impacto nas práticas pedagógicas 4.Sistematização e organização	17 10 20 11	27,9% 16,4% 32,8% 18,0%
3/ 4. Para você, qual(is) têm sido as ações/estratégias de maior relevância do Projeto Alfabetiza Teresina, para a alfabetização de seus alunos? 8/9. No tocante à ação Projeto de Leitura e Escrita, como se deu a construção (elaboração), execução e acompanhamento do Projeto Alfabetiza em sua unidade de ensino? 10/11.Quais as contribuições do Projeto de Leitura no processo de aprendizagem dos alunos?	Ações e estratégias do Projeto Alfabetiza Teresina	1. Planejamento e organização 2. Envolvimento da família 3. Práticas de leitura e escrita 4. Integração e corresponsabilidade	20 10 24 12	30,77% 16,67% 36,92% 20%
4/5 - No que diz respeito à ação implementada como apoio adicional – Assistente de Alfabetização – qual a contribuição do mesmo para o processo de Alfabetização de seus alunos? 5/6 - Como você avalia a parceria entre o(a) professor(a) alfabetizador(a) e o Assistente de Alfabetização no processo de Alfabetização dos alunos? 6/7 - Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao formato de atendimento realizado pelos Assistentes de Alfabetização, quanto à: quantidade de alunos, periodicidade, duração da aula, horário regular, rotatividade dos alunos? 7/8 - Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao Método Fônico?	Metodologias adotadas pelo projeto	1.Apoio individualizado e personalizado; 2.Redução da sobrecarga dos professores titulares; 3.Formação dos assistentes de alfabetização; 4.Desafios estruturais e qualificação dos profissionais; 5.Eficácia, limitações e desafios do Método Fônico no processo de alfabetização	11 20 24 12 31	18,33% 32,26% 36,92% 24% 51,67%

9/10. Quais as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos por meio do Projeto Alfabetiza Teresina? 11/12. Como você percebe os resultados de Alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização na sua unidade de ensino a partir da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina? 12 - Quais as dificuldades dos alunos na sua prática docente? 13 - Que tipo de formação você recebeu durante a atuação do Projeto Alfabetiza Teresina?	Avaliação e resultados da aprendizagem	1. Testes de leitura e escrita 2. Resultados de leitura e escrita 3. Infrequência dos alunos 4. Falta de acompanhamento 5. Formação Continuada	20 32 14 16 26	30,77% 47,76% 28% 25,39% 43,33%

Fonte: Própria pesquisa

O quadro 15 apresenta as categorias e os eixos temáticos relacionados às questões do roteiro de entrevista, detalhando também o quantitativo das unidades de sentido codificadas. Cada unidade de sentido foi atribuída a uma categoria específica e, em seguida, distribuída entre os eixos temáticos que emergiram da análise, com o respectivo percentual de frequência de cada tema. Este procedimento permitiu identificar as áreas de maior relevância nas percepções dos entrevistados, oferecendo uma visão detalhada sobre os desafios e as estratégias relacionadas à alfabetização no contexto da Rede Municipal de Teresina.

A primeira categoria revela a percepção dos profissionais sobre a concepção de alfabetização, entendida como um processo amplo e multifacetado, e também a compreensão acerca do Projeto Alfabetiza Teresina. As respostas sobre essas questões indicam como a alfabetização é vista não apenas como a habilidade de decodificar palavras, mas também como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa abordagem permite refletir sobre as estratégias adotadas, os desafios enfrentados e os impactos percebidos nas práticas pedagógicas no município.

Assim, o quadro 15 organiza as informações de forma a proporcionar uma visão clara e precisa do panorama da alfabetização em Teresina, considerando as categorias de análise e os eixos temáticos que emergiram a partir das entrevistas realizadas com os profissionais da educação.

#### **4.2 Concepções de Alfabetização e Política Projeto Alfabetiza Teresina**

Com o intuito de compreender as implicações do Projeto Alfabetiza Teresina na alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina, a partir da perspectiva das professoras e gestoras escolares, organizamos esta subseção com o objetivo de apresentar as concepções sobre alfabetização, bem como as interpretações acerca da referida política de alfabetização, embasadas nos dados produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Vale ressaltar que a análise dos dados foi fundamentada teoricamente por autores que adotam uma abordagem social e discursiva das práticas de alfabetização, como Soares (2004; 2020; 2022), Mortatti (2004), Ball, Maguire e Braun (2021) e Brito (2007; 2022), além de contribuições de outros estudiosos não mencionados previamente nesta pesquisa.

Diante desse contexto, as Guardiãs da Alfabetização compartilharam suas concepções sobre o processo de alfabetização e suas visões sobre a política do Projeto Alfabetiza Teresina. Suas ideias estão alinhadas com a perspectiva de Soares (2022, p. 27), que, ao abordar o conceito de Alfabetrar, destaca que “[...] alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém indissociáveis”. Para elas, a alfabetização é a base para outras aprendizagens, sendo muito mais do que simplesmente decodificar símbolos. Essas percepções ficam evidentes na falas da Guardiã D e nas falas das Guardiãs A1 e J2, apresentadas posteriormente.

A Guardiã D enfatiza a indissociabilidade entre alfabetização e letramento:

Eu não consigo conceber alfabetização separada de letramento. A alfabetização é um processo. Eu acho que é um processo desde quando o indivíduo é inserido na sociedade. Uma concepção sobre a leitura, sobre a escrita, ele consegue entender o código alfabético. Quando ele também consegue ler, interpretar, fazer uso social, entender a função da leitura e da escrita. (Guardiã D, Coordenadora Pedagógica – escola C, 2024).

Essas falas revelam uma visão ampla e processual da alfabetização, em que o aprendizado das habilidades de leitura e escrita está sempre relacionado ao contexto social e ao uso significativo dessas habilidades. Para as Guardiãs J2e D, a alfabetização não é um fim em si mesma, mas parte de um processo contínuo de inserção social, em que o letramento é fundamental para que o indivíduo possa interpretar o mundo ao seu redor e interagir com ele de maneira crítica. Mortatti (2004, p.98),

concorda com esse entendimento, quando afirma que “[...] a sociedade organizada em torno de um sistema de escrita em que está,” através de textos escritos e impressos, assume a importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vive”. Isso reflete uma perspectiva que vai além da mera aquisição de habilidades mecânicas, reforçando a ideia de alfabetização como prática social.

As Guardiãs A1 e T ressaltam a alfabetização como uma via de descoberta, tanto para o aluno quanto para o professor, além de reconhecerem a complexidade desse processo:

Pra mim, a minha concepção é a luz do mundo. É onde a gente pode descobrir o mundo através da alfabetização. Eu digo, tanto como um professor descobrir a luz do mundo pra ele poder passar isso para as crianças, poder ensinar e aprender. [...] Porque mais a gente aprende, a gente vai descobrindo com o tempo na alfabetização, a gente vai descobrindo que mais a gente aprende com eles a cada ano do que a gente ensina. E o que a gente ensina é através deles. São eles que vão nos dando pistas de como a gente vai conduzir. (Guardiã A, Professora - escola B, 2024).

A alfabetização, ela é o início, é o caminho para todo o resto da vida do ser humano, né. É a partir dali, desse processo que é tão... é tão... não sei nem como me expressar! É tão grandioso, às vezes eles são tão pequenos, eles não têm nem dimensão daquilo, que aquela alfabetização é uma porta, é uma porta de entrada para todos os conhecimentos que eles vão adquirir durante a vida. (Guardiã T, Professora - escola B, 2024).

A metáfora usada pela Guardiã A1 - "a luz do mundo" - reforça a ideia de que a alfabetização abre portas para novas experiências e conhecimentos, tanto para as crianças quanto para os educadores. Aqui, destacamos a natureza dialógica do processo de ensino e aprendizagem, em que o professor, longe de ser um mero transmissor de conteúdo, aprende junto com os alunos. Em consonância com essa ideia, a Guardiã T, ao relatar a alfabetização como uma "porta de entrada" para o conhecimento, ressalta sua função como um meio, e não um fim em si mesma. Esse simbolismo é representativo, pois indica que, ao aprender a ler e escrever, a criança adquire autonomia para explorar novos horizontes e acessar outros campos do saber.

A alfabetização, nesse sentido, é vista como um processo colaborativo, transformador e afetivo, em que o professor é guiado pelas respostas e necessidades dos estudantes, o que torna o aprendizado mais significativo e dinâmico. Assim, como apresenta a abordagem de Freire (2005) ao perceber o diálogo como:

Importante instrumento na constituição dos sujeitos, uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2005, p. 91).

Desse modo, entendemos que o verdadeiro diálogo envolve a solidariedade entre os interlocutores, unindo a reflexão e a ação com o objetivo de provocar mudanças reais e conscientes no mundo.

A Guardiã J2 também destaca a importância de uma alfabetização contextualizada e significativa, indo além da simples leitura e escrita:

Alfabetização, para mim, é quando a criança consegue se apropriar do que está sendo passado para ela, do que está sendo ensinado, que ela leve aquele conhecimento, aquilo que ela está conseguindo se apropriar, seja algo positivo na vida dela, no que se diz a respeito de leitura, isso ela vai conseguir levar para a vida dela, e em que todos os momentos da nossa vida é necessário que a gente se aproprie da leitura escrita. Então, isso tem que ser um trabalho bem feito na alfabetização, porque estamos trabalhando com crianças, e aí, nesse ponto de vista, eu acho que a criança, para se apropriar, tem que ser trabalhada de várias formas, tem que ser trabalhada, eu gosto de trabalhar muito com histórias, e aí, contextualizar essa história para as crianças com o que ela vive no dia a dia, eu acho que tudo isso faz parte do processo de alfabetização, não só aprender a ler e escrever, mas que a criança entenda o que ela está aprendendo. (Guardiã J2, professora escola C, 2024).

O relato da Guardiã J2 reforça a necessidade de contextualizar o aprendizado, aproximando-o da realidade da criança. Para ela, a alfabetização deve ser significativa, permitindo que o aluno compreenda e aplique o que aprendeu em sua vida cotidiana. Ao destacar a importância de trabalhar com histórias e experiências diárias, a Guardiã J2 aponta para uma abordagem pedagógica que vai além do tradicional ensino de leitura e escrita, integrando diferentes formas de conhecimento que são relevantes para a vivência e a formação do aluno como um ser social. Considerando o eixo temático Alfabetização além do decodificar, as Guardiãs R e J1 argumentam que:

A alfabetização ...não é só decodificar...ela lê o texto, compreender. É uma prática constante”. Então, é bem mais amplo. Não é só reconhecer as letras, ler uma palavra, ler uma sílaba ou uma frase, você entende? Ela lê o texto e compreende, e compreende o que está lendo, viu? (Guardiã R, coordenadora pedagógica – escola B, 2024).

Eu entendo que alfabetização é você estar com a criança exercer realmente a função dela de ser cidadã. Ela está lendo e escrevendo. E compreender o que ela lê e o que ela escreve. (Guardiã J1, professora – escola B, 2024).

Com base nessa perspectiva, temos a contribuição de Brito (2007, p.2), quando pontua que a escrita “não deve ser considerada como mero instrumento de aprendizagem escolar, mas como produto cultural”. Assim entendido, a escrita oportuniza a exploração de diferentes portadores de textos, mencionando os variados usos e funções que lhes são inerentes numa sociedade letrada.

Um ponto que nos chamou a atenção foi o relato da Guardiã Z sobre sua concepção de alfabetização:

Aqui, a gente não usa uma concepção de Alfabetização, tipo, construtivista...É assim, a gente parte do pressuposto da realidade do aluno. Porque primeiro, o aluno vem sempre já com algo. E a gente tenta incrementar. Aí a gente segue, é que o pessoal reclama, mas eu gosto muito dos encontros do Centro de Formação, a gente segue aquela linha, acho que a Rede toda. E a partir dali, a gente é livre para tomar as nossas, a partir daquilo ali, as nossas iniciativas. Se a gente vê que algo não dá certo ou o que dá certo daquela orientação que vem, o que eu posso incrementar, o que eu posso fazer dali, o que eu posso transformar, eu faço"! Mas a gente não segue assim uma linha, a gente segue as orientações, e aqui a gente transforma, a gente dá uma melhoria nas orientações didáticas. (Guardiã Z, professora – escola A, 2024).

A partir desse relato, podemos constatar que a Guardiã Z revela uma visão prática e flexível da alfabetização, que não está rigidamente vinculada a uma única concepção teórica, como o construtivismo, mas sim, ancorada na realidade dos alunos e nas diretrizes fornecidas pela Rede de Ensino. Porém, é possível perceber que a professora adota uma postura de maior distanciamento em relação a concepções teóricas, como o construtivismo, o que pode sugerir uma abordagem mais centrada nessas correntes mais tradicionais. Em vez disso, o ensino é guiado mais pela experiência prática e pelas demandas da realidade do aluno do que por modelos pedagógicos estabelecidos. Isso pode sugerir um desafio em fazer a mediação entre teorias acadêmicas e a realidade prática da sala de aula, um ponto que muitas vezes emerge nas discussões sobre a formação docente.

Ao afirmar que as orientações didáticas são "melhoradas" e "transformadas", a professora indica uma postura ativa diante das práticas sugeridas pela rede, apontando uma potencial lacuna entre a teoria disseminada pelo Secretaria Municipal de Educação e as necessidades reais das salas de aula. Isso pode ser visto como um reflexo das dificuldades das políticas públicas em capturar a complexidade e a diversidade do cotidiano escolar, exigindo dos docentes um papel de adaptadores e, muitas vezes, inovadores.

É importante destacar que, no âmbito do Projeto Alfabetiza Teresina, a definição sobre o que se entende por alfabetização não é clara, o que pode gerar interpretações diversas entre os profissionais da educação envolvidos. Embora a política seja ancorada na Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que enfatiza o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças para compreender e produzir textos, observa-se uma contradição no processo, uma vez que, paralelamente, o projeto também adota o Método Fônico como uma das abordagens centrais para o ensino da leitura e escrita.

A Psicogênese da Língua Escrita, com sua ênfase na construção do conhecimento sobre a língua a partir das hipóteses que as crianças formulam durante o processo de aprendizagem, sugere uma abordagem mais exploratória e menos rígida. No entanto, o Método Fônico, com sua proposta estruturada de ensino de correspondência entre letras e sons, parece reduzir essa flexibilidade, ao focar de forma mais mecânica na decodificação e repetição de sons. Esse contraste entre as duas abordagens pode gerar desafios na implementação, uma vez que elas apresentam concepções pedagógicas diferentes sobre como o processo de alfabetização deve ocorrer.

Além disso, a redefinição das expectativas de aprendizagem no Projeto Alfabetiza Teresina, que considera a alfabetização como a capacidade dos estudantes de realizar inferências a partir de textos verbais e não verbais e de produzir textos narrativos com coesão ao final do 2º ano (Teresina, 2020, p. 12), parece alinhar-se mais com a abordagem da Psicogênese da Língua Escrita. No entanto, a ênfase no Método Fônico no processo de ensino pode, muitas vezes, desviar o foco dessa concepção mais ampla e significativa de alfabetização, limitando as possibilidades de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de forma integral.

Assim, a combinação dessas duas abordagens no Projeto Alfabetiza Teresina exige uma reflexão crítica sobre como essas metodologias, aparentemente contraditórias, podem ser efetivamente conciliadas na prática pedagógica. A falta de uma definição clara e integrada sobre o que constitui a alfabetização dentro do projeto pode resultar em abordagens desarticuladas, que comprometem a eficácia do processo de ensino e aprendizagem e a construção de uma base sólida para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Para Soares (2004) é fundamental a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, assim entendida como:

Um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias. (Soares, 2004, p.12).

Essa abordagem reforça a ideia, já mencionada anteriormente, de que a alfabetização vai além do ensino técnico do sistema de escrita, inserindo-se em um contexto social e cultural mais amplo,

onde o uso significativo da leitura e da escrita tem papel central. Além disso, destaca a necessidade de metodologias diversificadas para atender às diferentes demandas e realidades dos alunos.

Ao questionarmos como as entrevistadas compreendem a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina – Projeto Alfabetiza Teresina, evidenciamos o que Mainardes (2021) destaca em sua obra *Como as escolas fazem políticas – atuação em escolas secundárias*, ao afirmar que “as escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais”. Essa ideia é claramente ilustrada na fala da Guardiã M:

A gente só mostrou o que já faz. Então, o Alfabetiza não contribuiu, não trouxe essa contribuição. Ele não trouxe. A gente já fazia. E a gente só teve que fazer registros fotográficos e filmagens para mostrar. Mas, assim, não era nada diferente do que a gente já fazia. Então, a gente, só a partir dali, fez mais registros, começou a registrar mais, com foto e com vídeo. E escolhemos aquele dia D, que era o dia D do alfabetizador, que a gente mostrava a comunidade. Mas, assim, é tudo dentro do que a gente já fazia. (Guardiã M – Diretora – escola A, 2024).

Nesse sentido, é evidente que, para a Guardiã M, o Projeto Alfabetiza não representou uma inovação significativa nas práticas pedagógicas da escola, visto que a instituição já atuava de forma organizada. Corroborando essa visão, a Guardiã S (Coordenadora Pedagógica) reconhece a eficiência da prática já existente, mas também enfatiza o caráter organizacional do projeto:

Na época do Projeto Alfabetiza Teresina, a gente via como uma ação muito organizada dentro da Rede. Com o objetivo mesmo de não deixar ninguém para trás, de acompanhar sistematicamente o que acontecia em toda escola, em cada sala de aula. E, de certa forma, o que acontecia a nível de Rede, mostrava o que acontecia a nível de escola. Então, assim, casava perfeitamente. A gente até dizia, tem o Alfabetiza Teresina, que a nível de rede, porque a gente estava alfabetizando o município, e aí a gente fazia o nosso Projeto na escola, com o mesmo propósito: alfabetizar as crianças até o segundo ano do ensino fundamental, fazer com que todas as crianças conseguissem estar plenamente alfabetizadas até os sete anos. (Guardiã S, coordenadora pedagógica – escola A, 2024).

No eixo temático "Sistematização e organização do projeto", em consonância com a fala da Guardiã S, as Guardiãs D e I também mencionam sobre a organização e sistematização do projeto:

Com o Projeto Alfabetiza Teresina... eu observei a organização, sistematização... uma sistematização melhor... tudo era muito bem organizado." (Guardiã D, coordenadora pedagógica – escola C, 2024).

O Projeto Alfabetiza... nos trouxe... contribuiu muito dentro da nossa metodologia... Hoje a gente sente um pouco falta dessa visão inicial. (Guardiã D, Diretora – escola C, 2024).

Em concordância com essas percepções, as Guardiãs A2 e I reforçam a importância do Projeto Alfabetiza Teresina como uma política de rede:

Eu ainda não vi outros estados. Eu tenho certeza que a questão de acelerar o processo de alfabetização das crianças, a gente tem que agendar esse processo para que ele se torne mais fácil, mais rápido. Justamente essa distorção de anos e alfabetização não ultrapassar, porque a gente vê que é uma escala bem distante. Às vezes, as crianças do segundo ano, terceiro ano, estão alfabetizadas. O professor poderia estar trabalhando conteúdos, mas ele não pode trabalhar conteúdos, porque ele vai ter que alfabetizar. Então, é bem difícil. Talvez nesse sentido de acelerar o processo, de ajudar a romper essas barreiras de alfabetizar as crianças. (Guardiã A, Diretora – escola B, 2024).

O projeto Alfabetiza dentro aqui da escola tem boas referências. Foi um programa que foi implementado e nós abraçamos e que nos deu, assim, nos trouxe, contribuiu muito dentro da nossa metodologia, dentro da sala de aula. Foi um programa que hoje a gente sente um pouco falta dentro do que... Daquela visão inicial de que o aluno estava... De que focava ali na alfabetização. Nesse olhar mais ali de perto com o aluno. Do tempo de estar ali junto com o aluno, com a criança, acompanhando no dia a dia. Eu percebi que hoje adormeceu mais...adormeceu mais. (Guardiã I, Diretora – escola C, 2024).

As falas das Guardiãs destacam dois aspectos principais sobre o Projeto Alfabetiza Teresina: a continuidade das práticas já existentes nas escolas e a contribuição do projeto para a organização e sistematização das ações pedagógicas. Para algumas entrevistadas, como a Guardiã M, o projeto não trouxe grandes inovações nas práticas já estabelecidas, atuando mais como uma formalização do que já era feito. No entanto, outras entrevistadas, como as Guardiãs S, D e I ressaltam a importância do projeto na organização e sistematização das práticas, o que, em nível de rede, ajudou a alinhar os objetivos de alfabetização e a criar uma estrutura de acompanhamento mais eficaz.

Evidenciamos no relato da Guardiã I um posicionamento positivo sobre o impacto do Projeto Alfabetiza na escola, destacando que o programa foi bem implementado e contribuiu significativamente para a metodologia adotada na sala de aula. No entanto, também aponta uma percepção de perda do foco inicial, que era mais centrado na alfabetização e no acompanhamento próximo dos alunos. A expressão de que o projeto "adormeceu mais" sugere uma desaceleração ou diminuição da eficácia ou até mesmo da proximidade desejada entre o trabalho do professor e o aluno, possivelmente devido a mudanças no formato, na gestão ou na intensidade das ações do projeto ao longo do tempo.

Dessa forma, depreendemos o que Ball, Maguire e Braun (2021) aponta em relação às políticas educacionais: elas são interpretadas e adaptadas conforme o contexto local. Em algumas escolas, o Projeto Alfabetiza funcionou mais como uma confirmação de práticas já bem sucedidas,

enquanto em outras ele se destacou pela capacidade de organizar e otimizar essas práticas, trazendo uma contribuição importante à política de alfabetização do município.

Quando questionadas sobre os desafios enfrentados na implementação e atuação dessa política, as Guardiãs da Alfabetização destacaram diferentes desafios, os quais merecem reflexão para compreender as distinções entre implementar e atuar em uma política. Vale ressaltar que esse questionamento foi direcionado apenas às diretoras e coordenadoras pedagógicas.

A partir das contribuições de Ball e Mainardes (2021), percebemos a necessidade de ampliar a compreensão desse processo para além da simples implementação. Esses autores tecem uma crítica ao afirmar:

As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas. Isso é parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação – colocados “em prática” e em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis. A prática é sofisticada, contingente, complexa e instável”, para que a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são eu objeto. (Ball, Maguire, Braun, 2021, p. 26).

Nessa perspectiva, os autores apontam para a complexidade intrínseca do processo de implementação de políticas educacionais. Ao afirmar que as políticas raramente ditam diretamente a prática, destacam a lacuna entre o texto político idealizado e a realidade prática em que ele será aplicado. Essa distância ocorre porque as políticas, muitas vezes, são construídas com base em cenários utópicos, que não refletem as condições reais das escolas, como infraestrutura, recursos disponíveis, suporte da equipe e contextos socioeconômicos.

Diante do exposto, a Guardiã I, em seu relato, demonstrou uma certa inquietação e, ao mesmo tempo, a necessidade de expor que um dos grandes desafios estava relacionado à aplicação da referida política em seu cotidiano. Ela destacou a dificuldade em lidar com as metas estabelecidas pelo Projeto Alfabetiza Teresina, especialmente no que tange aos níveis de leitura e escrita, considerando as inúmeras demandas administrativas que a gestão precisa atender. Além disso, apontou que a Secretaria não oferecia o suporte necessário em determinadas situações, conforme evidenciado no seu relato.

O desafio primeiro era cumprir o tempo, né? Da forma como estava estabelecido. Muitas vezes, a gente se sentia pressionado a buscar formas de organização. Eu me dividia entre as tarefas do grupo e outras responsabilidades. Às vezes, tinha que sair

de um trabalho administrativo, porque o gestor tem muitas obrigações na escola, né? Tem a parte administrativa, a financeira, que está sempre ali no nosso pescoço, já que somos nós que fazemos a prestação de contas. Muitas vezes, eu precisava deixar essas responsabilidades de lado para ajudar os professores: pegar no treino de leitura, buscar alguém para dar apoio, tudo para dar conta das metas estabelecidas. Então, a pressão era muito grande nesse sentido. Outro desafio era a questão dos alunos que precisavam de um olhar mais clínico. Muitas vezes, não entendíamos como, mesmo usando várias estratégias, esses alunos não conseguiam se apropriar das habilidades mínimas. Sentíamos falta de apoio da secretaria nesse aspecto, de um encaminhamento que ajudasse a identificar as dificuldades de aprendizagem e as intervenções necessárias para superar essas questões. As crianças sem dificuldades de aprendizagem avançavam mais rápido, enquanto aquelas com necessidades maiores precisavam de mais tempo e de um olhar especializado. Muitas vezes, o programa exigia que essas crianças alcançassem determinadas habilidades dentro de um tempo estabelecido, mas elas não conseguiam. Então, repetiam o mesmo nível, ficavam estagnadas, e nós éramos frequentemente questionados sobre o motivo disso. A questão era que precisávamos ver o aluno além da escola, mas o programa nos pressionava a esquecer o contexto familiar. Sabemos que a família é a base e contribui muito para o desenvolvimento da criança. A política, então, falhou em contemplar ações que apoiassem mais essas crianças com maior dificuldade, porque elas acabavam repetindo o mesmo nível constantemente, e nós, muitas vezes, não sabíamos explicar o motivo desse desempenho. (Guardiã I, Diretora – escola C, 2024).

O relato destaca um modelo de política educacional baseado em *accountability* no qual gestores e professores são responsabilizados diretamente pelo cumprimento de metas estabelecidas por organismos superiores, sem que haja um suporte adequado para lidar com os desafios do cotidiano escolar. Essa abordagem, frequentemente associada à política de "cima para baixo" (*top-down*), reflete a tentativa de impor mudanças a partir de diretrizes centralizadas, desconsiderando as especificidades e os contextos locais das escolas.

A diretora aponta a sobrecarga de tarefas administrativas e a pressão para alcançar metas pré-determinadas, como características marcantes dessa política. Ela menciona que as metas, muitas vezes, ignoram as condições reais dos alunos e do ambiente escolar, levando a uma responsabilização excessiva dos gestores e professores. Esse cenário reforça o conceito de *accountability*<sup>21</sup>, no qual a escola é vista como a principal responsável pelos resultados, mesmo quando enfrenta limitações estruturais, como a falta de apoio especializado para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Segundo Passone (2014, p.443), “[...] as políticas de responsabilização na educação brasileira vêm contribuindo para camuflar os problemas educacionais, ao apontar os professores como os

---

<sup>21</sup> *Accountability* na educação consiste em estabelecer instrumentos de regulação ancorados nos conhecimentos que permitem avaliar os resultados, os *outputs* das organizações ou de assegurar um controle sobre o processo (pelo estabelecimento de auditorias que visam avaliar o modelo de organização e as práticas pedagógicas internas de um estabelecimento) as quais se referem aos padrões de qualidade, às boas práticas de referência. (Maroy, 2013, p. 323)

principais responsáveis pela oferta de um ensino de qualidade”. Assim, ao centralizar a responsabilidade no trabalho individual do professor, essas políticas podem desviar a atenção de fatores mais amplos que precisam ser enfrentados para melhorar a educação como um todo. O autor sugere que isso cria uma narrativa simplista, ignorando a complexidade dos desafios educacionais no Brasil.

No que tange aos desafios enfrentados na implementação da política, a Guardiã M, em conformidade com o relato da Guardiã I, destaca questões relacionadas ao rigor da Secretaria de Educação, por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, no que diz respeito aos resultados dos alunos. O relato evidencia as dificuldades e as condições que impactam a eficácia da política, conforme apresentamos:

Então, este rigor da cobrança da Secretaria em relação à taxa devolutiva do aluno alfabetizado já foi mais firme e eficiente. Eu sou a favor da cobrança, porque tem gente que só produz se for cobrado. E é necessário saber como cobrar. Hoje, essa cobrança não é tão eficiente. Outro desafio que enfrentamos é a carência de professores alfabetizadores no nosso quadro. Primeiro, é essencial identificar os profissionais que possuem o perfil adequado para alfabetização, para então fazer a lotação. A partir dessa lotação, é possível desenvolver um trabalho, como aquele realizado pela coordenação pedagógica da escola: planejamento em conjunto, identificação de dificuldades e intervenções quando necessário. Contudo, a falta de professores com perfil alfabetizador ainda é uma dificuldade significativa. Atualmente, no 1º e no 2º ano, nem todos os professores possuem esse perfil, e isso reflete nos resultados das turmas. Apesar das formações realizadas tanto pela Semec quanto *in loco*, ainda não conseguimos alcançar os objetivos esperados. Outro desafio é lidar com o professor que não tem vontade de estar ali, que escolheu essa profissão por razões diferentes e não demonstra comprometimento. Recentemente, realizamos uma ação com uma equipe externa para ajudar os professores a lembrar por que estão nessa profissão. Se estamos aqui, precisamos produzir e realizar um trabalho de qualidade. Ficamos chocados com o que ouvimos durante essa ação. Identificamos que alguns professores possuem habilidade e competência para realizar o trabalho, mas não querem se comprometer. Já ouvi de um grande gestor da rede municipal que há professores que, por mais que sejam formados, orientados e acompanhados, não vão entregar resultados porque simplesmente não gostam ou não querem. Para mim, esse é um dos maiores desafios. Na hora de lotar, ficamos sem opções. Conto com apenas quatro professores que realmente têm o perfil alfabetizador, mas preciso lotar os outros também. Não posso descartá-los; preciso tentar, acompanhar e buscar resultados. No entanto, o programa exige resultados que, muitas vezes, não consigo entregar, não por falta de formação ou monitoramento, mas pela ausência de comprometimento por parte de alguns professores. (Guardiã M – Diretora – escola A, 2024).

O relato da Guardiã M destaca desafios importantes na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, expondo fragilidades que merecem atenção. Um ponto central é a percepção de que o rigor da cobrança de resultados por parte da Secretaria foi enfraquecido ao longo do tempo, comprometendo a efetividade da política. A diretora reconhece a importância dessa cobrança como

um mecanismo de estímulo para a produtividade dos professores, mas sugere que sua aplicação atual carece de estratégias mais eficazes. Isso revela uma possível desconexão entre a gestão central e as demandas das escolas, impactando diretamente os resultados esperados.

Além disso, a carência de professores com perfil alfabetizador é uma fragilidade significativa. A formação oferecida, tanto pela Secretaria quanto de forma interna, é considerada insuficiente para superar as limitações decorrentes dessa lacuna, especialmente quando os profissionais alocados para o 1º e 2º anos não possuem o preparo adequado. Esse aspecto reflete a dificuldade estrutural de adequação do quadro de professores às exigências da política, comprometendo a alfabetização dos alunos da Rede.

Em consonância com o relato acima, as Guardiãs S e A também ressaltam a necessidade do olhar atento ao perfil alfabetizador:

A gente tem aqui na escola alguns professores que se destacam. Quando a gente pensa em alfabetização, sabe perfeitamente quem são os professores para lotar, porque eles têm aquele perfil. E a gente costuma dizer assim: como nossa escola tem uma cultura de formação continuada, sempre dizemos para o professor novato desenvolver um perfil. Quando ele chega na escola, como tivemos vários professores que iniciaram aqui suas primeiras experiências de trabalho, eles dizem: "Ah, eu quero trabalhar com alfabetização, eu quero trabalhar com turmas de anos mais altos, quarto ou quinto ano. "Então, sempre dizemos assim: "Se qualifique em algum perfil", e ficamos muito felizes quando desenvolvem o perfil alfabetizador. Porque, como eu disse no início, quando a gente consegue trabalhar com a base, consegue fazer esse trabalho até os sete anos. Conseguimos alfabetizar os alunos, o que torna muito mais fácil levar outras habilidades até o quinto ano, que é o nosso foco, do primeiro ao quinto. E o nosso maior desafio é que, infelizmente, não temos todos os professores necessários para que a alfabetização aconteça plenamente. (Guardiã S, coordenadora pedagógica – escola A, 2024).

Às vezes, as crianças do segundo ano, terceiro ano, estão alfabetizadas. O professor poderia estar trabalhando conteúdos, mas ele não pode trabalhar conteúdos, porque ele vai ter que alfabetizar. Então, é bem difícil. (Guardiã A, Diretora – escola B, 2024).

O posicionamento da Guardiã A destaca um desafio significativo no contexto da alfabetização: a defasagem no processo de ensino-aprendizagem. Evidencia que em algumas situações, alunos do segundo ou terceiro ano do ensino fundamental ainda não estão alfabetizados, o que compromete o andamento curricular esperado para cada ano, uma vez que o professor precisa lidar com lacunas anteriores enquanto tenta atender às exigências do currículo vigente.

Nesse sentido, corroboramos com Silva (2019, p. 16) ao afirmar que “[...] para atuar no processo de alfabetização é necessário ter um perfil e que esse perfil se constrói no processo

formativo. Valorizamos a formação e a elegemos como condição para um trabalho consciente e competente”.

Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, orienta quanto ao desenvolvimento da ação pedagógica no âmbito no processo de alfabetização que é indicado como os dois primeiros anos do Ensino Fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.59).

Assim, se faz necessário refletir sobre a formação do professor, no perfil desse professor alfabetizador como forma de melhor preparação para atuar nas turmas de alfabetização, a partir de uma prática que contemple todos os estudantes, compreendendo que a deficiência na formação docente resultará em danos futuros.

Outro ponto sensível evidenciado no relato da Guardiã M é a falta de comprometimento de alguns professores, mencionada pela Guardiã M como um desafio crítico. Embora existam iniciativas para conscientizar os docentes sobre a importância de seu papel, o relato expõe que, mesmo diante de formações e orientações, alguns profissionais permanecem resistentes ou desmotivados, o que impacta diretamente os resultados da política. Esse fator aponta para uma necessidade de maior investimento em estratégias que promovam não apenas a formação técnica, mas também o engajamento e a valorização profissional.

A Guardiã D, ao relatar sua experiência na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina em 2018, destacou que não enfrentou muitos desafios, pois a escola contava com professores dispostos a aprender. Contudo, mencionou uma dificuldade específica relacionada a uma das metodologias propostas pelo projeto:

[...] Percebi que havia uma certa dificuldade em trabalhar a questão dos sons das letras, que está dentro da proposta do programa. Elas não estavam tão acostumadas a esse tipo de abordagem. (Guardiã D, coordenadora pedagógica, escola C, 2024).

Nessa perspectiva, a dificuldade mencionada em trabalhar os sons das letras reflete um possível desalinhamento entre as formações anteriores dos professores e as demandas metodológicas do projeto. Aponta para um aspecto cultural na prática educacional, em que as mudanças metodológicas requerem tempo para serem incorporadas plenamente.

No tocante a essa abordagem do Método Fônico que discutiremos posteriormente, Morais (2012, p. 26) “[...] tece críticas sobre a proposta, alegando que os construtores dessa política tendem apresentar como salvação a adoção de métodos fônicos” (Oliveira, 2022).

Outro desafio destacado nesse contexto foi relatado pela Guardiã R, que enfatizou a importância da parceria entre a escola e a família. Ela mencionou:

[...] Fazer um trabalho com a família, para que esta família também dê continuidade, porque a escola não pode estar dissociada da família. (Guardiã R, coordenadora pedagógica, Escola B, 2024).

Com efeito, a coordenadora pedagógica sugere que, para garantir a efetividade do trabalho pedagógico realizado na escola, é fundamental que a família participe ativamente, dando continuidade às práticas e estímulos iniciados no ambiente escolar. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação é um processo compartilhado, em que a colaboração entre educadores e familiares é essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Entretanto, ao considerar essa importância da participação familiar, é necessário refletir sobre as condições concretas que muitas famílias enfrentam para se engajar nesse processo. Em diversas realidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, as condições familiares podem ser um obstáculo significativo para a efetiva colaboração entre a escola e os pais. Questões como a sobrecarga de trabalho, a falta de tempo, o acesso limitado a recursos educacionais e a própria falta de formação dos pais em relação às necessidades pedagógicas de seus filhos podem dificultar essa parceria.

Além disso, em muitas famílias, a ausência de um ambiente propício para os estudos — devido à falta de um espaço adequado em casa ou à convivência com múltiplos desafios socioeconômicos — pode impactar negativamente a continuidade das práticas educacionais fora da escola.

Na subseção a seguir será analisada a segunda categoria que discute sobre as principais ações e estratégias do Projeto Alfabetiza Teresina.

### **4.3 Ações e estratégias do Projeto Alfabetiza Teresina**

Na presente subseção, focalizamos o conjunto de ações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, definidas no Projeto Alfabetiza Teresina. Sobre a atuação das políticas nas escolas, Ball (2021) cita que “[...] elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou metas ou resultados particulares são definidos”. Políticas são permeadas por relações de poder, e “[...] ignorar questões de poder é garantir a nossa impotência”. (Taylor et al. 1997, p. 20 *apud* Ball, Maguire e Braun 2021 ). É importante ressaltar que conforme a

codificação, os eixos temáticos extraídos a partir dos relatos das participantes foram: planejamento e organização; envolvimento com a família; práticas de leitura e escrita e integração e corresponsabilidade.

Nesse contexto, foi questionado inicialmente às Guardiãs de alfabetização sobre qual(is) têm sido as ações/estratégias de maior relevância do Projeto Alfabetiza Teresina, para a alfabetização dos alunos, considerando seu contexto.

Essa organização, esse redirecionamento que eles nos dão. Esse projeto faz a gente se organizar, faz a gente se organizar para poder implantá-lo no nosso... Como a gente sabe que é um projeto que é todo minucioso, para mim, vem assim, como se fosse uma... dali, eu me organizo, entendeu? É como se fosse um planejamento, uma sistematização que faz com que eu me organize ainda mais nos meus afazeres dentro de sala, até na minha própria pesquisa, de estudar para essa melhoria. Então, essa organização, esse redirecionamento, eles deixam a gente assim. Quando a gente tem um programa desses, a gente se sente, assim, tipo, amparado. (Guardiã Z, professora - escola A, 2024).

Eu acho que a estratégia de estar cobrando a questão da leitura, de tanto enviando, fazendo em sala, e a gente traz essa parceria aqui também com a equipe gestora, com os professores e com todo aquele professor que a gente recebe com a carga horária menor, no caso dos estagiários, a gente puxa para tentar fazer leitura. Eu acho que essa é a melhor estratégia. É o fazer ler, é o treinar. Eu acho que essa é uma das mais eficazes, porque as outras, tipo, são coisas rotineiras e a leitura, ela ficava muito para a sala de aula. Lá, para a sala de aula. Quando muito, eles levavam um cartãozinho para casa, com um textinho no nível que ele já está conseguindo ler, para fazer esse treino. A gente via que não era suficiente. Então, a gente tinha a ação de trazer para cá, de pegar aquela criança e dar essa parceria na questão de enfatizar mais a leitura. (Guardiã M, Diretora, escola A, 2024).

Formação e avaliação, análise de resultado. Se o professor é qualificado para aquilo, porque é construído, esse professor pode ser construído um alfabetizador. Ao longo do seu processo profissional, sua formação, a secretaria sempre ofereceu formação continuada e, como eu disse, aqui na escola a gente também trabalha. Eu estou aqui na escola há 18 anos e a gente sempre trabalhou com alfabetização e, às vezes, a gente pensa que vai, como tem um ditado que diz, chover no molhado, mas, quando eu analisei os resultados, eu vi: não, essa professora está em dúvida. É uma professora que já está na escola há 8 anos, 10 anos, e eu vi que não batia o resultado de leitura com a escrita. E outra professora eu vi também, e eu digo: eu vou fazer outra formação. E fui fazer. E aí, cada vez que a gente faz, tem um professor que diz: hoje eu aprendi mais sobre isso. Ou então, um achando que sabia, diz: não, eu realmente precisava. Então, a formação, ela é o maior pilar para a alfabetização. (Guardiã S, Coordenadora Pedagógica, escola A, 2024).

Diante dos relatos acima, evidenciamos que a Guardiã Z destaca a importância do Projeto Alfabetiza Teresina como uma ferramenta estruturante no trabalho pedagógico, relacionado ao eixo 1 – planejamento e organização. Ela enxerga o projeto como um meio de organizar e redirecionar suas práticas, oferecendo uma base sólida e sistematizada que a auxilia tanto na execução de suas

atividades em sala quanto na sua formação contínua. Essa percepção demonstra que o projeto não apenas orienta, mas também proporciona uma sensação de apoio e segurança para os professores, o que é fundamental para motivá-los e engajá-los. No entanto, o relato sugere que essa organização depende fortemente da capacidade do professor de internalizar o planejamento proposto, o que pode variar dependendo do perfil e da formação de cada profissional. Isso reforça a necessidade de suporte contínuo, acompanhamento pedagógico e espaços para diálogo, garantindo que o redirecionamento seja efetivo para todos.

As falas das Guardiãs M e S destacam as principais ações e estratégias do projeto mencionado, com ênfase na centralidade da leitura como elemento principal do processo de alfabetização. Essa abordagem está alinhada ao eixo de práticas de leitura e escrita, que ressalta a importância de incentivar e reforçar a prática da leitura não apenas dentro da sala de aula, mas também fora dela. Para isso, é necessário o envolvimento da equipe gestora, dos professores auxiliares e dos estagiários. O relato também aponta que, embora ações como o envio de materiais para casa tenham algum impacto, elas não são suficientes, demandando esforços adicionais, como intervenções específicas e acompanhamento individualizado.

Essa visão crítica sobre a insuficiência das estratégias tradicionais demonstra uma compreensão prática dos desafios enfrentados na alfabetização. Por outro lado, a resposta também revela a dificuldade de integrar de maneira mais ampla a família nesse processo, limitando os resultados. O enfoque no "fazer ler" e "treinar" destaca a necessidade de uma metodologia interativa e diversificada, que engajem as crianças e ampliem suas oportunidades de contato com a leitura, tanto em casa quanto na escola.

O relato da Guardiã S nos permite entender a formação continuada como centralidade no processo de alfabetização. Ela reforça que o professor, mesmo com experiência acumulada, precisa de atualizações constantes para alinhar suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos e aos resultados esperados.

Como afirma Nóvoa (2019, p.11) “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar”. Ressalta, ainda, o papel da avaliação como ferramenta essencial para identificar fragilidades e planejar intervenções.

Um outro ponto relevante é a ênfase que a guardiã dá à necessidade de humildade profissional para reconhecer lacunas no próprio conhecimento. Essa atitude reflete o valor de uma cultura escolar que incentiva o aprendizado contínuo, favorecendo a superação de desafios. A experiência

compartilhada — como a de professores veteranos descobrindo novas formas de ensinar — ilustra como a formação pode ser transformadora, impactando tanto os educadores quanto os alunos. No entanto, o depoimento também aponta para um possível desafio: a resistência inicial à formação, especialmente entre professores mais experientes, que podem sentir que já dominam o conteúdo.

No cerne das reflexões sobre a formação continuada, Sousa (2020) defende:

A formação na perspectiva da abordagem reflexiva, pois acredita que ao considerar e compreender a positividade da unidade teoria-prática, o professor reúne elementos para desenvolver sua autonomia e criatividade, ou seja, para a ressignificação e construção de sua autoria docente. No caso específico da formação continuada de professores alfabetizadores, esta oportuniza momentos de reflexão sobre a prática, com vistas à construção de aprendizagens sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever. (Sousa 2020, p.119).

Nessa perspectiva, corroborando com Sousa (2020), “[...] pensar sobre educação de qualidade remete à formação continuada que aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade desse campo de atuação”. Essa ideia se manifesta fortemente no relato da coordenadora pedagógica. Durante a entrevista, é válido ressaltar que ela, ao se manifestar, expressava-se com entusiasmo sobre essa prática, evidenciando a valorização atribuída tanto à formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) quanto aos momentos formativos proporcionados aos professores em sua unidade de ensino.

Em continuidade às reflexões sobre as ações relevantes do Projeto Alfabetiza Teresina, as Guardiãs A, R, T, J2 e D apresentaram pontos convergentes ao destacar a importância dos Projetos de Leitura realizados em suas unidades escolares, conforme os relatos a seguir:

Eu acredito que uma das maiores estratégias foram os projetos de leitura, que foram aplicados com as crianças que estavam em processo de alfabetização até o segundo período. A gente começava com as contações de histórias, a gente selecionava os livros, fazíamos as culminâncias de leitura, no pátio, na sala de aula. Mas, não temos mais, isso foi quebrado com a pandemia e a gente nunca conseguiu mais retornar." (Guardiã A, professora – Escola B, 2024).

A gente trabalhava os projetos de leitura, inclusive em trabalhar com aluno. O aluno levava o livrinho para casa [...] essa foi uma ação de maior relevância. (Guardiã R - Coordenadora pedagógica – Escola B, 2024).

As ideias do projeto de leitura são muito boas, mas eu acho que o professor precisa ser mais acompanhado. [...] O desenvolvimento do projeto de leitura, mas com devido acompanhamento, seria de maior relevância. (Guardiã T, professora – Escola C, 2024).

A intenção do projeto é que o espaço da escola seja um espaço que ajude a criança em tudo na sua vida. Trabalhar coletivamente, procurar o respeito ao próximo, ajudar uns aos outros, na sua vida não só escolar, mas na sua vida emocional, tudo isso está envolvido. (Guardiã J2, professora – Escola C, 2024).

Eu gostei muito da avaliação. Acho que é muito bom quando a gente trabalha com parâmetro. Até para sabermos, para a gente enxergar. Achei que foi muito, muito eficaz. Que são as expectativas de aprendizagem, né? Eu lembro que a gente até fez os banners, colocamos nas salas. Na sala do professor, apresentamos para os pais. A gente sabia onde queria chegar, né? Qual era ali a meta desejada. Esse foi de grande relevância. O projeto de leitura também, foi quando a gente iniciou o Projeto Doce Poema. Deu aquele gás! Acho que até para as professoras desenvolverem o projeto. Até então, nós não tínhamos aquele projeto fixo da escola. Aquele projeto que realmente começava e que era para o pessoal. A gente desenvolveu algumas sequências didáticas e tinha culminância. Mas aquele projeto processual de envolver família, envolver comunidade, envolver as crianças, de trabalhar outros aspectos além da alfabetização. Que não é nem além, é que faz parte da alfabetização, mas que geralmente não são trabalhados, ou pelo menos não são evidenciados. E esse projeto, eu lembro que uniu muito a comunidade. Atraíu os pais para dentro da escola." (Guardiã D, Coordenadora Pedagógica – Escola C, 2024).

Como observamos, as falas das Guardiãs destacam a centralidade dos Projetos de Leitura como estratégia eficaz e necessária no processo de alfabetização, tanto no incentivo ao hábito de leitura quanto no fortalecimento do vínculo entre a escola, os alunos e suas famílias. A Guardiã A ressalta com emoção e afetividade o impacto das culminâncias mensais e o valor das contações de histórias, revelando o compromisso em oportunizar vivências significativas aos alunos. No entanto, ao lamentar a interrupção dessas práticas, ela evidencia sua frustração com a perda de uma escola mais "viva" nesse sentido, mencionando tanto os efeitos da pandemia quanto a falta de iniciativa por parte da gestão escolar, o que torna o resgate dessas ações um desafio urgente e essencial.

No que diz respeito ao eixo envolvimento da família, a Guardiã R complementa ao valorizar o ato de levar livros para casa, interagindo a família nesse processo. Já a Guardiã T enfatiza a importância do acompanhamento contínuo do professor no desenvolvimento do projeto, alertando para a necessidade de suporte institucional para garantir a efetividade das ações. E a Guardiã J2 amplia a discussão ao associar o projeto não apenas ao aprendizado escolar, mas também ao desenvolvimento emocional e social das crianças, destacando o papel coletivo da escola, o que remete ao eixo integração e corresponsabilidade.

Assim como a Guardiã D, que revela um forte entusiasmo e valorização pela prática pedagógica implementada, principalmente no que diz respeito à avaliação e ao desenvolvimento do projeto de leitura, a entrevistada destaca a importância de trabalhar com parâmetros claros, como as expectativas de aprendizagem, o que sugere uma visão reflexiva sobre a organização do processo educativo. A utilização dos *banners*, que visava divulgar essas expectativas tanto entre professores quanto pais, demonstra o esforço em tornar os objetivos pedagógicos mais visíveis e compreensíveis para todos os envolvidos no processo escolar.

Esses relatos, em conjunto, revelam a potência transformadora dos Projetos de Leitura, mas também indicam a urgência de apoio estruturado, formação continuada e estratégias de retomada que resgatem práticas bem sucedidas adaptadas à nova realidade escolar. E para ilustrar a importância de oportunizar essas vivências por meio dos projetos literários, trazemos aqui o poema de Bartolomeu Campos de Queirós (1995).

Quando os pássaros, entrando pela boca da noite, escreviam, com penas noturnas no céu, o avô lia os sinais dos ventos, das cores, das nuvens e previa chuva, colheita, frio. Por outras vezes, o pai, escutando o tempo, fazia leituras do silêncio e soltando a língua traduzia seus ruídos em palavras que traziam de volta a infância antiga ou decifravam o futuro escrito por Deus em linhas tortas (...) Ah! Lembro-me da volta do tio, depois de uma ausência. Antônio olhou em seus olhos, demoradamente, e leu que era possível, não só deitar em seu colo, mas deixar também escapar o choro, sem medo, até aliviar a saudade que era tanta! Na escola a professora ensinava leitura. Foi sem esforço que o menino aprendeu. Ele já conhecia que entre as letras e seus silêncios podia-se saber muito mais longe. Era possível viajar mundos distantes. Mundos que o olhar não alcançava, mas o livro trazia. E daí, para Antônio escrever, bastou ter apenas um lápis. (Bartolomeu Campos de Queirós, 1995, p.85-86).

A leitura, no poema, é representada como um meio de conexão e compreensão profunda do mundo, dos outros e de si mesmo. O avô lia os "sinais dos ventos, das cores, das nuvens," demonstrando que a leitura é uma forma de decifrar a natureza e prever o futuro. Já o pai "escutava o tempo" e traduzia os silêncios em palavras, revelando que a leitura também ocorre nas entrelinhas do que não é dito, conectando memória e profecia. O tio, por sua vez, traz a leitura emocional, na qual o olhar se torna um texto que revela sentimentos e possibilita o acolhimento da saudade e da dor. Na escola, a leitura é explicitamente ensinada, mas, para Antônio, que já conhecia a leitura do mundo e das emoções, esse conhecimento foi ampliado. O poema destaca que a leitura formal não substitui, mas amplia e organiza essas experiências. A descoberta dos livros e do poder da escrita possibilita a Antônio explorar "mundos distantes," indo além das fronteiras do olhar e da experiência concreta.

Nunes et. al. (2023) pontuam que “[...] para se ler algo, no sentido de compreender um enunciado e de interpretá-lo, é necessário amplos conhecimentos sobre a língua, que vão sendo tecidos, reflexivamente, desde quando as crianças são falantes da língua e leitores ouvintes”. E isso se estende à alfabetização.

Além desse aspecto, foram levantadas outras estratégias consideradas relevantes dentre as ações já apresentadas, como:

Primeiro, o professor está engajado. A gestão, a direção, um grupo. Um grupo que esteja inteirado e aberto para esse sentido de alfabetizar. A questão do projeto, a questão de como planejar... Como planejar essas atividades, como lidar com as crianças, a questão de... A gente, geralmente, nas acolhidas, vai para aquele processo.

A criança tem aquele livro da semana, e quando chega na segunda ou sexta-feira, as crianças vão ler para o público, ler para toda a escola. A gente vê como está o desenvolvimento, se realmente ela está... crescendo nesse processo. Esse processo todo, a criança está evoluindo. E a gente vê que o professor do primeiro ano, o professor do segundo ano, do segundo período da educação infantil que nós temos também, já inicia o processo de alfabetização ali. Aí, essa criança começa a sair lendo palavras, parágrafos curtos. Quando entra no ensino fundamental, no primeiro ano, ela já começa a acelerar esse processo. (Guardiã A, Diretora – Escola B, 2024).

De buscar parceria dentro da escola, de cada um se ver como participante na vida daquela criança, [...] corresponsabilidade. [...] Envolver todas aquelas pessoas dentro da escola. (Guardiã I, Diretora – Escola C, 2024).

As guardiãs ressaltam a importância da colaboração, do planejamento e do envolvimento coletivo na prática pedagógica. No entanto, embora a prática de engajamento seja fundamental, um ponto crítico é a dependência de iniciativas pontuais, como o "livro da semana" e as apresentações de leitura, que podem não garantir a continuidade do aprendizado de forma estruturada e permanente. Essas práticas, embora interessantes, podem carecer de uma implementação mais abrangente, diária e integrada ao currículo escolar, o que exige um planejamento pedagógico mais robusto e de longo prazo. O relato da Diretora A, ao destacar o engajamento e o compartilhamento das propostas de leitura com a comunidade escolar, evidencia uma visão positiva e dinâmica do processo. No entanto, quando comparamos com o discurso da professora, que menciona a interrupção dessas práticas e a constatação de que o processo de leitura se encontra "adormecido", percebemos uma aparente contradição entre a teoria e a prática. A fala da gestora e da professora, embora relevante, não deve ser vista como um reflexo geral da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina. A gestora, ao destacar o envolvimento comunitário e a continuidade das atividades de leitura, transmite um discurso que reflete as expectativas institucionais e os objetivos do projeto. No entanto, a realidade vivida pela professora, marcada pelas dificuldades em retomar essas ações após a pandemia, sugere que, na prática, existem barreiras que podem dificultar a execução plena do que foi planejado.

Esses desafios apontados pela professora podem ser específicos de sua experiência e do contexto da escola em que trabalha, não necessariamente representando a realidade de todas as unidades de ensino que implementam o projeto. O descompasso entre o planejamento e a realidade enfrentada pelos docentes no cotidiano escolar pode ser influenciado por diversos fatores, como o impacto da pandemia, as condições estruturais das escolas, a formação contínua dos professores e as particularidades socioeconômicas das famílias atendidas.

Conforme Colares, Soares e Cardozo (2021), inserida em uma realidade em constante construção:

A escola pública está cercada por desafios e limitações sobrepostas à busca por melhoria dos processos educacionais, um desencontro entre teoria e prática (escrito e feito), cujo resultante maior se dá no enfraquecimento do alcance de modelos pautados na coletividade e na representatividade dos sujeitos envolvidos. (Colares está. 2021, p. 8).

Assim, sem que haja uma articulação entre gestão e professores, o que se tem é uma ação aleatória e assistemática, o que certamente irá gerar efeitos negativos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, além do desconforto entre os pares.

Além disso, o conceito de corresponsabilidade, enfatizado pela Guardiã I, é extremamente relevante, pois aponta para uma educação mais inclusiva e comunitária. Contudo, essa corresponsabilidade está intrinsecamente ligada à capacidade da gestão escolar de coordenar esforços entre os diferentes agentes envolvidos. Nesse sentido, Cordeiro (2022) destaca que:

O sucesso ou não da implementação de uma política pública perpassa também pela concepção de gestão do gestor escolar, pela sua capacidade em mobilizar seus pares, de modo que se sintam integrantes e corresponsáveis na implementação da ação educativa. (Cordeiro, 2022, p. 150).

É perceptível, no entanto, que o discurso da diretora diverge do da professora, o que reforça a importância de a gestão escolar estabelecer um diálogo aberto e promover um planejamento colaborativo entre os atores envolvidos na ação pedagógica. Assim, tanto o planejamento coletivo quanto a corresponsabilidade exigem esforços contínuos de formação e integração, de modo que possam se traduzir em mudanças concretas na qualidade educacional.

No tocante à ação Projeto de Leitura e Escrita, quando questionadas sobre como se deu a construção (elaboração), execução e acompanhamento do Projeto Alfabetiza em sua unidade de ensino e quais as contribuições dessa ação na aprendizagem dos alunos, as Guardiãs da escola A apresentaram respostas convergentes, que perpassam pelo trabalho colaborativo, a saber:

A gente faz sempre. É só um projeto, mas é um projeto bem rico. É um projeto bem rico na escola, um dia de culminância. Nessa culminância, a gente faz apresentações, leituras. O projeto acontece todo ano. A gente elabora várias atividades com as crianças para esse processo, por exemplo, roda de leitura — primeiro, para trabalhar a oralidade. Depois, são feitas produções de palavras, frases e, então, apresentações. Então, o projeto foi bem rico... Porque a gente faz o projeto com toda a equipe, né?" (Guardiã Z, professora - Escola A, 2024)

Projeto de leitura a gente sempre fez! Nós fazíamos um evento porque, dentro da escola, nós temos, apesar de ser uma escola de crianças do primeiro ao quinto ano, mães novas que nem leem. Então, a gente faz esse evento pra mostrar pra elas a importância de participar desse projeto, não só pra não deixar a criança faltar na escola e perder as aulas, mas também pra mostrar a importância de, mesmo sem saber ler, colocar a criança pra fazer a leitura. Ainda que a mãe não saiba ler, é importante que ela esteja ali fazendo a atividade de casa. E a gente tem um

combinado aqui com os pais: o que a gente quer deles é somente a frequência. É a frequência da criança na escola. O restante a gente faz. Então, todos os eventos de projeto assim, a gente faz algo grande na acolhida, que é pra chamar os pais e mostrar pra eles a importância que a escola dá a esse evento. E funciona! É a questão do pertencimento. Projeto de leitura a gente sempre fez. Esse pertencimento é se sentir participante e perceber que é importante. E acontece. Mesmo o pai que não sabe ler coloca a criança pra participar. Ele diz: 'Professora, eu fiz daquele jeito que você orientou no grupo. Coloquei ele pra sentar como se eu soubesse ler. Disse a ele: agora você vai pegar o texto que a sua professora mandou e vai ler pra mim.' E isso ajuda. (Guardiã M, Diretora - Escola A, 2024).

A escola, ela já tem uma rotina padronizada de leitura. Há muitos anos, a gente tem toda uma rotina desde o início da aula até o término. A cada tempo, é tempo da acolhida, é tempo de ler, é tempo de corrigir, é tempo de aprender. Então, a escola tem tudo organizado na sua rotina. E a leitura, por fazer parte dessa rotina, o projeto Alfabetiza Teresina, com foco na leitura, só incrementou e envolveu mais as famílias. Porque, como já é prática na escola, o projeto fortalece as ações que a escola já desenvolve. Então, o professor se motiva porque vai ter um dia de culminância para mostrar para a comunidade como foi o trabalho durante todo aquele ano. A comunidade escolar também participa porque a gente manda a sacolinha da leitura. Cada sala tem o nome da sua sacolinha porque a gente pensa que, se a família também se envolve nesse projeto, a criança fica mais motivada porque tem para quem ler, para quem contar a história. E a família também gosta de ver a escola que lê. Então, é uma família que lê junto com a escola. E fortaleceu bastante. Integrou o professor, a escola, a família, os funcionários. Nós fizemos o cantinho da leitura para os funcionários. (Guardiã S, Coordenadora Pedagógica - Escola A, 2024).

As falas das guardiãs Z, M e S destacam a riqueza e a relevância do projeto de leitura para a escola, tanto na perspectiva do impacto pedagógico quanto na construção de um senso de pertencimento. Enfatizam o caráter coletivo do trabalho, envolvendo professores, pais e alunos. Enquanto a Guardiã Z foca na organização pedagógica e nas atividades realizadas (como rodas de leitura e produções textuais), a Guardiã M aborda a dimensão social do projeto, ressaltando estratégias para engajar as famílias, mesmo em contextos de baixa escolaridade, referindo-se às mães que não sabem ler ou têm pouca familiaridade com a leitura.

Na expressão utilizada “Projeto de Leitura a gente sempre fez”, demonstra que independente da ação fazer parte do Projeto Alfabetiza Teresina, a escola já desenvolvia projetos de leitura, com autonomia. Assim como, a Guardiã S em enfatizar que “A escola, ela já tem uma rotina padronizada de leitura”; o projeto Alfabetiza Teresina, com foco na leitura, só incrementou e envolveu mais as famílias, ou seja, o Projeto Alfabetiza passou a fortalecer e ampliar práticas já existentes.

A organização descrita, com momentos bem definidos para acolhida, leitura, correção e aprendizado, confirma uma gestão pedagógica focada na sistematização e continuidade das ações. Esse aspecto é relevante, porque demonstra que a escola já valorizava a leitura como eixo central do processo de ensino, antes mesmo da implementação do projeto. Demonstra autonomia nas ações. É

válido ressaltar que o conceito de autonomia “[...] é bastante complexo e apresenta múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-la na realidade escolar” (Luck, 2016, p.20).

Desse modo, o relato também aponta para um diferencial trazido pelo projeto: a maior integração entre escola e família. A prática da sacolinha de leitura, nomeada por sala, é uma estratégia que não apenas estimula o hábito de leitura nas crianças, mas também envolve os pais, promovendo um ambiente de leitura compartilhada e fortalecendo o vínculo entre casa e escola. Essa ação reflete a visão de que a alfabetização vai além do espaço escolar e depende do engajamento de todos os atores envolvidos. Outro ponto que nos chama a atenção é a inclusão de um cantinho da leitura para os funcionários, visto como positivo, pois reforça a ideia de que o ambiente escolar, como um todo, deve ser permeado pela leitura, servindo como exemplo para os alunos.

Diante do exposto, é importante avaliar como essas práticas impactam, de fato, os níveis de alfabetização dos alunos, a fim de verificar se o engajamento descrito se traduz em avanços concretos no aprendizado.

Um ponto comum é o esforço para incluir os responsáveis no processo educativo, mas há uma divergência na ênfase dada pela Guardiã Z, quando esta privilegia os aspectos escolares e metodológicos, enquanto M valoriza a mobilização comunitária e o protagonismo das famílias.

Nesse sentido, Alarcão (2001, p. 23) esclarece que “[...] todos têm um papel a ser desempenhado na escola. Assim, alunos, professores, gestores, funcionários, pais são atores protagonistas da ação educativa”. A partir dessa perspectiva, os pais possuem uma responsabilidade significativa no desenvolvimento educacional de seus filhos, e essa responsabilidade não pode ser ignorada ou negligenciada. É válido destacar, que caso os pais não assumam esse papel, é função da gestão escolar, junto aos demais membros da escola, criar estratégias eficazes para conscientizá-los sobre sua importância nesse processo.

Considerando o eixo de planejamento e organização, na Escola B, a Guardiã A, Professora, ressalta que em alguns momentos o Projeto de Leitura, ocorre de forma isolada entre as professoras, sem o compartilhamento de ideias entre a equipe e a comunidade externa. Como afirmam Colares et al. (2021, p. 12): “uma prática distante de qualquer efeito democrático entre os sujeitos educacionais, indicando modelos de gestão autoritária e com relações centralizadas”. Assim, como observamos de forma mais detalhada, nas falas das guardiãs ao relatarem sobre como foi planejado, elaborado e executado o Projeto de Leitura na unidade de ensino em que atuam.

Foi feito de forma bem pontual, bem específico. Eu não participei do piquenique. O piquenique foi feito com as turmas do segundo período. Na época, eu já estava no primeiro ano. Fizemos aqui na escola, mas a idealização para culminar só ocorreu no segundo período. Quanto ao desenvolvimento do projeto de leitura escrita na escola, nós fizemos. Escolhemos o livro, trabalhamos com a historinha, fizemos a contação. Eu distribuí o livro em sequências didáticas, e os alunos realizavam atividades, não todos os dias, porque não podíamos sair do conteúdo, mas duas vezes na semana trazíamos o livro e realizávamos atividades relacionadas a ele. As atividades envolviam palavras do texto, leitura, vocabulário, e, na parte final da sequência didática, os alunos produziam textos. Começavam com um desenho, depois faziam a frase e, em seguida, juntavam as ideias para criar a produção textual. Também realizamos exposições nos varais e mostramos o trabalho na acolhida para os alunos. (Guardiã A, Professora - Escola B, 2024).

Bem, esse projeto, nós não participamos. O projeto de leitura foi feito pelas meninas aqui da gestão. Em 2018, a gente participou. Aí teve agora, parece que teve mais um, né? Mas nós, assim, sinto muito... não participamos da elaboração. Eu acho assim, Auri, para que funcione bem uma instituição e para que as crianças se desenvolvam também, é muito necessário que a equipe esteja coesa. A equipe precisa estar junta. Tipo: fiz aqui, ó, não vai dar para a gente juntar para fazer o projeto, mas está aqui o projeto elaborado. Vamos sentar e vamos analisar? Aí eu olho. Olha, eu achei que aqui a gente tem que dar mais uma olhada nesse ponto. Aí, reavaliamos. Mas ter um projeto pronto fica meio difícil. (Guardiã J1, Professora - Escola B, 2024).

Tinha a nível de escola, mas o professor não deixava de fazer a nível de sala, não. Da sua sala, viu? Porque ele trabalhava a leitura, viu? Ele trabalhava a leitura, porque tinha... Foi divulgado com os pais. Em 2018, foi feita toda a sistematização. Toda a sistematização, a questão de planejamento, como era que ia acontecer. Até se preocuparam em mandar fazer as bolsinhas para poder levar o livro. Era feito. Tinha uma ficha de acompanhamento. Aí, ele fazia a leitura com o pai. Depois, ele tinha um retorno. Ele socializava com os colegas. E, concomitante com isso, o professor fazia na sala de aula com outros livros. Você está entendendo? Ele não se limitava. Ele fazia leitura para deleite, para poder trabalhar também a questão do conteúdo, a interpretação, ampliava tudo. De forma mais abrangente, em outras circunstâncias. Ele não se limitava à leitura. Não era só aquele projeto limpo e seco, você está entendendo? Ele fazia. Depois da Pandemia, o Projeto adormeceu. E só não dormiu em sono profundo, porque os professores fazem acontecer a nível de sala. Você está entendendo? Falta essa questão da unidade. Está precisando. Eu sinto. Do intercâmbio entre uma sala e outra. Eu sinto. Falta das apresentações para a família. Está precisando apresentar para a família. Porque aqui já foi mais... essa parte aí já foi mais intensificada. Eu sinto assim, eu tenho sentido muita falta. (Guardiã R, Coordenadora Pedagógica - Escola B, 2024).

Então, é um projeto que continua acontecendo todos os anos. Todos os anos, a secretaria tem aquela preocupação de convidar os gestores, né? Pedagogo, diretor, para esse primeiro passo, para iniciar novamente com aquela mesma roupagem. E, esse ano, já acrescentou essa questão do cantinho, né? Quando vem todo aquele histórico, já vem com novidades. E, dali, a gente passa para a escola, né? Dali, a gente repassa para a comunidade escolar, a gente repassa para a escola em geral. E começa, inicia o projeto novamente. Todos os anos, tem essa modificação, e a gente está seguindo as orientações. E essa construção do projeto, a construção é feita coletivamente? É, a gente, assim, às vezes até inicia, dá aquele pontapé, aquele tema.

A gente senta. Quando está tudo certinho, a gente fala: bom, como é que é, né? Depois, a gente repassa para os professores. Depois de tudo isso feito, a gente dá uma cópia para cada um, para eles lerem também. Ver direitinho se está tudo de acordo com o combinado. Se precisa acrescentar, se precisa tirar, né? Depois, a gente forma aquele nosso projeto e parte para o lançamento. (Guardiã A, Diretora A2 - Escola B, 2024).

Diante dos posicionamentos das guardiãs durante a entrevista, foi possível observar que tanto a direção quanto as professoras e coordenadoras reconhecem o valor do Projeto de Leitura como instrumento para fomentar a alfabetização e o envolvimento da comunidade escolar, o que não significa necessariamente a prática ser alinhada à teoria. A partir das análises, é possível inferir que a expressão utilizada pela Guardiã A1 “[...] porque não podíamos sair do conteúdo, mas duas vezes na semana trazíamos o livro e realizávamos atividades relacionadas a ele” demonstra uma certa limitação na proposta realizada pelo projeto. Um outro ponto relevante é quando a Guardiã J1 manifesta tristeza no olhar e na voz ao expor “é muito necessário que a equipe esteja coesa”, representando uma falta de articulação da equipe e fragilidade na gestão. Em contrapartida, a coordenadora pedagógica também bastante emocionada (faz pausa e respira) e logo em seguida, diz: “os professores fazem acontecer a nível de sala”, isso reflete a dedicação dos docentes em manter as práticas mesmo diante de desafios.

A expressão “falta essa questão da unidade” utilizada pela Guardiã R é uma síntese de um sentimento compartilhado de que o trabalho coletivo perdeu força pós-pandemia, impactando diretamente o alcance do projeto.

Como aspectos divergentes, a diretora apresenta uma perspectiva de continuidade do projeto, destacando a realização de ações como a confecção de sacolinhas e a socialização dos resultados com as famílias. Isso sugere que, institucionalmente, há uma percepção de que o projeto segue ativo e estruturado. No entanto, as professoras e a coordenadora revelam que, na prática, o projeto perdeu sua força e amplitude, ao expressarem “o projeto adormeceu” e “só não dormiu em sono profundo”. Essas falas apontam que, embora o projeto exista, falta coesão e unidade para que ele seja tão efetivo quanto no passado.

Assim, constatamos que, nos relatos das Guardiãs R, A1, J1, todas da Escola B, há um descompasso entre a visão da direção, que acredita na continuidade do projeto, e a percepção das professoras e coordenadoras, que apontam a falta de coesão, planejamento e envolvimento coletivo. Esse contraste evidencia a necessidade de retomada de práticas integradoras e do fortalecimento da comunicação entre os diferentes atores da escola.

Dentre as diversas concepções de organização e gestão escolar, as dificuldades apresentadas até aqui estão estritamente relacionadas à falta de gestão democrático-participativa. Libâneo (2012, p.447) defende “[...] uma forma coletiva de tomada de decisões. Advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações”.

Nessa perspectiva, essa concepção vem destacar a necessidade de articulação do gestor com os demais atores da escola, para juntos desenvolverem ações de maneira sistematizada, para o alcance dos objetivos, por meio de um trabalho colaborativo.

Na continuidade das análises para a construção do Projeto de Leitura, as Guardiãs T, J2, I e D da Escola C, demonstraram alinhamento e sintonia em suas manifestações, embora tenham surgido alguns pontos divergentes que demandam atenção especial

O nosso é o Doce Poema, aqui na escola. Ele foi um projeto que trouxe muitos resultados para a gente. É um projeto leve, bom de trabalhar, que envolve a família, que envolve as crianças, mas ele aconteceu de forma efetiva, do jeito que deveria ser feito, ali nos dois primeiros anos, né? No ano passado, se eu não me engano, ainda tivemos uma apresentação do Doce Poema, uma, mas já não foi mais do jeito que deveria, que começou. Não confesso para você que não está da forma que começou, porque envolve mais pessoas, porque envolve também a parte financeira. (Guardiã T – Professora – Escola C, 2024)

Tivemos várias reuniões para mostrar como foi formado e qual era a proposta do projeto. E, em cima dele, nós fizemos alguns projetos na escola, que eram voltados para a leitura e escrita, mas de uma forma bem dinâmica. E aí, nesses projetos, tivemos o primeiro o *Doce Poema*, que foi um trabalho muito bom, porque tinha a ajuda da família para as crianças. As crianças se dedicaram porque queriam mostrar a forma como elas aprenderam. E aí, a gente trabalhou vários poemas, vários autores brasileiros. E também procuramos falar um pouquinho sobre autores piauienses. E as crianças, nesse momento, tiveram todo um período para trabalhar a leitura desses poemas, a interpretação desses poemas. Teve o dia da culminância, em que elas subiam ao palco para declamar os poemas. E o público era justamente suas famílias com as crianças das outras salas. Então, foi um projeto maravilhoso. E depois do projeto *Doce Poema*, chegou o projeto *Degustando os Saberes da Leitura*, que também contou com o apoio das famílias. E foi muito bom também, porque as crianças têm a sacolinha para levar para casa com o intuito de uma responsabilidade que elas têm. Não só de que estão levando uma sacolinha para casa, mas com o livro que elas têm que ler, e têm que responder a uma atividade. Foi passado para elas também que esse projeto era no sentido de elas participarem de atividades que acontecem na escola e que precisamos delas. Precisamos das crianças como protagonistas para que acontecesse. Então, elas se sentiam felizes em saber que estavam em um projeto em que elas eram o principal motivo do projeto existir. Esse projeto está dando muito certo, porque as crianças voltam com a sacolinha com a história, fazem atividade, querem contar o que entenderam da história, dar outros finais para a história. E a gente tem muito a ajuda da família, que tem esses momentos de sentar com a criança, porque a criança tem o gosto por fazer parte desse projeto. Então, está dando muito certo, e vamos ter a culminância ainda desse projeto. Mas,

desde o começo, com a escola chamando os pais para participar...Então, no segundo ano, o projeto está funcionando. (Guardiã J2 – Professora - Escola C, 2024).

Bom, nós sentávamos, colocávamos toda essa proposta e íamos buscar as formas como realizar. A coordenadora chegou, ela passou a assumir essa questão de estar elaborando junto com os professores esse projeto. Hoje, a gente tem o projeto *Doce Poema*, que, inclusive, já existia quando ela chegou. Em agosto, foi em outubro de 2018. Já no início de 2019, a gente trouxe essa proposta. Agora mesmo que ela está de licença, nós sentamos, colocamos a proposta com os professores e elencamos como seriam as nossas estratégias. Então, assim, os professores sempre tiveram boa vontade. Aqui, os professores nunca se negaram, nem colocaram dificuldades. Estamos executando o Projeto Alfabetiza dentro, na verdade, é o *Doce Poema* dentro do projeto maior, que é o Alfabetiza Teresina. Fizemos o lançamento e, dentro dessa proposta, os alunos, pra incentivar a leitura, os professores têm a sacolinha e eles têm o treino de textos. Aí, a gente marca o dia em que eles vão se apresentar. Seja no dia a dia, no pátio, na sala de aula, eles levam os textos pra treinar em casa, são poemas, são diversos gêneros textuais. Na culminância, nós fazemos o mesmo. Os alunos, levam os textos que vão lendo e no dia, lógico que como são muitos alunos, a gente busca um pouco de cada turma. Eles fazem declamação de poesia. Este ano, também, as meninas estão fazendo um portfólio; elas vão selecionando as atividades que estão sendo executadas dentro do projeto. Nós tivemos que participar do piquenique da leitura, até por ser muitos alunos. Participamos duas vezes. Nós fazemos mais internamente mesmo, a nossa culminância. Convocamos os pais, as crianças muito engajadas, então, basicamente nesse sentido. (Guardiã I – Diretora – Escola C, 2024).

O primeiro projeto de leitura foi o *Doce Poema*. Na realidade, o *Doce Poema* surgiu no meu coração. Eu sonhava em ver os alunos... Eu vi pela primeira vez o meu filho, não lembro se ele tinha quatro anos, e ele foi desafiado a aprender três poemas grandes e recitá-los. E eu vi que o meu filho, tão pequenininho, tão bebezinho na educação infantil, fez aquilo com muita maestria. Quando eu estava assistindo aquilo ali... imaginava os nossos alunos fazendo. Eu disse: " - Por que não acontece isso na rede pública dessa forma?" A gente trabalha leitura de poemas, os meninos leem poemas, textos, mas é o recitar. É trabalhar também o poema de uma forma mais aprofundada. E foi assim que surgiu. Então, eu fiz ali um esboço, apresentei para as diretoras e para as professoras alfabetizadoras. Só que tinha professores que não acreditavam. "Mulher, tu acha que esses meninos vão conseguir declamar, falar dessa forma, dando vida para o poema? "Vamos fazer o seguinte: nós vamos desafiar. Vou trazer meu filho bebezinho para cá." Aí, eu lembro que eu levei o meu filho e ele passou em todas as salas de 1º e 2º anos, recitando o poema. Ele amou! E aquilo ali fez com que as crianças fossem, assim, confrontadas. Elas se sentiram confrontadas: "Como é que esse menino, dessa idade, recita o poema desse jeito? A gente vai fazer esse negócio." Eu lembro que foi dessa forma que a gente confrontou. Aí, depois, eu elaborei junto com as meninas, os objetivos, as atividades. As atividades foram desde reuniões com os pais, e teve que ter uma conscientização. Porque os pais não acreditavam. Então, eu trabalhei com os pais essa questão de acreditar nos filhos. "Gente, se vocês não acreditarem, a sociedade não vai acreditar. Eles não vão acreditar neles mesmos. Trabalhamos também com competências emocionais. Investir nas potencialidades, né? Investir nas habilidades, nas inteligências dessas crianças. E aí, começamos a trabalhar com uma sequência didática também, aproveitando a sequência didática poema. (Guardiã D, Coordenadora Pedagógica – Escola C, 2024).

Como percebemos, os relatos sobre o projeto *Doce Poema* na escola C revelam alguns pontos em comum, especialmente a ênfase na participação das famílias, o incentivo à leitura e à interpretação de poemas, e a importância da culminância com apresentações das crianças, que têm a oportunidade de mostrar o que aprenderam.

O projeto de leitura é descrito como um fio condutor que serve para engajar tanto alunos quanto as famílias, com destaque para a responsabilidade das crianças ao levar os livros para casa, realizarem as atividades de leitura e interpretação, retornando à escola com disposição para feedback. Além disso, todos os relatos mencionam a utilização de sacolinhas com livros, incentivando a continuidade das atividades em casa e o envolvimento das famílias nas etapas do projeto.

De forma específica, observamos que o projeto *Doce Poema* surgiu a partir de uma experiência pessoal da coordenadora, que se inspirou ao ver seu filho, ainda pequeno, recitar poemas com maestria. Essa vivência a motivou a criar o projeto, que buscava levar os alunos a um nível mais profundo de aprendizado e interpretação de poemas, além de incentivá-los a declamar com emoção. Esse momento gerou um impacto significativo nos alunos, que se sentiram motivados a aprender.

Para garantir a efetividade, a gestão também envolveu os pais, incentivando-os a acreditar nas potencialidades dos filhos, com foco no desenvolvimento emocional e nas competências das crianças. O projeto foi estruturado com atividades dinâmicas e sequências didáticas voltadas para a leitura e recitação de poemas.

A iniciativa revela o papel da escola nesse contato da leitura.

De acordo com (2002, p.79-80), Na escola [...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa –entre outras coisas –que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível ‘representar’ –ou ‘reapresentar’ –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

Para reiterar a ideia de que a leitura é importante na formação da criança e que não pode ser vista apenas como entretenimento, devemos levar em consideração que, no momento da leitura, a criança atribui significados próprios ao que lê, partindo de seus conhecimentos prévios, de sua imaginação, fantasia, não ficando submissa apenas às ideias do autor. Segundo Cagliari (2008, p. 316), “[...] a literatura sobrevive por causa desse mundo imaginário que cria na cabeça das pessoas e no qual os leitores podem viver a aventura do fantástico”, sendo este aspecto um ponto chave de uma boa leitura. Nesse sentido, os professores também exerceram esse papel de leitores, além de oportunizarem vivências significativas para seus estudantes.

Na escuta dos relatos, foi possível constatar algumas divergências que surgem em relação à continuidade e adaptação do projeto ao longo dos anos. A Guardiã T, por exemplo, descreve que o projeto começou de forma muito eficaz, mas que no último ano já não teve o mesmo impacto, citando o aumento do número de pessoas envolvidas e as questões financeiras como fatores que afetaram a execução. A Guardiã I, por sua vez, destaca a participação de todos os professores e a flexibilidade na realização das atividades, mas também menciona que o projeto foi ajustado para acomodar o grande número de alunos, com apresentações internas e participação em eventos como o "piquenique da leitura".

Essas diferenças, que caracterizam a mesma escola, apontam para a necessidade de olhar mais os atores envolvidos no processo, para o modo como estes – os professores – estão se sentindo nesse fazer pedagógico. Um acompanhamento mais próximo, no sentido de ouvir os professores; quais propostas em cada turma têm provocado resultados positivos, pois embora as ações sejam planejadas em equipe, são realidades diferentes: prática do professor, alunos e famílias.

A principal crítica observada se refere à continuidade e à execução efetiva do projeto ao longo do tempo, sugerindo que, embora o projeto tenha começado com grande impacto, questões como aumento da burocracia, falta de recursos e o número de participantes podem ter contribuído para essa descontinuidade da ação.

Com efeito, Lerner (2002, p. 6) defende que o trabalho por projetos “favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova relação entre o tempo e o saber”. Nesse sentido, é válido destacar que a leitura precisa ser incorporada para além do treino, ou praticada de forma aligeirada por conta do cumprimento do programa de ensino como expressa em uma das falas da Guardiã A “os alunos realizavam atividades, não todos os dias, porque não podíamos sair do conteúdo”.

Lerner sugere que o trabalho por projetos ajuda os alunos a se tornarem mais autônomos no gerenciamento de sua leitura e escrita. Isso significa que eles aprendem a planejar, monitorar e avaliar seu próprio processo de aprendizado, desenvolvendo habilidades que vão além da simples execução de tarefas escolares.

Ainda referente ao Eixo Ações e estratégias do Projeto Alfabetiza, quando perguntado quais as contribuições do Projeto no processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização, as Guardiãs das escolas A, B e C, se manifestaram com entusiasmo.

Nas respostas, identificamos a importância do projeto de leitura relacionando-o ao desenvolvimento dos alunos, com ênfase na melhoria da leitura, escrita e motivação das crianças,

além de promover uma relação mais ativa e prazerosa com a aprendizagem, conforme apresentamos a seguir:

A questão do entusiasmo, do diferente, do que você está fazendo — uma coisa nova, significativa, que **não é só o "feijão com arroz"** em sala de aula — essas são as coisas que prendem o aluno, né? É uma aprendizagem que fica para a vida toda quando a gente faz algo diferente. E aqui, estamos sempre tentando, né? Apesar das dificuldades financeiras, estamos sempre criando algo novo: para a criança apresentar, para aquela turma apresentar, para outra turma assistir. (Guardiã M – Diretora – escola A, 2024). (Grifo nosso)

É de melhoria. É aquele. Eles ficam entusiasmados em contar a história. E, quando querem contar a história para a tia, eles se empenham mais em ler aquela história, em pedir para o pai. Porque a criança aprende com o pai contando, com a professora contando. Todo dia eu faço a leitura deleite para eles, que serve de espelho para eles. Depois, tem o momento de leitura. (Guardiã Z, Professora escola A, 2024).

O aluno lendo vai ser um estudante que prosperará mais à frente. Após o ciclo de alfabetização, teremos uma criança com excelentes habilidades de leitura e interpretação. E isso não é um benefício apenas da língua portuguesa; para qualquer outro componente curricular, essa criança será um aluno de sucesso também na matemática. A gente percebe isso, inclusive, quando o professor comenta: "Interessante, esse aluno não lê, mas é maravilhoso em matemática. Principalmente quando eu leio o problema, ele resolve tudo." Então, se damos a essa criança uma base sólida de alfabetização, ela terá autonomia. (Guardiã S – Coordenadora Pedagógica – escola A, 2024).

Os relatos apresentados refletem pontos positivos sobre o impacto de um projeto de leitura nas escolas, mas também trazem aspectos que merecem maior reflexão.

Diversas falas mencionam o entusiasmo e a motivação das crianças, como observado nas citações das guardiãs sobre como as crianças se empenham mais em ler quando se sentem atraídas por algo novo e significativo, como a leitura de histórias e atividades que envolvem a participação ativa. A ideia de que "*não é só o feijão com arroz*", mencionada pela Guardiã M, ressoa como uma crítica construtiva à tradicionalidade das abordagens pedagógicas, sugerindo que práticas inovadoras capturem a atenção e o engajamento dos estudantes.

A esse respeito, recorreremos à concepção de Barbosa e Sousa (2006, p. 19), “em que trata a tríplice função implicada na realização da leitura, ou seja, o ler para informar-se, o ler para deleitar-se e o ler para entender as particularidades da escrita”. Assim, podem estar imbricados, dependendo das condições do texto a ser lido e das funções que se deseja com a leitura, variados processos e diferentes estratégias. Nesse sentido, para um maior engajamento dos estudantes, é importante considerar o grau de familiaridade do leitor a leitura proposta.

Outro aspecto observado e já bastante citado em nossa pesquisa refere-se ao envolvimento da família nesse processo de alfabetização. As guardiãs reconhecem a importância da contribuição dos pais no processo de aprendizagem das crianças, como exemplificado pelas atividades em que os alunos leem para os pais ou recebem apoio para se engajar com as histórias, citado pela Guardiã Z.

A responsabilidade dos alunos com a "sacolinha" também reflete uma abordagem que promove o cuidado e o comprometimento com as atividades, ajudando a criar um vínculo positivo com o projeto.

Diante do exposto, os relatos apontam uma melhoria significativa na leitura, escrita e compreensão das crianças, sugerindo que o projeto tem resultados positivos, tanto no desenvolvimento acadêmico quanto na autonomia dos alunos. A ideia de que a leitura proporciona uma base sólida para o sucesso em outras áreas curriculares (como a matemática), citado pela Guardiã S, é um aspecto importante, reforçando que trabalhar com a interdisciplinaridade é fundamental, principalmente, na alfabetização.

Embora não explicitamente mencionados nos relatos, é importante refletirmos sobre como garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem ou condições, tenham acesso igualitário às oportunidades oferecidas pelo projeto, pois as menções sobre o impacto positivo em crianças tímidas e fechadas, relatada pela Guardiã J2, requerem a nossa atenção para necessidade de incluir todas as crianças no processo, respeitando o ritmo de cada uma. Mas, diante da exigência e estabelecimento de metas, já constatada na pesquisa, a singularidade dessas crianças merece uma atenção especial.

São muito positivos, porque é algo que vem a somar com a nossa prática. A gente consegue trazer a aprendizagem para o campo mais emocional da criança, porque a leitura traz tudo isso: ela aflora os pensamentos, deixa a sala de aula leve e torna a criança mais aberta para conversar. É nesse momento que conseguimos ouvir as crianças, na hora que lemos. Estamos dando aula, o papel, a tarefa, pode ser o que for, mas, quando você traz uma atividade que inclui uma brincadeira, um pouquinho de história, um pouco de contação, eles já se interessam mais. Eles começam a se envolver, a dialogar e a trocar. É nessa escuta das crianças que vamos aprendendo com elas e percebendo o que aplicamos e o que modificamos. (Guardiã A1 – Professora - Escola B, 2024).

[...] Além de impactar na questão do conhecimento e ampliação do vocabulário. (Guardiã J1, Professora – Escola B, 2024).

O projeto, quando se trata de algo oficializado, né? Pela prefeitura. Então, tem até aquela questão de mais responsabilidade. Tudo que é oficializado se torna melhor.

Porque ele não fica solto, ele tem regras, né? Ele tem tempo, ele tem tudo. Então, você precisa esquematizar todo aquele processo. Eu gosto muito das coisas organizadas, esquematizadas. (Guardiã A2 – Diretora Escola B, 2024).

Olha, quando o aluno adquire o gosto pela leitura, ele desperta e começa a querer conhecer, percebendo a importância disso. Durante as ações e o desenvolvimento com o projeto de leitura, é algo realmente enriquecedor. E como enriquece! A criança passa a ter outra visão. Amplia o vocabulário, o conhecimento, ampliar tudo. Ela sente a importância da leitura na vida dela. (Guardiã R – Coordenadora Pedagógica, Escola B, 2024).

Os relatos apresentados refletem o impacto positivo do projeto de leitura nas escolas, destacando tanto o desenvolvimento acadêmico quanto emocional das crianças. As falas das guardiãs revelam a visão de que a leitura vai além da simples aquisição de conhecimento; ela se torna uma ferramenta para o crescimento integral do aluno, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Dada ainda a devida valorização à escuta ativa das crianças.

Como exemplo dessa realidade de escuta, Silva e Rubio (2013, p. 14) concebem “[...] o professor como agente do letramento”, ou seja, responsável por diferentes estratégias, mobilizando o aluno para fazer aquilo que vale a pena realmente ser aprendido, e isso ocorre, “geralmente quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido”, assim, ele supera não só as suas próprias expectativas, como também as do professor.

Além disso, a ampliação do vocabulário e do conhecimento é apontada como um dos principais benefícios da leitura. A Guardiã J1 enfatiza que o projeto não só enriquece o vocabulário dos alunos, mas também contribui para uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

No início, quando o projeto se deu com força, da forma como foi proposto, a gente teve resultados. Nós tivemos resultados. Agora, o público está diferente. A forma como as crianças estão chegando. Então, não posso nem te dizer agora, mas, quando o projeto aconteceu no início, percebemos resultados. Percebemos resultados na leitura, na escrita, principalmente na motivação das crianças e na participação da família. Tivemos resultados significativos com o projeto. E até nós, professores, na forma como nos envolvíamos. Quando a gente trabalha assim, é mais prazeroso. (Guardiã T – Professora - Escola C, 2024).

A gente está vendo o interesse das crianças na sala, até das mais tímidas e fechadas. Percebemos que estão perdendo um pouco do medo de falar para os colegas e participando mais das atividades. Perguntam se não poderiam levar a sacolinha mais vezes. Escolhemos cinco crianças para levar a sacolinha, e elas têm dois dias para realizar a atividade e se apropriar da história. Elas trazem de volta, falam um pouco sobre a história e perguntam se podem levar novamente. Mas, como fazemos um rodízio, a cada semana cinco crianças diferentes têm a oportunidade de levar a sacolinha. Isso faz com que, em pouco tempo, cada criança tenha a chance de participar novamente. A responsabilidade de cuidar da sacolinha também é importante. Nós a preparamos com muito carinho, e ficou muito bonita, com o mascote da Magali, que adora comer. O projeto se chama "Degustando os Saberes

da Leitura", e assim, as crianças realmente "degustam" a leitura da história antes de compartilhá-la com os amiguinhos. (Guardiã J2 – Professora - Escola C, 2024).

A gente vê que os alunos melhoraram na fluência da leitura. Na postura oral. Na desenvoltura da autonomia da criança. Na compreensão da atividade. (Guardiã I – Diretora - Escola C, 2024).

Eu acredito que eles foram estimulados a amar fazer a leitura pelo prazer. Pelo prazer de ler. Eles se deleitavam. (Guardiã D - Coordenadora Pedagógica - Escola C, 2024).

Inicialmente, há um consenso em relação aos avanços do projeto de leitura nas escolas, com destaque para os resultados alcançados, principalmente no que diz respeito à motivação das crianças e à participação das famílias. No entanto, o fato de a professora Guardiã T mencionar que, no início, o projeto teve "resultados significativos" e que, agora, com a mudança no perfil dos alunos, é mais difícil mensurar esses mesmos resultados, levanta uma questão importante: a necessidade de um acompanhamento mais contínuo e detalhado. A mudança no perfil dos alunos pode indicar uma alteração nas dinâmicas da turma ou na efetividade do projeto em diferentes contextos, o que precisa ser monitorado para ajustes oportunos.

A interação das crianças com o projeto, destacada pela Guardiã J2, é positiva, com a sacolinha funcionando como uma estratégia eficaz para promover o envolvimento ativo, ao permitir que as crianças assumam responsabilidades e participem de um rodízio semanal.

Além disso, os ganhos na fluência de leitura, postura oral e autonomia, observados pela Guardiã I, são relevantes, mas é importante avaliar criticamente se esses avanços estão ocorrendo de forma equitativa entre todos os alunos, evitando possíveis lacunas no aprendizado. Com respeito a essas práticas de letramento escolar, Kleiman (2007, p. 23) as compreende como um “[...] conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento dos alunos e à fluência na sua leitura”.

Já a Guardiã D destaca o prazer da leitura, que é essencial para o engajamento das crianças, mas é importante que esse prazer seja equilibrado com o desenvolvimento das habilidades técnicas de leitura e escrita, como fluência, interpretação e coesão textual, fundamentais para o sucesso acadêmico a longo prazo.

Diante dos argumentos apresentados pelas guardiãs, é possível inferir, conforme salienta Soares (2022), que “[...] é preciso oportunizar condições sociais, culturais e econômicas para o letramento”. Complementando essa ideia, destaca-se a importância do acesso à escolaridade, da

disponibilidade de materiais de leitura, do incentivo à prática e da escolha de metodologias adequadas, que atendam às necessidades dos educandos.

Nesse sentido, em consonância com Soares, não basta ensinar a ler e escrever; é essencial criar condições que permitam aos estudantes vivenciar plenamente um ambiente letrado.

#### **4.4 Metodologias adotadas pelo projeto**

Nesta categoria de análise, reunimos as impressões das guardiãs da Alfabetização da rede pública de ensino de Teresina, participantes da pesquisa, a respeito das metodologias adotadas pelo Projeto Alfabetiza Teresina, delineadas por meio dos seguintes eixos: apoio individualizado e personalizado; redução da sobrecarga dos professores titulares; formação dos assistentes de alfabetização; desafios estruturais e qualificação dos profissionais e eficácia, limitações e desafios do Método Fônico no processo de alfabetização. Os pesquisadores e estudiosos a que recorremos para fundamentar essas reflexões são: Brito (2020), Cordeiro (2022), Monteiro (2021), Ball (2022), dentre outros.

No Projeto Alfabetiza Teresina, o documento orientador estabelecia ações e estratégias estruturantes que guiariam sua execução. Entre essas ações, destacava-se a seleção e formação dos assistentes de alfabetização, profissionais designados para apoiar os professores titulares no processo de alfabetização em sala de aula. (Teresina, 2018).

Diante desse contexto, no que diz respeito à essa ação implementada do assistente de alfabetização como apoio adicional, foi perguntado às guardiãs da alfabetização qual a contribuição desse profissional para o processo de alfabetização dos seus alunos.

Era muito bom. Quando aquele aluno atingia aquele nível, trocava-se por outro, e dava muito certo. (Guardiã Z, Professora, Escola A, 2024).

Foi uma grande colaboração. Sentimos muita falta desse recurso. Nós utilizamos até o limite enquanto o tínhamos, mas hoje sentimos essa ausência. Estamos tentando algo parecido com as estagiárias disponíveis, mas é diferente. Não há mais aquela sistematização. (Guardiã M - Diretora, Escola A, 2024).

Era uma participação muito especial desse profissional por vários motivos. Nós também oferecíamos formações para ele, e eu sempre acompanhei esse processo. Costumava dizer: 'Vamos fazer diferente, não vamos oferecer mais do mesmo.' O objetivo era proporcionar novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, já que, na sala de aula, os professores têm um limite, pois atendem muitos alunos ao mesmo tempo. Quando os alunos com maior dificuldade eram encaminhados para outro profissional, em outro espaço, eles tinham a oportunidade de vivenciar algo diferente. Essa atenção especializada e personalizada fazia muita diferença. Ao conhecer o nível de leitura e escrita de cada criança, o assistente conseguia acompanhar de perto, criar novas estratégias, e os resultados eram excelentes.

Sentimos muita falta desse profissional na escola. (Guardiã S - Coordenadora Pedagógica, Escola A, 2024).

Notamos nos relatos das guardiãs, professora e gestores, que há uma consonância sobre a importância do Assistente de Alfabetização como elemento essencial no Projeto Alfabetiza Teresina. Na visão delas, a atuação desses profissionais proporcionava suporte direto e individualizado aos alunos com maior dificuldade, o que de acordo com a política era denominado atendimento personalizado. Considerando o eixo – redução da sobrecarga de professores, a atuação configurava-se um diferencial importante em um sistema educacional onde os professores frequentemente enfrentam turmas numerosas e diversos níveis de aprendizado.

Segundo (Ball, 2022, p. 110) os assistentes de apoio à aprendizagem são atores sujeitos trazidos à existência pela política e, na verdade, eles incorporam mudanças na forma como as políticas trabalham e retrabalham, no que significa ser um professor”. Desse modo, o autor argumenta que esses profissionais não apenas surgem como figuras criadas pela política educacional, mas que sua existência também reflete mudanças estruturais e ideológicas em como a educação é organizada, gerida e percebida. Essa expressão “atores sujeitos trazidos à existência pela política” significa que eles são criados pela necessidade de preencher lacunas ou demandas específicas nas escolas, especialmente em um cenário de sobrecarga dos professores ou mudanças nos paradigmas de ensino.

Com base nos relatos explanados, um ponto recorrente nas respostas é a valorização da sistematização e da formação continuada desses profissionais, que possibilitava um trabalho mais eficaz e inovador. A figura do assistente é retratada como alguém que não apenas auxiliava tecnicamente, mas também criava novas estratégias adaptadas às necessidades dos alunos, gerando resultados perceptíveis no processo de alfabetização dos alunos.

O argumento da Guardiã S corrobora com o relato em análise, na medida que reitera a importância de não apenas replicar práticas, mas de inovar e diversificar abordagens pedagógicas, algo que o papel do assistente facilitava ao oferecer atenção individualizada.

No entanto, a ausência desse suporte atualmente é sentida como uma lacuna significativa, especialmente pela falta de sistematização e pelo uso de alternativas improvisadas, como estagiários, que não possuem a mesma formação e preparo, como demonstra a fala “*Onde encontrar uma pessoa qualificada para fazer esse trabalho? Graças a Deus nós tivemos.*” (Guardiã A2) e ainda expressado pela Guardiã M: “*O que dificultava mais era a questão do valor que eles recebiam. Às vezes você queria um profissional melhor, mas não conseguia.*” Esse cenário reflete a necessidade de

investimentos contínuos em políticas educacionais que garantam tanto o acesso quanto a qualidade do suporte pedagógico, especialmente em contextos de alfabetização.

Com isso, retomamos à concepção de Brito (2020, p. 5), ao pontuar que “cabe-nos refletir sobre como formamos (e sobre como se formam) os futuros professores e sobre como tecemos as relações com o conhecimento, no contexto acadêmico da formação inicial de professores”, compreendendo que não há um modelo ideal de prática e tampouco existe prática sem teoria.

Os atores envolvidos compreendem o real papel do assistente de alfabetização dentro da Política do Projeto Alfabetiza Teresina, que, conforme documento norteador (Teresina, 2018) descontextualizou essa ação, tendo em vista que de acordo com o Art. 41 da Portaria 280/2020 - MEC, o profissional era considerado apoio adicional ao professor alfabetizador titular por um período de cinco horas semanais em sala de aula. Sendo que o Projeto Alfabetiza Teresina redesenhou essa política, com o assistente atendendo aos alunos que se encontravam nos níveis mais elementares, sendo selecionados pelo professor titular, em outro espaço da escola. Sobre esse aspecto, pontuaram:

Foi excelente! Quando a professora de apoio chegou, de alfabetização, foi muito importante. Então, a gente juntou vários materiais. E de início, o projeto era pegar cinco crianças, selecionar as crianças com mais dificuldades, que estavam com nível abaixo do básico, para fazerem o reforço no momento da aula. E isso contribuiu muito, porque mesmo eu vendo hoje que as atividades que a gente fazia em 2019, não eram as atividades reais, que a gente poderia estar fazendo aquela intervenção naquele momento, mas ajudou. Porque a gente não tinha, nessa época, a visão da necessidade da criança em cada nível que ela estava. Então, era tudo um pouco aleatório. Era conforme a gente, a gente aquele olhar experimental da sala de aula. A gente não tinha um embasamento, muito embasamento teórico, de essa criança aqui, como eu vejo hoje. Eu me coloco em duas situações. Eu tenho duas professoras em mim, professora de 2019, que eu não descarto. Fui uma pessoa muito corajosa por estar ali, nós demos bons resultados, do jeito que a gente achou que estava certo. A professora pandemia e a professora pós-pandemia, que é onde agora eu já estou buscando, através de estudos e de leituras, entender e compreender como que a criança vai aprender. (Guardiã A1, Professora, Escola B, 2024).

Eu acho que é muito importante. Eu acho, eu tenho certeza. Porque assim você sozinha você não, geralmente você não dá conta de tudo. (Guardiã J1, Professora, Escola B, 2024)

Ajudou muito. Que pena que não existe mais, porque a gente acelerava as crianças que tinham dificuldade de aprendizado. Nós separávamos, selecionávamos de acordo com os níveis e o assistente ia reforçar o que o professor achava como deveria trabalhar com a criança. E contribuiu muito. (Guardiã A2, Diretora, Escola B, 2024).

Muito boa, e isso ajudava demais, principalmente se a turma era mais numerosa, aqueles alunos com mais dificuldade. (Guardiã R, Coordenadora Pedagógica, Escola B, 2024)

Nesse sentido, como contribuição significativa para alunos com maior dificuldade no processo de alfabetização, relatos como o da Guardiã A1 e A2 indicam que os assistentes foram fundamentais para atender alunos com dificuldades específicas, acelerando o aprendizado e garantindo avanços significativos.

Essa abordagem personalizada, ao separar alunos por níveis, reforçou o processo de ensino, especialmente em turmas maiores ou mais heterogêneas, como destacado pela Guardiã R. No entanto, Cordeiro (2022, p. 142) enfatiza que algumas estratégias desenvolvidas para o alcance dos resultados podem “ferir os princípios da equidade e inclusão, ao priorizarem os grupos de alunos com maior capacidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o que traz à tona uma questão de contribuir para exclusão educacional, aprofundando desigualdades no processo de ensino-aprendizagem.

As guardiãs da alfabetização da escola C também comungam dos mesmos posicionamentos destacados até aqui sobre a implicação do assistente alfabetização na referida política, a saber:

É importante, é importante até para a criança, ele se sente mais valorizado, mas consegue ser visto, né, dentro da dificuldade deles. Eu vejo que quando você pega uma criança que ela tem com a dificuldade, que está totalmente distorcida da sala de aula, e você pega essa criança de forma individual, a gente entende, percebe o resultado. Tanto é que, no tempo, a professora conseguiu trocar as crianças, porque umas avançaram o suficiente para conseguir seguir a turma, e aí ela foi pegando outras que estavam tendo essa necessidade. (Guardiã T, Professora, Escola C, 2024).

O projeto, para mim, eles estavam ali para ajudar justamente a que as crianças melhorem na sua qualidade de estudo. (Guardiã J2, Professora, Escola C, 2024).

Nossa, foi extremamente significativo, porque era um apoio a mais para as crianças. Na época, nós tínhamos, exatamente, o Mais Alfabetização, que era uma política federal, que dava esse apoio no processo da alfabetização. Nós sabíamos que tinha recurso para o ano inteiro, recurso pedagógico, que nos dava mais esse apoio na sala de aula. E, além disso, nós tínhamos o Mais Alfabetização Municipal, que também nos dava um suporte financeiro, um suporte financeiro, suporte pedagógico. O professor, que ajudava o professor. Muitas vezes, o auxiliar. Se ele estava ali, que atendia aquele grupo de alunos, mas tinha vezes também que ele ia para dentro da sala de aula mesmo, junto com o professor. Inclusive, os assistentes participavam de formação. Ou seja, aquelas orientações que o professor recebia lá na formação, o assistente também. Ou seja, era um trabalho em que, tanto o professor era ciente daquelas metas que o aluno tinha que ter aquelas habilidades, como o assistente também (Guardiã I, Diretora, Escola C, 2024).

Necessária. Metodologia também bacana, porque tinha até a formação dos assistentes, a proposta de trabalhar com jogos, uma proposta diferente da sala de aula, aquela dar fim para o papel, para o livro, mas para trabalhar com jogos. O que eu senti foi a grande dificuldade da assistência, muito apegados a trabalhar o reforço na tarefa de papel. E eram estudantes, alguns já tinham terminado, mas é um processo formativo, que exige muito tempo. Nós temos professores na rede com muita

experiência, mas que ainda tem práticas bem aquém do que a gente sabe que as nossas crianças precisam. Então, a questão da formação continuada, ela é necessária e ela precisa acompanhar outras formas, porque as crianças também, a gente precisa acelerar um pouco nisso, mas com calma, conhecendo cada criança, entendendo como elas aprendem. (Guardiã D, Coordenadora Pedagógica, Escola C, 2024).

Uma análise dos relatos das guardiãs da Escola C revela um alinhamento com as percepções de outras escolas no que diz respeito à relevância do Assistente de Alfabetização no contexto da política educacional. Contudo, os depoimentos também apresentam nuances específicas que enriquecem a compreensão do tema, trazendo reflexões sobre os impactos e os desafios envolvidos nessa prática.

No que se refere ao eixo à qualificação dos Assistentes, já citado anteriormente, segundo a Guardiã D, muitos assistentes ainda se limitavam a práticas convencionais, como o reforço com tarefas de papel, o que não explorava plenamente as potencialidades metodológicas disponíveis, como o uso de jogos, explorados na formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação. Há também uma crítica implícita às práticas dos professores mais experientes, que em alguns casos não estavam alinhadas às necessidades contemporâneas das crianças, numa perspectiva lúdica e inclusiva.

Segundo Monteiro *et al.* (2021, p. 651) a formação de professores “[...] é elemento fundante para a contribuição da transformação docente, não somente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos para exercer o ofício, mas especialmente para a promoção de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas”. Através dela, os professores têm a possibilidade de ampliar seus conhecimentos e aprimorarem suas práticas.

Assim, a convergência dos relatos evidencia que o apoio adicional gerou avanços tangíveis, com crianças sendo capazes de superar dificuldades específicas e se reintegrar ao ritmo da turma, conforme expresso na fala da Guardiã T “[...] e você pega essa criança de forma individual, a gente entende, percebe o resultado”. Essa observação reforça o argumento de que um olhar mais próximo e especializado pode contribuir para o avanço do processo de alfabetização.

O suporte pedagógico e financeiro oferecido por essas políticas, bem como a formação dos assistentes, é descrito também como essencial para o sucesso da implementação. A esse respeito, Ball (2022, p. 63) assegura que “as iniciativas políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar decisões de investimento de maneiras inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre oportunidades”.

Assim, os recursos financeiros destinados às escolas podem ser usados não apenas para atender às prioridades pedagógicas, mas também para aproveitar oportunidades específicas que

surgem no contexto escolar. Essa flexibilidade, embora positiva em alguns aspectos, pode desviar o foco das necessidades prioritárias, criando desafios para a implementação efetiva das políticas.

Ao ser perguntado como se dava a parceria entre o(a) professor(a) alfabetizador(a) e o Assistente de Alfabetização no processo de Alfabetização dos alunos e ainda sobre e como elas avaliavam a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao formato de atendimento realizado pelos Assistentes de Alfabetização, as Guardiãs apresentaram em sua maioria, aspectos convergentes sobre o alinhamento existente entre o assistente de alfabetização, assim como, no formato de atendimento dos alunos, destacando a quantidade de alunos atendidos pelo assistente e a ênfase no horário de atendimento.

A gente tinha cumplicidade. O meu trabalho se completava com o dela, e vice-versa. (Guardiã Z, Professora, Escola A, 2024).

Ela interagia com o professor, se dava muito bem com o professor da turma. E, no horário pedagógico, dava um jeito de juntar eles dois para conversar sobre a dificuldade daquele determinado aluno. Pegávamos o caderninho com a relação dos alunos que ela estava acompanhando e a professora dava esse auxílio para ela. O professor também já dava muita coisa para ela pronta, que ele já tinha preparado. E, aí, a gente sempre tinha esse encontro. O diretor, o pedagogo, o professor titular e o assistente (Guardiã M, Diretora, Escola A, 2024).

A parceria do professor da sala de aula com o assistente também se destacava. Havia um alinhamento entre o professor da turma com o assistente de alfabetização. Não fugia o trabalho que o assistente estava fazendo era casado com o que o professor estava. E o professor é conhecedor do nível de aluno por aluno que é outro aspecto que eu vejo que faz toda a diferença no professor que faz um trabalho bem feito, é o professor que realmente conhece o seu aluno. Então, quando conhece, ela aponta ao assistente, trabalhe com ele nisso, porque é esse foco. (Guardiã S, Coordenadora Pedagógica, Escola A, 2024)

Não tinha essa parceria. (Guardiã J1, Professora, Escola B, 2024).

Olha, essa parceria, ela é de fundamental importância, que os dois têm que estar na mesma linha, né? Então, tal como a gente conversava sempre com o professor titular, o professor titular, ele é o orientador do assistente, porque ele sabe qual é a necessidade da criança. E ele passava para o assistente, e ele ia trabalhar em cima do que era necessário. (Guardiã A2, Diretora, Escola B, 2024).

Elas andavam, caminhavam lado a lado. (Guardiã R, Coordenadora Pedagógica, Escola B, 2024).

A partir do diálogo, é possível inferir que os relatos revelam uma análise rica e multifacetada sobre a parceria entre professores e assistentes de alfabetização. Em muitos casos, a colaboração é descrita como positiva e essencial para o avanço dos alunos, embora haja variações significativas na intensidade e na qualidade dessa relação.

A Guardiã Z enfatiza que "*[...] o meu trabalho se completava com o dela, e vice-versa,*" evidenciando a relação de cumplicidade que potencializava os resultados. Da mesma forma, a Guardiã S ressalta que "*o trabalho que o assistente estava fazendo era casado com o que o professor estava,*" o que permitia um alinhamento no atendimento às necessidades específicas dos estudantes.

As bases teóricas que sustentam a aprendizagem colaborativa não são recentes; ao contrário, derivam de um conjunto de tendências pedagógicas e teorias fundamentais, como o movimento da Escola Nova, defendido por John Dewey, a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, a Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia Progressista de Paulo Freire.

Nesse contexto, Silva et al. (2022, p. 3) destacam que o trabalho colaborativo "*[...] se apresenta como uma estratégia para lidar com problemas que se configuram demasiadamente pesados para serem enfrentados individualmente, dentre esses, podemos destacar a complexidade e a natureza problemática dos processos educativos*". Assim, torna-se imprescindível que a equipe pedagógica reflita sobre suas práticas, abrindo-se ao diálogo e às experiências do outro, acolhendo feedbacks em uma perspectiva colaborativa. Essa abordagem contribui de forma significativa para a construção de processos educativos mais eficazes e alinhados às necessidades dos estudantes.

Ademais, a importância de reuniões e *feedbacks* regulares entre os assistentes de alfabetização e professores titulares do Ciclo de Alfabetização foi frequentemente mencionada durante a entrevista. A Guardiã M relata que "*[...] no horário pedagógico, dava um jeito de juntar eles dois para conversar sobre a dificuldade daquele determinado aluno,*" reforçando a prática de alinhamento pedagógico entre os profissionais. É válido ressaltar que a fala da diretora coincidia com a fala da professora e coordenadora pedagógica nesse aspecto, revelando uma mesma linguagem. Já a Guardiã I da escola C, destaca "*[...] sempre tinha um momento... para sentar comigo, prestar conta,*" mostrando um esforço institucional para fortalecer a comunicação entre os envolvidos.

Nessa perspectiva, considerando que o processo de alfabetização exige práticas centradas na criança, nas quais ela assume o papel de protagonista, é essencial que todos os atores envolvidos — gestores e professores — trabalhem de forma colaborativa. Essa parceria entre os profissionais é crucial para promover a aprendizagem de forma efetiva. Sobre essa colaboração, as Guardiãs da Alfabetização da escola C, compartilharam suas visões:

Muito bem, muito bem, a gente conseguia desenvolver o trabalho, até porque tinha um feedback, era mais próximo da gente. (Guardiã T, Professora, Escola C, 2024).

Assim, sempre eles passavam para a gente o material que eles estavam trabalhando com as crianças, a forma como estava sendo trabalhada, para que quando eles chegassem na sala a gente soubesse o que foi, de que forma e o que foi utilizado lá

nesse momento, quais gêneros... Porque sempre que eles estavam trabalhando o conteúdo, toda a sequência do que era para ser trabalhado com as crianças, as crianças que iam avançando, eles conseguiam levar para essas crianças também um apoio de atividade do que estava sendo trabalhado em sala. Então, isso ajudava muito na evolução de algumas crianças. (Guardiã J2, Professora, Escola C, 2024)

Inclusive a gente sempre esclarecia para o assistente, você é um aliado do professor e a gente sempre falava. Existia parceria. Como é que o professor trabalha, como é que o professor direciona e alinhar essa parceria e sempre dar aquele feedback para o professor, sempre mostrar os testes, as atividades, mostrando, dando o parecer para o professor como estava a situação de cada aluno. E elas faziam isso comigo também, sempre a gente tinha um momento. (Guardiã I, Diretora, Escola C, 2024)

Olha, sabia que isso é muito individual, é muito de cada... era de cada professor. Tinha um professor que estava muito bem, aquele assistente que ouvia o professor, que trocava ideias, que falava sobre a evolução do aluno, mas tem aquele assistente que não conseguia desenvolver o trabalho bem, que se fechava, e aquilo incomodava muito as professoras, tinha as queixas, eu tinha que fazer muita mediação, mas eu observava que não tinha essa troca mesmo pela insegurança do assistente quando acontecia. Mas também tinha aquele assistente que é maravilhoso. (Guardiã D, Coordenadora Pedagógica, Escola C, 2024).

Assim como as demais, as declarações das guardiãs da escola C evidenciam que o retorno constante e a proximidade entre os agentes envolvidos no processo de alfabetização foram fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. A interação frequente, mencionada pela Guardiã T, possibilitou uma comunicação mais direta e ágil, favorecendo a coesão entre as práticas pedagógicas.

Conforme observado pela Guardiã J2, a troca de informações sobre conteúdos, gêneros textuais e abordagens utilizadas em sala de aula promoveu uma continuidade pedagógica entre professores e assistentes. Essa integração assegurou que as atividades de apoio refletissem as necessidades reais dos estudantes, contribuindo diretamente para o progresso dos alunos, especialmente aqueles com mais dificuldades.

A Guardiã I reforça a importância dessa parceria entre professores e assistentes, alinhando práticas e compartilhando responsabilidades. A realização de reuniões regulares, como as citadas, foi essencial para avaliar o desempenho dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas, consolidando o papel do assistente como um aliado do professor.

Por outro lado, a fala da Guardiã D aponta uma dimensão mais complexa dessa parceria. A qualidade da colaboração dependia do perfil e da segurança dos assistentes. Enquanto alguns se mostraram excelentes no diálogo e na troca de ideias, outros enfrentaram dificuldades que geraram conflitos e queixas. Essa variabilidade exigiu intervenções constantes por parte da coordenação, evidenciando a necessidade de suporte e formação para fortalecer essas relações.

Consoante Rausch e Schlindwein (2001, p. 121), ao tratar de trabalho colaborativo:

Para que os professores ressignifiquem a sua prática é preciso que a teorizem. E este movimento de teorizar a prática não se efetiva somente com treinamentos, palestras, seminários, aulas expositivas, mas muito mais, quando há uma relação dinâmica com a prática deste professor a partir de uma reflexão coletiva, autorreflexão, pensamento crítico e criativo, via educação continuada. É preciso desencadear estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Refletir com os demais professores e compartilhar erros e acertos, negociar significados e confrontar pontos de vista surge como algo estimulador para uma prática pedagógica comprometida.

Desse modo, compreendemos que é necessário o professor exercitar uma reflexão coletiva, pensamento crítico e até mesmo criativo, rompendo com padrões repetitivos. Vale destacar que o compartilhamento de erros e acertos e o confronto de perspectivas diferentes tornam-se elementos essenciais para construir uma prática pedagógica mais comprometida, fortalecendo o senso de pertencimento e colaboração entre os professores.

Atendendo ao eixo eficácia, limitações e desafios do Método Fônico no processo de alfabetização, trazemos as contribuições de Morais (2012); Mortatti (2021) e retomamos Soares (2021; 2022) como principais discussões.

As perguntas mais recorrentes quando se trata de alfabetização, são: como eu devo alfabetizar? Qual o método de alfabetização devo utilizar para ensinar as crianças a ler e escrever? Ancorada nos estudos de Soares (2021, p. 25), ela aborda em sua obra: *Alfabetização, a questão dos métodos* de maneira singular sobre essa abordagem. Salienta que “[...] os métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão, porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita”. A mesma aponta que uma causa principal de divergência é exatamente quanto ao objeto da alfabetização, quando se coloca que na aprendizagem inicial da língua escrita, ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?

Até os anos 1980, a leitura era amplamente associada aos "métodos de leitura", com predominância dos métodos sintéticos ou analíticos. Nesse contexto, Morais (2012, p. 27) destaca que “independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral”. Ou seja, a escrita era reduzida à função de substituir fonemas por letras, com a suposição de que esses fonemas existiam como unidades isoláveis na mente das crianças em processo de alfabetização. Morais (2012, p. 28) complementa, afirmando que “por ser uma mera lista de correspondência entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades conceituais que o aprendiz precisaria compreender”.

Diante do exposto, foi indagado às guardiãs da alfabetização como elas avaliavam a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina, referente ao Método Fônico. Obtivemos das

avaliações opiniões favoráveis ao método, destacando outras metodologias, assim como, posicionamentos divergentes dessa proposta.

Eu gostava do projeto Alfa e beto. Era uma coisa nova para mim, que eu aprendi. Os sons, entendeu? E os alunos, eles pegavam bem. A gente tinha até vídeos para poder mostrar os vídeos, para mostrar os sons. E a gente aprendeu o alfabeto todo. As vogais, as funções, e dali a gente fazer tanto a síntese e como a análise era muito bom, funcionava. Então a gente tem várias técnicas e sempre eu utilizo o método fônico. E era assim, era cansativo, às vezes usávamos os vídeos, mas eu gostava. (Guardiã Z, Professora, Escola A, 2024).

Eu sou fã. Eu entrei na rede em 2006 e no primeiro ano que eu cheguei aqui. E, aí, eu fui lotada numa turma de primeiro ano, que era o famoso alfa e beto, e, à tarde, no Se Liga. E, aí, eu não sabia nada, vinha de Timon, sem saber de nada de método fônico. Comecei a participar das formações. Minhas formadoras eram a Arlene e a Iraneide. Nossa! E eu aprendi. Demorei para aprender um pouco, mas aprendi. E aprendi muito. E, todos os anos, eu ganhava o prêmio professor alfabetizador que tinha na rede. E eu ganhava porque eu aprendia a trabalhar. E, hoje, para mim, alfabetizar sem o método fônico não dá. É muito mais difícil. E as professoras que eu tenho hoje aqui, elas participaram. Então, elas usam chave. E a criança, que ela é alfabetizada pelo método fônico, mais na frente, o professor, o diretor, quando ela fala, quando ela lê, você sabe que foi pelo método fônico. É impressionante. (Guardiã M, Diretora, Escola A, 2024).

Eu gosto bastante, e a gente percebe a qualidade da leitura dos alunos que são alfabetizados no método fônico. É muito bonito quando a gente pega a leitura e eu acompanho a leitura dos alunos a vida toda na escola. Algumas turmas eu acompanho mais perto, que a gente vê como foco, que é necessário, que o professor tem mais dificuldade. Outras eu acompanho bimestralmente, mas os nossos professores que passaram pela formação do método fônico ensinam melhor e esses alunos leem melhor. (Guardiã S, Coordenadora Pedagógica, Escola A, 2024).

A partir dos relatos, percebemos a valorização do método fônico como uma ferramenta estruturada que oferece aos professores um "norte" pedagógico, auxiliando na organização do ensino e no desenvolvimento de habilidades de decodificação. A Guardiã Z, por exemplo, ressalta que o método "*funcionava*" e que os alunos "*pegavam bem*", destacando a utilização de recursos como vídeos e técnicas associativas para trabalhar os sons. Esse entusiasmo é também manifestado pela Guardiã M, que afirma que "*alfabetizar sem o método fônico não dá*" e que os alunos alfabetizados por esse método apresentam maior fluidez na leitura. Já a Guardiã S reforça a percepção de que "*os alunos leem melhor*" quando alfabetizados por professores que utilizam o método, o que, para ela, reflete diretamente na qualidade do aprendizado. Além disso, os relatos destacam a importância das formações para a capacitação docente. A Guardiã M compartilha que, ao ingressar na rede, ela aprendeu o método por meio das formações, o que lhe permitiu obter reconhecimentos, como o "prêmio professor alfabetizador".

Outro ponto nos chamou a atenção foi o posicionamento da Guardiã Z, ao mencionar que o método era "cansativo" e que, às vezes, dependia do "recurso do vídeo" para aliviar a carga do trabalho vocal intensivo. Esse aspecto sugere que o método fônico, pode ser exaustivo para os professores, especialmente em turmas numerosas ou contextos com pouca infraestrutura.

Para Morais (2012, p. 30), “[...] o método fônico e o método silábico tratam a criança como um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como fazem os indivíduos já alfabetizados”. Apresenta os principais equívocos:

O método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em sequências de fonemas é algo pouco completo, do ponto de vista cognitivo, e que sem pronunciar tais fonemas ou não se alfabetizariam “da melhor maneira. “Como os fonemas seriam unidades naturais para as crianças, em suas mentes elas poderiam isolar, adicionar ou subtrair tais unidades. O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituiriam “unidades naturais”. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem, que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PÁ, TU etc.) constituam algo possível de se ler. (Morais, 2012, p.31).

Partindo desse pressuposto, trata-se, na visão do autor, de uma visão adultocêntrica, ou seja, que enxerga o funcionamento infantil como o do adulto, sendo considerada, assim, uma visão simplista. É como transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondência som e grafia.

Embora os relatos valorizem a qualidade da leitura dos alunos, não foi mencionado durante a entrevista sobre como o método contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos, um ponto frequentemente levantado por críticos do método fônico, exclusividade defendida pela Guardiã M (*"alfabetizar sem o método fônico não dá"*) também pode ser questionada, considerando que diferentes alunos possuem necessidades diversas, e uma abordagem única pode não atender integralmente a todos os perfis.

Outros guardiãs também veem o método fônico de forma positiva no processo alfabetização dos estudantes. A guardiã R, da escola B, pontua que “[...] *no início, um impacto grande, porque eles não entendiam... Mas depois eles deslancharam! Eles trabalham muito o som das letras*”. Corroborando com essa ideia, a guardiã T, da escola C, diz: “*O método fônico, no meu ver, embora muitos não gostem, é uma forma mais dinâmica, didática da criança entender a função da letra ali dentro das palavras*”. A mesma esclarece durante o nosso diálogo, que considera o método importante, porém, não utiliza somente ele, trabalha também com textos. Essa afirmativa nos remete ao que Soares (2022) critica a respeito do uso superficial do texto.

As guardiãs I e D em seus relatos revelam que o método fônico é importante e necessário. A Guardiã I diz: “[...] a criança, para ela conseguir identificar uma letra e diferenciá-la de outra, é pelo som. Precisa identificar o som para diferenciar de uma letra para outra”. Mas, enfatiza que nenhum método é descartável! Já a Guardiã D, embora ressalte que concorda com o uso do método, menciona que o importante não é o método em si, mas a metodologia. Acrescenta que muitos professores relacionam o método ao Programa Alfa e Beto unicamente, e acredita que o Projeto Alfabetiza a partir de sua sistematização, oportuniza outras metodologias, como o trabalho direcionado aos Projetos de Leitura. Em sua fala: “*Eu sou uma verdadeira fã do Projeto Alfabetiza Teresina, pela sua organização. E o professor tem que compreender que ele tem que desenvolver uma metodologia de ensino e aprendizagem. Não é focar no método, porque o método engessa*”.

Dando continuidade às análises, constatamos também posicionamentos contraditórios ao método fônico. Baseado nessa vertente, Soares (2022, p. 285) propõe “[...] a simultaneidade de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos, alfabetizar e letrar em sincronia”. Para a autora, cada método de alfabetização focaliza uma parte do completo de aprendizagem, assumindo, assim, uma faceta desse processo como sendo o todo.

Ressalta ainda que há métodos que usam os textos como pretextos, construídos de maneira artificial, para que as crianças cheguem progressivamente aos fonemas. Assim como outros focalizam o gesto articulatório ao pronunciar as letras, também para se aproximar dos fonemas; outros que partem sílabas, de palavras ou até mesmo de sentenças. Nesse contexto, podemos inferir que todos os métodos de alfabetização concentram-se no objeto da aprendizagem, valorizando o como ensinar, desconsiderando, assim, o sujeito da aprendizagem, ou seja, como a criança aprende.

Nessa perspectiva, as guardiãs da alfabetização da escola B, ao responderem suas concepções sobre o uso do método fônico, apresentam os seguintes argumentos:

Então, de fato, foi o primeiro método que eu conheci para alfabetizar. Mas em 2019, ele para mim, eu só fui descobrindo com o passar do tempo, com as aplicabilidades, que eu fui percebendo como eu poderia ajudar os alunos com esse método. E até então, eu me agreguei só a esse método, nessa época. Porque tudo estava vinculado, ligado às sequências didáticas, a esse método. Mas ele engessava muito, porque nem todas as crianças se encaixavam ali. E eu não tinha conhecimento dos outros métodos. E aí eu me perguntava, como que essas outras vão aprender só nessa sistemática? E aí era onde eu ficava buscando as respostas, e eu não encontrava e ficava nos métodos. Tivemos a pandemia. Aí na pandemia, eu fui estudando, procurando, pesquisando, e a gente foi descobrindo, fui descobrindo que existiam outras vertentes na alfabetização, inúmeras, que não vou dar conta de tantas que existem. E até mais fáceis para algumas crianças. E aí é onde eu pude perceber que cada criança aprende diferente. E a gente tem que ter conhecimento de todos esses métodos, e saber aplicar na hora certa, cada um. Então, todos eles são cruciais, são essenciais. Hoje eu utilizo vários métodos, e não vejo, eu não gosto de citar defeitos

em cada um, mas eu gosto de citar o que cada um soma, o que cada um tem de positivo. (Guardiã A1, Professora, Escola B, 2024)

Eu acho que você não deve se deter apenas ao método. Tem outros métodos. O professor, ele faz isso. E não se detém apenas o método, porque, às vezes, funciona com um aluno, mas não funciona com outro. (Guardiã A2, Diretora, Escola B, 2024)

Eu acho o método fônico um trabalho cansativo. Para o professor, eu acho um pouco cansativo, porque requer muito da voz.  
(Guardiã J2, Professora – Escola C).

As guardiãs da alfabetização destacam que o método fônico, embora relevante no processo de alfabetização, apresenta limitações que evidenciam a necessidade de flexibilidade e de uma abordagem plural. Enquanto a GA1 ressalta a importância de conhecer diferentes métodos para atender à diversidade das crianças, observando que cada uma aprende de forma distinta, a Diretora A2 reforça a ideia de que o professor deve ir além de um único método para alcançar todos os alunos. Por outro lado, a Professora J2 menciona o caráter exaustivo do método fônico, especialmente em relação à sobrecarga vocal do docente. Esses relatos convergem na valorização de práticas pedagógicas diversificadas e adaptativas, que respeitem as especificidades dos alunos e promovam uma alfabetização mais inclusiva.

Nos estudos de Soares, há uma diálogo permanente sobre as contribuições das ciências linguísticas, como Fonologia, Psicologia e a Linguística Textual que apresentam relevantes implicações para o processo de aprendizagem do sistema de escrita e de seus usos sociais, conseqüentemente importante para o ensino. Assim, particularmente a Psicologia do desenvolvimento cognitivo e linguístico, a Psicogênese da escrita e a Neurociência, bastante citadas nos estudos atuais, voltaram-se para a investigação de como a criança aprende.

Segundo Soares (2022, p. 288), a contribuição das ciências trouxe esclarecimentos sob várias perspectivas, evidenciando que “[...] a criança, em função do seu contexto sociocultural, traz para a escola conhecimentos prévios sobre a escrita e seus usos”. Nesse sentido, entende-se que, progressivamente, as crianças constroem suas concepções sobre o sistema de escrita, desenvolvendo habilidades como a consciência fonológica e a consciência fonêmica.

Corroborando com essa premissa, Morais (2019, p. 18) destaca que foi a partir dos anos 1980 que alguns estudiosos começaram a teorizar, de forma mais sistemática, sobre o conceito de “consciência metalinguística”. Ele observa que “[...] ao usar a linguagem, as crianças tendem não só a tratá-la como um meio para interagir com os outros membros da cultura ao seu redor, mas também pensando sobre a língua, analisando-a, tratando a própria linguagem como objeto de reflexão”.

Assim, Morais sistematiza a discussão sobre o retorno aos métodos fônicos, posicionando-se contrário a esses métodos, mas favorável ao desenvolvimento de habilidades fonológicas por meio da consciência fonológica, articulando-a ao letramento. É válido ressaltar que, embora as habilidades de consciência fonológica sejam pré-requisitos importantes no processo de alfabetização, elas não são suficientes para que a criança compreenda e domine o sistema alfabético. Morais (2019, p. 51) ainda salienta que “[...] cabe à escola despertá-la e alimentá-la entre todos os aprendizes, de modo que todos possam vir a brincar com as palavras, tomando-os como objetos de reflexão no cotidiano, sem que sejam submetidos a treinos de pronúncia de fonemas isolados”.

De acordo com os relatos apresentados, notamos aspectos convergentes e divergentes aos estudiosos apresentados, Soares e Morais. Sendo que ambos valorizam práticas contextualizadas na perspectiva alfabetização e letramento.

#### **4.5 Avaliação e resultados de aprendizagem dos alunos**

Nesta última categoria de análise, analisamos a compreensão das Guardiãs da Alfabetização acerca da avaliação implementada pelo Projeto Alfabetiza Teresina e os resultados obtidos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal. A presente categoria está organizada em torno dos seguintes eixos: testes de leitura e escrita; resultados de leitura e escrita; infrequência dos alunos; falta de acompanhamento e formação continuada. Os pesquisadores e estudiosos que fundamentam essas reflexões incluem Esteban (2012), Morais (2012), Cordeiro (2022), Monteiro (2021), Ball (2022), Mortatti (2014), entre outros.

Segundo Esteban (2012, p. 574), “[...] a proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos e com pouca flexibilidade é indispensável à diferenciação dos sujeitos.” Essa abordagem se fundamenta na ideia de um padrão universal que determina o que é considerado normal ou aceitável.

Ao estabelecer esse padrão, a avaliação atua não apenas como um processo técnico de mensuração, mas como um mecanismo normativo que impõe valores e expectativas sociais sobre os indivíduos. Para a autora, pode-se propor a avaliação qualitativa segundo esses pressupostos e a ela conferir uma função reguladora, criando compatibilidade entre os sujeitos.

Diante do exposto, questionamos inicialmente às guardiãs da alfabetização quais estratégias são utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos no âmbito do Projeto Alfabetiza Teresina. Constatamos que a maioria das participantes relatou que a avaliação se concentra em propostas voltadas para as habilidades de leitura e escrita, contemplando testes específicos ou iniciativas

desenvolvidas no âmbito do projeto de leitura e escrita implementado por cada unidade de ensino. Ademais, algumas participantes destacaram a importância do engajamento da equipe, a relevância da avaliação contínua, considerando as atividades realizadas no cotidiano da sala de aula, como contação de histórias, rodas de leitura, entre outras. Esses aspectos, considerando o eixo Testes de leitura e escrita, são evidenciados nos relatos a seguir:

Primeiro, o professor está engajado. A gestão, a direção, um grupo. Um grupo que esteja inteiro e aberto para esse sentido de alfabetizar. A questão de projeto, a questão de como planejar... Como planejar essas atividades, como lidar com as crianças. Geralmente, nas acolhidas, a gente vai para aquele processo. A criança tem aquele livro da semana, e quando chega na segunda ou sexta, as crianças vão ler ao público, ler para toda a escola. (Guardiã A, Diretora, escola B, 2024).

Várias atividades com as crianças para esse processo. Por exemplo: roda de leitura. Primeiro, para tratar oralidade. Depois eram feitas: produção de palavras, frases, apresentações, testes de leitura. (Guardiã Z, Professora, escola A, 2024).

A gente faz teste de leitura escrita. Tanto a professora faz, quanto a pedagoga faz. A pedagoga também vai conferir, dar uma conferida nesse resultado pra gente cruzar. E também eles fazem a provinha escrita. (Guardiã M, Diretora, Escola A, 2024).

Pois é, a gente fazia o controle diário dos testes de leitura, tanto leitura como escrita, e aí nós íamos acompanhando. Além do professor que fazia em sala, nós íamos também acompanhando. Então eram os testes de leitura e escrita, nós também criávamos, além dos textos que vinham de lá, mas a gente buscava também outros textos dentro da escola para avaliar e incentivar o aluno. (Guardiã I, Diretora, escola C, 2024).

Ambos os relatos destacam a relevância da avaliação no acompanhamento da aprendizagem, mas revelam perspectivas distintas: enquanto o primeiro prioriza atividades que promovem o engajamento e o desenvolvimento holístico, o segundo aponta para estratégias que buscam rigor técnico e validação dos resultados por diferentes agentes escolares. Em consonância com os relatos mencionados, a Guardiã S, enfatiza que avaliam os alunos mensalmente, no que diz respeito aos testes de leitura e escrita. Ela enfatiza que:

É nesse teste de escrita, que a gente consegue ver, acompanhar sistematicamente essa evolução, porque quando o aluno não lê, ele não lê. Se por três, quatro meses o aluno sai do nível pré-silábico da escrita, ele avança até o nível silábico alfabético sem ler. E quem está olhando só para o viés da leitura, pensa que essa criança não está evoluindo. E se você analisa pela escrita, a gente vê essa crescente evolução. E a gente só consegue fazer isso se tivesse esse olhar sistemático da avaliação mesmo da escrita, do acompanhamento. Então, aqui na escola, todo mês a gente aplica no HP do professor, eu acompanho aluno por aluno e a gente tem as metas. (Guardiã S, Coordenadora pedagógica, Escola A, 2024).

Diante do relato da Guardiã S, notamos uma visão singular sobre o processo avaliativo, destacando a importância de um acompanhamento sistemático focado na escrita como ferramenta central para observar a evolução do aluno. Diferentemente de práticas centradas exclusivamente na leitura, essa abordagem valoriza o progresso que pode ser percebido mesmo em estágios iniciais da alfabetização, como o avanço de um nível pré-silábico para o silábico alfabético. Segundo a Guardiã S, essa evolução nem sempre é reconhecida quando o olhar avaliativo privilegia apenas a leitura, o que pode levar à conclusão equivocada de que a criança não está progredindo.

Neste ponto, é interessante retomar o diálogo com Esteban (2012, p. 588), ao enfatizar que os níveis de desempenho “[...] dão visibilidade à singularidade dos sujeitos e à pluralidade de sentidos e caminhos presentes no cotidiano da sala de aula; encontram a diferença para torná-la alvo dos mecanismos de ordenação e controle com a finalidade de negar sua legitimidade”.

Assim, a autora reconhece que os níveis de desempenho podem revelar as diferenças individuais entre os alunos, tanto em termos de habilidades quanto de trajetórias de aprendizagem. Essas singularidades refletem a pluralidade de experiências e processos que acontecem no cotidiano escolar, mostrando que cada aluno constrói seu aprendizado de maneira única.

Obtivemos nas análises outras respostas que também evidenciam a prática da realização dos testes de leitura e escrita, com destaque para algumas práticas avaliativas complementares. Conforme relatado: “[...] *Na sala de aula, a gente começava com as contações, dividia os textos em frases, fazia leitura com os meninos. Em sala de aula, a gente tinha uma bancada, um banquinho, e a gente fazia as culminâncias, as crianças levavam para treinar em casa, levavam a sacolinha...*] (Guardiã A1, Professora, Escola B, 2024). Também evidenciado na fala da Guardiã A2: “a gente trabalha essa questão da leitura, a criança ser mais expansiva, a questão do vocabulário, as questões emocionais, tudo isso. (Guardiã A2, Diretora, Escola B, 2024); Expressa também pela Guardiã R: “*Para mim, a mais importante era do dia a dia. Era o acompanhamento do professor. Sentir a necessidade dele. Fazer algo para poder trabalhar em cima da necessidade dele e rever sua metodologia, se for o seu caso.* (Guardiã R, Coordenadora Pedagógica, Escola B) e, ainda, pela Guardiã J2 “*O projeto de leitura. Quando eles vêm com a sacolinha, eles vão contar o que entenderam da história. Então, a gente percebe que a criança fez a leitura e aprendeu, além da escrita que eles produzem, a partir da história.* (Guardiã J2, professora, escola C, 2024).

Com base nas análises, podemos perceber que os argumentos desenvolvidos pelas participantes destacam a diversidade de práticas avaliativas adotadas pelas guardiãs, revelando uma abordagem que vai além dos testes formais de leitura e escrita. Observamos o uso de estratégias lúdicas e interativas, como contação de histórias, culminâncias e projetos de leitura, que valorizam a expressão oral, a criatividade e a interação com a família por meio de atividades como o uso da

"sacolinha de leitura". No entanto, embora essas práticas promovam um olhar mais abrangente sobre o processo de aprendizagem, ainda percebemos uma dependência da medição de resultados a partir de instrumentos tradicionais, como os testes formais, que são estabelecidas pela rede de ensino. Contrária a essa prática tão recorrente, a Guardiã R reforça a importância de uma avaliação contínua e adaptada às necessidades dos alunos, colocando o professor como um mediador sensível às demandas individuais. Assim, essas práticas revelam esforços para equilibrar a padronização das avaliações com iniciativas que reconhecem a singularidade e a pluralidade no desenvolvimento dos alunos.

Diante de tudo isso, retomamos as colocações de Luckesi (2013, p. 37) ao enfatizar que “pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, testes, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.”

Desse modo, inferimos que a aprendizagem dos alunos deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola, partindo para um olhar sistêmico, considerando outras habilidades essenciais para o desenvolvimento destes.

Durante a entrevista, o relato da Guardiã T, da escola C, nos chamou bastante a atenção, pois transmitia uma sensação de angústia, tristeza em sua fala, por recordar, que antes tudo era diferente. Em sua fala, em alguns momentos chegou a se emocionar, mas firmemente se posicionou, relatando sobre o que foi perguntado:

Tem o teste de leitura escrita, o escrita ainda são aquelas palavras, grupo semântico de escrita. Está vindo palavras e produção de texto. E o de leitura é a leitura em um minuto. Aí o que está causando estranhamento é porque a ideia é que seja colocado essa avaliação dentro da plataforma. E a gente ainda não está conseguindo fazer. E aí vai a gravação da leitura da criança. E a agente se pergunta: E essa forma de fazer, por que que existe essa avaliação da fluência? Tem importância disso? Foi explicado isso? Você tem como dizer, ah, eu critico ou... Porque você concorda que é injusto, né? Você está considerando que a criança, às vezes, lê devagar, mas ela compreende o que lê, mas ela não consegue ir no ritmo da velocidade pra poder ser avaliada, né? Não! Mas você não chegou até você a explicação o porquê disso? Não, não chegou. Só pra executar. Só pra executar. Como muita coisa que acontece aqui, é só pra executar. (Guardiã T, professora, escola C, 2024).

O relato da professora T evidencia uma preocupação crítica com o ato de avaliar os alunos por meio de testes de leitura e escrita centrados na fluência, como o "teste de leitura em um minuto". Ela aponta uma desconexão entre a implementação prática da avaliação e a ausência de um entendimento claro sobre seu propósito pedagógico, o que reflete uma crítica frequente ao uso de instrumentos padronizados que priorizam velocidade em detrimento da compreensão leitora.

Essa prática de avaliar a fluência sem contextualizar sua relevância pedagógica ou fornecer explicações detalhadas sobre o objetivo da avaliação revela uma abordagem mecanicista, desprovida de diálogo e reflexão.

Além disso, Medeiros et al. (2024, p. 17) apontam que “[...] a leitura é um processo complexo que envolve diferentes habilidades cognitivas e deveria considerar o processamento de aspectos gráficos, sintáticos e semânticos do texto, bem como o conhecimento de mundo que o discente possui”. Em relação ao teste de leitura, é válido destacar que “[...] a gravação é única e não poderá ser refeita” (CAEd/UFJF, 2023b, p. 3), o que impede tanto o estudante quanto o aplicador de corrigir eventuais erros ou de refazer o teste.

Com base nessa abordagem, Medeiros *et al.* (2024, p. 11) mencionam, em consonância com a perspectiva crítica da guardiã T, que o “erro” deve ser compreendido como parte essencial do processo de apropriação do conhecimento e, portanto, como um elemento positivo”. Essa visão ressalta que, por meio do erro, é possível explorar alternativas pedagógicas que promovam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo-lhes oportunidades de aprender e superar dificuldades por meio de estratégias mais inclusivas e formativas.

Quando questionada à Escola B, sobre como percebem os resultados de alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização na sua unidade de ensino a partir da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina, foi perceptível que a maioria revelou que no período de 2018 e 2019, esses resultados foram mais evidentes e que pós-pandemia, houve uma regressão, além de outros fatores apresentados por elas.

Então, a partir desse projeto, mesmo como falei no início, que não se vendo mais esse projeto tão abrangente, em termos de escola, da gente estar mesmo nesse engajamento, numa unidade de vivência mesmo, de forma coletiva, ele ainda existe dentro das salas de aula. Só que, como eu falo pra algumas professoras, é doído ver isso só dentro da sala. O que a gente sente falta é de uma unidade de projetos estarem acontecendo ao mesmo tempo nas salas. O projeto foi mais foco, 2018, 2019, e de lá pra cá adormeceu. Agora temos o PPAIC, é excelente. Ele traz, ele consegue abranger todos os alunos. Ali você sabe quem é quem dentro dos níveis, ele é bem claro, bem ético, não deixa a criança tímida, constrangida ao ler, que é o que a gente fala sobre o teste de leitura escrita, aquele que é bem pontual, da leitura em 1 minuto. (Guardiã A1, Professora, Escola B, 2024).

Olha, em 2018 e 2019, a gente tinha muito essa questão de estar todo mundo na mesma sintonia, né? A minha avaliação é na minha turma, não é na unidade. É na minha turma. A gente sentou agora pra ver semana passada foi pra ver só mesmo a questão do resultado...Mas eu não falo só no resultado. Eu não quero ver só o resultado. Eu quero o desenvolvimento, desenrolar...Estou sentindo falta do desenrolar... Nós estamos precisando de alguma coisa, ver o processo, né. (Guardiã J1, Professora, Escola B, 2024).

Assim, no início, embora o projeto esteja vigente, mas a gente está sendo assim, em 2018, 2019, que foi a implementação, antes havia um acompanhamento talvez mais sistematizado. E hoje, há diferença em relação à questão da sistematização... Embora sejam outras crianças. A questão da ajuda, da presença da rede, né? Das pessoas que fazem isso. Mas aqui na escola está tranquilo, continuamos trabalhando da mesma forma. E os resultados estão sendo assim, evoluindo. (Guardiã A2, Diretora, Escola B, 2024).

Os relatos das guardiãs da Escola B, destacam mudanças significativas na dinâmica e nos impactos do projeto de alfabetização ao longo do tempo, apontando tanto avanços quanto desafios. A guardiã A1 lamenta a perda de uma abordagem coletiva e integrada, observando que o projeto, outrora mais abrangente (2018-2019), agora se restringe às salas de aula, sem promover uma unidade de vivência pedagógica entre os professores. Ainda assim, ela reconhece o mérito de iniciativas, como o Programa<sup>22</sup> Piauiense pela Alfabetização na Idade Certa, que garantem maior inclusão e evitam o constrangimento dos alunos em avaliações pontuais, como o teste de leitura em um minuto. Já a Guardiã J1 reforça a necessidade de priorizar o processo de desenvolvimento contínuo dos alunos, em vez de focar apenas nos resultados finais, sentindo falta de um acompanhamento sistemático e colaborativo que permita acompanhar o "desenrolar" da aprendizagem. Por outro lado, a Guardiã A2 observa que, embora o acompanhamento sistematizado tenha diminuído desde os primeiros anos do projeto, o trabalho na escola segue de forma consistente, com resultados ainda positivos, mas sem o mesmo suporte de rede que antes era mais evidente. Esses depoimentos refletem uma preocupação compartilhada com a falta de sistematização e de engajamento coletivo, ressaltando a importância de retomar estratégias colaborativas e de acompanhamento contínuo para fortalecer a alfabetização nas escolas.

Com relação aos demais participantes, foi possível constatar que em suas falas, havia aspectos distintos, mas convergentes, sobre os resultados do trabalho em sala de aula no contexto dos projetos de alfabetização. A Guardiã R da Escola B, coordenadora pedagógica, por exemplo, reconhece que ainda existem problemas significativos, apontando que “*temos turma que tem de seis, sete alunos, com problema numa sala*”, além da dificuldade de atender adequadamente devido à ausência de auxiliares para lidar com alunos que necessitam de acompanhamento individualizado, especialmente em salas grandes e numerosas.

---

<sup>22</sup> O Programa Piauiense pela Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) é uma iniciativa do Governo do Estado que visa garantir que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental dominem leitura, a escrita e o letramento matemático, do qual abrange 100% das secretarias municipais do Piauí, sendo, portanto, contemplado na Rede Municipal de Teresina.

Já a Guardiã T, professora, ressalta avanços perceptíveis no aprendizado, afirmando que “*percebi um avanço, sim*”, mas aponta limitações pessoais e estruturais, como a falta de formação específica para lidar com alunos que têm “distúrbios ou deficiência”. Ela enfatiza que algumas crianças precisam de um “*auxílio diferente*” para progredir.

Isso nos chama a atenção não somente para o aspecto estrutural, da capacidade física que as salas de aulas dispõem, mas principalmente para as políticas educacionais voltadas para a inclusão na contemporaneidade. Em Batista et. Al Cardoso (2024, p.2) depreendemos que “diante das realidades das escolas públicas, detecta-se que ainda há muitas lacunas referente ao atendimento adequado com instrumentos que venham realmente incluir o indivíduo no processo de ensino e aprendizagem”. Assim, ponderamos que não basta estar dentro da sala de aula para ser incluído.

Por sua vez, a Guardiã J2, também professora, valoriza o impacto positivo do projeto na dinâmica de sala de aula, destacando que ele oferece “*um norte*” para o trabalho pedagógico e permite “*enxergar a criança como um todo*”. Ela observa avanços claros na leitura e escrita, além de maior interesse dos alunos em participar das atividades propostas.

Assim, enquanto todos reconhecem melhorias, especialmente no desempenho das crianças, as dificuldades relacionadas à inclusão, à formação docente e ao suporte pedagógico são pontos críticos que demandam atenção.

Dando continuidade nas análises, apresentamos as percepções das guardiãs que apontam as mudanças no contexto da alfabetização nas escolas, principalmente após o impacto da pandemia. As falas das guardiãs destacam tanto as conquistas e desafios enfrentados durante a implementação de projetos de alfabetização quanto as dificuldades recentes, como a desorganização pós-pandemia e a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas. Ao longo dos relatos, é possível perceber a importância do envolvimento coletivo, da formação contínua dos professores e dos ajustes realizados para garantir o avanço dos alunos. A seguir, serão exploradas essas questões a partir dos depoimentos das profissionais.

Retomamos aos estudos de Brito *et al.* (2022, p. 13) em que corroboram “que diferentes fatores comprometeram (e ainda comprometem) o processo de escolarização das crianças, seja por não disporem de recursos tecnológicos, por não terem autonomia, ou ainda, em decorrência da dificuldade de pais e/ou responsáveis realizarem o acompanhamento do processo de alfabetização”. Com base nesse pressuposto, o fato de as crianças não apresentarem autonomia em seus estudos necessita de uma intervenção próxima, o que ao foi possível durante o período pandêmico.

A Guardiã I, diretora, lembra com saudade do período anterior à pandemia, quando o envolvimento coletivo de professores e famílias garantiu altos índices de alfabetização, destacando que *"difícilmente uma escola que fazia mesmo, que todo mundo assumia a corresponsabilidade, que envolvia todo mundo, que o professor se conscientizava, que a família se conscientizava... Difícilmente uma escola não atingia 80%, 90%"*. Ela aponta que, na época, *"várias turmas nossas conseguiram" atingir altos índices de alfabetização, com o resultado final de 95% a 98% de turmas alfabetizadas*. No entanto, ela destaca que a pandemia gerou um déficit nas habilidades de leitura, compreensão e raciocínio lógico das crianças, especialmente as que estavam na pré-escola durante esse período, afirmando: *"Essas crianças que hoje estão no terceiro ano, foram crianças que estiveram lá na pré-escola no período da pandemia"*. Ela aponta que, para tentar superar esse atraso, a escola implementou um *"programa de recomposição"*, orientado pela Secretaria Municipal de Educação, indicando uma adaptação às novas circunstâncias e um esforço contínuo para recuperar o ritmo e a qualidade do aprendizado.

Por outro lado, a Guardiã D, coordenadora pedagógica, aponta que, antes da pandemia, a escola já contava com um time de professoras altamente capacitadas, o que facilitava o processo de alfabetização. Ela afirma: *"Já existiam professoras alfabetizadoras excelentes"*. Por isso, a escola não enfrentava tantos problemas com alfabetização. No entanto, ela reconhece que a pandemia trouxe desorganização, mencionando: *"Hoje, a situação mudou um pouco. Depois da pandemia, houve uma certa desorganização"*. Mesmo assim, ela observa um avanço na compreensão do processo de alfabetização por parte dos professores, especialmente após a formação sobre os níveis de leitura e escrita oferecida pelo projeto. Ela explica: *"Em 2018, quando comecei lá, realizei uma formação com as professoras sobre os níveis de leitura e escrita... Quando comecei a analisar junto com elas, percebi que havia confusão para entender os níveis"*, mas com a formação, elas se sentiram mais seguras: *"A partir disso, elas ficaram mais seguras para avaliar os alunos e avançar com as intervenções necessárias"*. Ela também destaca que o projeto, *"muito bem estruturado e sistematizado"*, ajudou a organizar as análises e a preparar as professoras para lidar com as dificuldades no processo de alfabetização, especialmente considerando a *"realidade mais difícil"*.

Nessa perspectiva, Cordeiro (2022, p. 148) pontua que “[...] o coordenador tem papel fundamental nesse processo de mediador e articulador das ações”. É importante que todos os atores envolvidos na política, conheçam e desenvolvam suas funções, acompanhando os processos educacionais, resultantes da referida política.

Dessa forma, os relatos destacam a importância do envolvimento coletivo, da formação contínua dos professores e da adaptação das práticas pedagógicas para lidar com as consequências do período pós-pandemia, com a recomposição de aprendizagem sendo uma prioridade nas escolas. Brito et. al (2022, p.18) postulam que, além do planejamento cuidadoso do processo de alfabetização, as escolas se possam constituir em espaços de aprendizagem docente e de permanente formação em serviço em prol do fortalecimento das práticas alfabetizadoras e da alfabetização das crianças”. Assim, as lacunas geradas a partir do contexto pandêmico existem e a recomposição de aprendizagem será a longo prazo.

Em conformidade com algumas falas anteriores, as Guardiãs Z, M e D da Escola A, evidenciam que independentemente do Projeto, sempre mantiveram o foco nos resultados, porém, a sistematização do trabalho promoveu melhorias:

O resultado é bom! Porque a gente já tem aqui, aquele foco, por nós mesmos. E o que vem acrescentar só vai melhorar. Para mim, então, o projeto que vem de leitura que é implementado na rede, eu acho que ele nunca vai trazer algo ruim, sempre melhora! É uma constância, é um norte! (Guardiã Z, professora, escola A, 2024)

É aquela questão, ele melhorou por conta da cobrança. Como não há mais aquela cobrança em relação ao projeto, que a gente tem que mostrar, tem que apresentar, então ele, eu percebo que elas mesmo assim fazem mais, que elas buscam se mostrar mais, pra poder dar resultado. (Guardiã M, Diretora, Escola A, 2024).

Com a implementação do projeto, a gente vê mesmo o engajamento de todos para que aconteça a alfabetização, para que não fique ninguém para trás, porque a gente sabe das consequências, tanto positivas quanto negativas dessa alfabetização ou não. O resultado da escola aparece mais futuramente, porque a gente acompanha diariamente. (Guardiã S, Coordenadora pedagógica, Escola A, 2024).

De modo geral, os relatos apresentados indicam uma visão compartilhada sobre os benefícios do projeto de alfabetização, destacando sua contribuição para o engajamento das equipes escolares e o foco no processo de aprendizagem. Um ponto comum entre as falas é a percepção de que o projeto oferece uma orientação importante, servindo como um "norte" para o trabalho pedagógico, trazendo melhorias contínuas para a alfabetização dos alunos. Esse "foco" é visto como essencial para o desenvolvimento de práticas mais estruturadas e voltadas para o acompanhamento de todos os estudantes, com o objetivo de evitar que algum aluno fique para trás.

No entanto, também surgem divergências importantes. Enquanto algumas falas indicam que o projeto tem um impacto positivo constante, com resultados visíveis, outras sugerem que a falta de cobrança e pressão por resultados compromete o engajamento das equipes. Há uma percepção de que o sucesso do projeto, em muitos casos, depende da motivação externa, como a supervisão contínua e

o monitoramento dos progressos, e que, quando essa cobrança diminui, o desempenho pode ser afetado.

Na verdade, as guardiãs não veem o monitoramento como fiscalização, mas como intervenção, mediante as lacunas existentes. Por meio do monitoramento, melhor se avalia.

O eixo "infrequência dos alunos" foi extraído a partir da pergunta sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos na prática docente de cada guardiã. Nesse contexto, as guardiãs relataram que a principal dificuldade está relacionada à infrequência dos alunos, enquanto outras destacaram a falta de apoio familiar no processo de alfabetização e as questões socioemocionais, conforme evidenciado:

A maior dificuldade é a infrequência. Eu não culpabilizo a família, porque compreendo a realidade de fora. Mas a infrequência dificulta o processo. Quanto a cobrar a família, em outros aspectos, eu não faço mais, porque já entendi que muitos não têm estrutura e aqui, talvez, seja a única oportunidade que eles têm. (Guardiã Z, Professora, escola A, 2024).

O que eu vejo mais que atrapalha, que prejudica as crianças, não é só a questão de crianças terem dificuldade de ler ou escrever. Mas é assim, muitas crianças faltam demais. A infrequência na minha turma, por parte de algumas crianças, é muito grande. Então a escola sempre entra em contato com a família para saber o que está acontecendo, mas muitas vezes não obtemos retorno. (Guardiã J2, professora, escola C, 2024)

Olha, num momento, num momento, eu vejo muita dificuldade na questão emocional dos meus alunos. O que eu vejo na sala. Muita questão de abandono emocional. Os pais hoje não dão aquela atenção pra criança. Infrequência. E aí tudo isso reflete em cima da aprendizagem. (Guardiã J1, Professora, Escola B, 2024).

Os relatos convergem para a infrequência dos alunos como um desafio central no processo de alfabetização. As guardiãs destacam que a ausência constante dos alunos compromete o desenvolvimento, especialmente quando associada à falta de apoio familiar. Embora algumas compreendam as dificuldades das famílias, como a falta de estrutura, a infrequência é vista como um obstáculo persistente. Além disso, questões emocionais, como o abandono e a falta de atenção dos pais, são mencionadas como fatores que afetam diretamente a aprendizagem, criando um ciclo de dificuldades que vai além da simples questão de leitura e escrita.

Essa problemática encontra respaldo jurídico, pois o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando o disposto na Constituição Federal de 1988, estabelece no artigo 129, inciso V, que os pais têm o dever de matricular os filhos na rede regular de ensino e, adicionalmente, acompanhar sua frequência e rendimento escolar. Esse ponto reforça a importância da

responsabilidade familiar no enfrentamento da infrequência escolar, destacada pelas guardiãs como um entrave significativo ao processo de alfabetização.

Referente a esse questionamento no que diz respeito às dificuldades, a fala da Guardiã T, mais uma vez nos chamou a atenção. Pois, em seu relato, ela expressa claramente uma angústia em relação à nova realidade que enfrenta na sala de aula. Destaca a dificuldade crescente em trabalhar com alunos que apresentam níveis tão discrepantes de habilidades, como crianças que sabem escrever textos e outras que não sabem. Esse contraste crescente, segundo ela, é uma consequência das mudanças nas demandas do ensino, que parecem ter deixado os professores sem as ferramentas ou suporte adequados. Ao dizer “*eu me sinto perdida muitas vezes, né? Do que fazer?*”, a guardiã revela uma sensação de insegurança e falta de direção, refletindo um dilema sobre a efetividade assertiva e a relevância de suas ações pedagógicas. Ela questiona: “*Será que estou fazendo esses resultados porque estou achando que é bom?*”, expressando a dúvida sobre a validade e a significância de sua prática. A falta de acompanhamento, mencionada repetidamente no trecho (“*Cadê o acompanhamento? Eu sinto falta disso. Muito, muito, muito*”), é outro ponto crítico, evidenciando o vazio de suporte institucional que ela sente, o que intensifica seu desconforto e sua angústia diante da situação. O relato reflete a sensação de frustração de uma educadora que, apesar de se esforçar, não vê clareza sobre o impacto de seu trabalho e carece de uma orientação mais estruturada e consistente para lidar com as dificuldades que surgem na prática pedagógica.

Trazemos novamente à discussão a questão da responsabilização do trabalho docente. Segundo Silva (2020, p.41) “as intervenções demandadas pelas políticas educacionais surgem exatamente nesse contexto, determinando que se deve ensinar, sem serem oferecidos os suportes e as condições necessárias à realização do trabalho pelo educador”. Considerando que as ações governamentais frequentemente desconsideram a realidade dos(as) estudantes e as diversas expectativas atribuídas à escola, aos professores(as) e aos alunos(as), torna-se evidente a dificuldade de atender às múltiplas demandas de uma sociedade que é dinâmica, ativa e está em constante transformação.

No que se refere ao eixo “Formação Continuada”, a partir da questão: “Que tipo de formação você recebeu durante a atuação do Projeto Alfabetiza Teresina?”, algumas guardiãs expressaram satisfação com o apoio oferecido pela Secretaria, especialmente por meio dos encontros formativos realizados no Centro de Formação Odilon Nunes, como evidenciado nos relatos. É importante destacar que, para este eixo específico, a análise foi realizada levando em consideração as funções de cada guardiã — professoras, diretoras e coordenadoras pedagógicas. Essa abordagem foi adotada,

pois, embora todas compartilhem o objetivo comum de contribuir para a formação, suas responsabilidades e perspectivas são distintas. Dessa forma, a análise visa proporcionar uma compreensão mais detalhada e diferenciada das percepções de cada grupo. Iniciaremos com as percepções das professoras.

A análise dos relatos sobre a percepção das guardiãs em relação à formação continuada na Rede Municipal de Teresina revela uma diversidade de experiências e sentimentos, especialmente em relação à frequência, foco e impacto das formações oferecidas. Alguns relatos indicam satisfação com a formação oferecida, como é o caso de Guardiã Z, que destaca a relevância das formações realizadas na própria escola, com apoio contínuo da coordenadora e do Centro de Formação. Ela afirma que *"aqui mesmo na escola temos várias formações no planejamento com a nossa coordenadora. Sobre leitura, produção de texto, tecnologia... sempre temos suporte de lá; a gente sempre tira dúvida."* Essa fala aponta para uma sensação de apoio constante, que permite que os professores estejam atualizados e preparados para trabalhar em diferentes áreas do conhecimento.

Brito e Barros (2022, p. 9) postulam a formação continuada “como processo de educação que requer o protagonismo dos professores, bem como demanda o desenvolvimento reflexivo, a fim de que possam refletir a respeito de como têm se implicado em seus processos formativos e sobre a realidade da profissão docente”. Entende-se, nesse limiar, a importância de os professores investirem na sua autoria docente, no processo de reflexão sobre sua prática.

Por outro lado, Guardiã A1 também reforça a ideia de que as formações são úteis, mas percebe uma falta de foco nas questões pedagógicas práticas. Ela menciona: *"mas assim, quando a gente busca, temos uma resposta. Mas, a gente não tem mais aquela reunião, aquele espaço específico dentro da escola para falarmos mais sobre os projetos realizados na sala de aula, algo pensado dentro do cronograma de forma mais específica, destinado para essa escuta."* Essa fala revela a carência de momentos dedicados a discussões específicas sobre o ensino da leitura e da escrita, aspectos que são fundamentais para a prática diária na sala de aula. A ausência de espaços para ouvir as demandas dos professores sobre esses projetos pode gerar uma sensação de desconexão entre a formação oferecida e as necessidades concretas da prática pedagógica.

Diante dessa problemática, Brito e Barros (2022, p. 11) ressaltam que a formação do professor reflexivo pouco contribuiu para alavancar o desenvolvimento desses profissionais, tendo em vista que seu foco tem sido o ensino para elevação de sua qualidade, sem observar a unidade teoria-prática e, tampouco, sem uma análise das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente.

Em contraposição, Guardiã T expressa uma frustração maior com o processo de formação continuada. Ela declara: *"quanto à formação, não, não me atrai mais. A gente vai porque tem que ir... Eu sei que é difícil demais, né? Pra formação ficar trazendo novidade, se aquele professor é tão antigo ali, né?"* Nesse sentido, ela aponta a dificuldade em encontrar algo novo ou relevante nas formações, especialmente para os professores mais experientes. Essa falta de inovação nas abordagens pedagógicas torna as formações menos atrativas e, segundo ela, muitos professores não estão mais dispostos a aceitar mudanças ou renovar suas práticas. Além disso, ela acrescenta: *"Às vezes me sinto abandonada! E aqui na escola, não acontece esse processo formativo..."* Essa expressão ressalta o sentimento de negligência em relação à falta de uma formação mais dinâmica e específica dentro da escola, que pudesse atender às necessidades emergentes da prática pedagógica.

Na visão de Brito e Barros (2022p. 24), "[...] para os envolvidos na política, o ideal seria uma formação que se voltasse para o saber fazer, para apresentação de métodos para alfabetizar". No entanto, a partir dos relatos analisados, depreendemos que que as professoras sentem a necessidade de conhecer os conflitos teóricos alinhados à prática sobre a linguagem escrita, em que pudessem ser ouvidos, assumir suas autorias, manifestarem seus posicionamentos acerca do que enfrentam em sala de aula.

Em consonância com as autoras, Nóvoa (2002, p.20) assevera que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando". Assim, é fundamental que esse processo formativo aconteça tanto na escola como fora dela; um maior investimento nessas experiências significativas.

A Guardiã J1 também traz à tona um ponto importante sobre a frequência das orientações sobre como melhor desenvolver sua prática em sala de aula. Ela observa: *"lá na época que eu era do segundo período, lá era mais constante. No segundo período é mais constante essa orientação. Já no segundo ano, eu não sei também por causa de época, também eu não sei, mas no segundo ano não é tão focado como era no segundo período."* Essa fala reflete a percepção de que a constância nas orientações diminuiu com o tempo, o que pode prejudicar a continuidade no desenvolvimento das habilidades pedagógicas dos professores.

Já Guardiã J2 faz uma observação sobre a mudança na frequência das formações: *"Antes eu gostava mais por ser quinzenal, agora é mensal. Elas justificaram que temos o HP para discutirmos na escola, mas eu preferia quinzenal, porque lá a gente trocava mais ideias."* Essa mudança na frequência das formações também é vista como uma fragilidade.

Portanto, os relatos apontam que, embora as formações sejam vistas como úteis para a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas, há uma carência de inovações constantes e de um foco mais específico nas necessidades da prática pedagógica voltada à alfabetização. A falta de acompanhamento contínuo e a escassez de espaços para discussões profundas sobre as dificuldades enfrentadas nas salas de aula geram uma sensação de estagnação, especialmente para aqueles que se sentem sem o apoio necessário para enfrentar as mudanças e os desafios pedagógicos diários.

As diretoras em seus relatos apresentam aspectos que merecem nossa atenção. Todas as diretoras mencionam a importância das formações e a necessidade de apoio contínuo aos professores. Por exemplo, a Guardiã M destaca: "*a gente procura sempre estar participando, conversando com os professores que participam das formações, o que foi dito lá, o que tem de novo*", mostrando o esforço para garantir que os professores estejam atualizados e recebam o suporte necessário. A Guardiã I, por sua vez, também expressa essa preocupação com a adaptação às novas metodologias, referindo-se ao processo de socialização dos resultados: "*uma rotatividade de socialização dos resultados, quanto à organização das zonas*". As duas falas refletem uma abordagem colaborativa e de adaptação às necessidades da escola.

Outro ponto de convergência é a percepção de que as formações não são estáticas e podem evoluir com o tempo. A Guardiã I menciona a transição de um modelo mais rígido para um mais flexível, dizendo: "*Hoje a gente apresenta de uma forma mais flexível. Antes a gente se sentia mais pressionado*." Já a Guardiã M também reflete sobre a importância da formação como suporte para a melhoria do aprendizado, enfatizando a adaptação às necessidades dos professores, seja no aspecto pedagógico ou financeiro.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002) menciona que:

Toda formação encerra um projeto de ação e de transformação e não há projeto sem opções as meninas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela mudança no interior das escolas e do sistema educativo outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle de enquadramento os desafios da formação continuada do professores jogos sinais de confronto. (Nóvoa. 2002, p. 65).

Desse modo, podemos inferir que a formação de professores não é apenas um processo técnico, mas está sempre ligada a um propósito maior de ação e transformação. Para o autor, para existir um projeto de formação, é necessário fazer escolhas. Algumas dessas escolhas envolvem valorizar as pessoas e os grupos que trabalham para promover mudanças nas escolas e no sistema educacional. Outras escolhas, no entanto, podem estar voltadas para a imposição de novos mecanismos de controle e padronização. Assim, a formação continuada de professores se torna um

campo de disputas e confrontos, refletindo diferentes perspectivas e interesses sobre como melhorar ou controlar a educação.

As impressões das coordenadoras pedagógicas refletem diferentes percepções e experiências sobre as formações continuadas na rede municipal de Teresina.

A Guardiã S destaca que a formação foi fundamental para o desenvolvimento de sua prática, especialmente no que diz respeito à análise de resultados e ao planejamento pedagógico, afirmando: "*era voltada principalmente para a análise de resultado do pedagogo, como gestor também dentro da escola*". Ela também ressalta sua busca pessoal por aprofundamento, mostrando um comprometimento adicional com a própria formação.

Por outro lado, a Guardiã R aponta um contexto de mudança em sua participação nas formações, mencionando que "*não estou indo mais, devido meu estado de saúde*", mas, mesmo assim, enfatiza a continuidade do apoio pedagógico que "*sempre participa e repassa para nós*", indicando uma continuidade na oferta de formação, embora ela própria esteja afastada. A Guardiã D, por sua vez, revela um desconforto com a forma como as formações eram estruturadas, mencionando que "*as formações aconteciam mais com o Diretor*", o que a fazia sentir-se "*colocada de escanteio*", embora reconheça a qualidade do processo formativo, afirmando que "*a formação em si era satisfatória, atendia o que era necessário*".

O presente relato demonstra uma percepção de distanciamento e falta de reconhecimento da participação ativa das coordenadoras pedagógicas no processo, causado pela própria Secretaria de Ensino, o que certamente requer mudanças.

A análise da avaliação no âmbito do Projeto Alfabetiza Teresina evidencia a coexistência de práticas tradicionais, como testes de leitura e escrita, mas também estratégias formativas e contextualizadas, que valorizam a escuta, a expressão e a trajetória individual dos alunos. Embora os instrumentos padronizados ainda predominem como exigência da rede, as Guardiãs da Alfabetização demonstram sensibilidade e empenho em promover uma avaliação mais humanizada e contínua, capaz de captar os múltiplos caminhos da aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central analisar as implicações da política de alfabetização *Projeto Alfabetiza Teresina* em três escolas públicas municipais de Teresina. Investigar esse tema revelou-se um desafio enriquecedor, especialmente por estar profundamente alinhado à minha trajetória acadêmica e profissional, como professora alfabetizadora. Essa vivência impactou significativamente tanto minha vida pessoal quanto profissional, despertando em mim um olhar mais atento e crítico sobre as políticas voltadas à alfabetização.

Ao longo da minha experiência docente, uma situação que me marcou de forma particular e motivou a investigação foi o contato com crianças de 14 anos que não sabiam ler e escrever. Essa realidade provocou reflexões sobre as condições e os desafios enfrentados no processo de alfabetização, levando-me a questionar as políticas públicas existentes e, em especial, o impacto de ações voltadas ao Ciclo de Alfabetização no município de Teresina.

Dessa inquietação surgiu a necessidade de explorar mais a *Projeto Alfabetiza Teresina*, uma política local com metas ousadas, como garantir que 100% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental estivessem alfabetizados. A pesquisa buscou compreender as estratégias e ações implementadas, bem como os resultados alcançados, de modo a avaliar os avanços e as limitações dessa iniciativa.

Com base nesse propósito, o estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: **quais as implicações do *Projeto Alfabetiza Teresina* para a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Teresina?** Para responder a essa pergunta, o trabalho analisou concepções de alfabetização e letramento, confrontando-as com as propostas do projeto; investigou as ações e estratégias mais relevantes; as metodologias adotadas pelo projeto e analisou sobre a avaliação e os resultados de aprendizagem dos estudantes. Esse percurso visou não apenas compreender a política, mas também contribuir para uma reflexão crítica sobre as ações implementadas.

A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com 11 participantes de três unidades de ensino, o que possibilitou uma análise aprofundada das práticas e percepções em torno do projeto. Os dados indicaram que o *Projeto Alfabetiza Teresina* teve maior impacto nos anos de 2018 e 2019, período em que suas ações estavam mais consolidadas. Contudo, no pós-pandemia, houve um enfraquecimento dessas ações, descrito pelas *Guardiãs da Alfabetização* como um "processo de adormecimento".

Essas evidências apontam para uma preocupação crescente sobre a sustentabilidade das políticas de alfabetização em contextos adversos, como o enfrentado no período pandêmico. A análise dos resultados obtidos e das limitações identificadas reforça a importância de repensar e revitalizar as estratégias para garantir a continuidade e a eficácia do projeto, especialmente em cenários de recuperação educacional.

Compreendemos que a alfabetização é um direito fundamental garantido pelas normativas legais e sua efetivação exige a implementação e atuação de políticas educacionais que assegurem esse direito a todos. No decorrer das análises realizadas, ficou evidente que, embora o Projeto Alfabetiza Teresina adote em sua metodologia o método fônico como base, há uma significativa recontextualização das práticas pedagógicas. Essa adaptação ocorre tanto por parte das formadoras da Rede quanto pelas guardiãs da alfabetização, que demonstram uma valorização expressiva da alfabetização sob a perspectiva do alfalettrar.

Essa abordagem vai além do ensino mecânico da leitura e escrita, priorizando práticas pedagógicas que incorporam o uso de diversos gêneros textuais e o desenvolvimento de projetos de leitura, como também sendo uma das ações relevantes da referida política, sempre considerando as realidades socioculturais dos alunos. Essa flexibilização metodológica reflete uma visão mais ampla da alfabetização, que não se limita ao domínio técnico do código linguístico, mas que busca promover experiências significativas de aprendizagem.

Entre as ações mais relevantes destacadas está a proposta de cada unidade escolar desenvolver um projeto de leitura e apresentá-lo à comunidade. Essa iniciativa foi identificada como essencial para promover não apenas o domínio da leitura e escrita, mas também habilidades, como ampliação do vocabulário, expressão oral, entusiasmo pela leitura e engajamento das famílias no processo educacional. Os projetos de leitura, quando bem elaborados e contextualizados, têm o potencial de despertar o interesse dos alunos, incentivar a curiosidade e ampliar o acesso a diferentes linguagens e conteúdo. Ao ampliar esse horizonte, o ensino de leitura e escrita pode contemplar outras habilidades, como a expressão oral, a reflexão sobre o texto e a capacidade de argumentação, aspectos igualmente importantes para o desenvolvimento integral do estudante.

Ademais, durante a pesquisa, foi possível constatar que os participantes sentem falta do monitoramento realizado pelas formadoras às escolas, equipe técnica da secretaria, passando a sentir-se sozinhos. Contudo, é fundamental que essa responsabilização do trabalho docente não seja compreendida como uma pressão desmedida, mas como uma orientação contínua que ajude o profissional a refletir sobre sua prática e a melhorar sua atuação, garantindo que o foco seja sempre

no bem-estar e no aprendizado do aluno. Nesse contexto, o acompanhamento e monitoramento são fundamentais, mas devem ocorrer de forma colaborativa, respeitando a autonomia do professor e considerando as especificidades de cada realidade escolar.

Outro ponto destacado foi a ausência do assistente de alfabetização, figura presente nos anos de maior impacto do projeto em 2018 e 2019, e a necessidade de maior apoio às crianças com deficiência, especialmente em turmas superlotadas. Esses fatores foram apontados como lacunas que dificultam o alcance pleno das metas estabelecidas pelo projeto.

No que diz respeito à avaliação e resultados da aprendizagem, a pesquisa revelou que a Rede Municipal de Teresina tem concentrado esforços em avaliações externas e internas, como a aplicação de testes de leitura e escrita, incluindo o teste de leitura em um minuto. No entanto, as guardiãs da alfabetização criticaram a ênfase excessiva nessas avaliações, que, segundo elas, pode estimular a competitividade, causar constrangimento nos alunos e não refletir plenamente o processo de aprendizagem. Houve um consenso de que a avaliação deve ser repensada, adotando uma abordagem mais ampla e formativa, que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes e respeite suas diferentes formas de aprender.

Assim, compreendemos que avaliação da aprendizagem também deve ser revista, sendo ampliada para além da mera aplicação de testes. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo, que compreenda tanto os resultados obtidos pelo aluno quanto o seu desenvolvimento, permitindo que os educadores intervenham de forma mais assertiva. É importante que o sistema de avaliação também considere as múltiplas formas de aprender e as diferentes habilidades que os alunos podem demonstrar ao longo do processo de alfabetização e letramento, garantindo uma abordagem mais holística e inclusiva. Outra crítica levantada repousa sobre os construtores da política que criam e as professoras se sentem como meras executoras, prontas para apresentarem bons resultados.

A pesquisa também destacou a importância de repensar a formação continuada, tanto para professores quanto para coordenadores pedagógicos. Embora a maioria dos participantes tenha se mostrado satisfeita com as formações recebidas, foram identificadas lacunas, como a necessidade de maior integração entre teoria e prática e a criação de espaços mais frequentes de escuta e reflexão para os educadores. A formação continuada deve ser vista não apenas como uma exigência, mas como uma oportunidade para troca de experiências, atualização metodológica e fortalecimento do papel dos educadores na implementação das políticas educacionais.

Nesse contexto, dada à limitação e alcance da pesquisa, direcionamos o olhar para a necessidade de serem repensadas as formações continuadas em relação aos Coordenadores

Pedagógicos, embora já aconteçam em 2022, porém, de forma que contemplem os anseios e as necessidades de seus contextos escolares, sobretudo, nos conhecimentos que impulsionem todos os atores da escola a serviço de uma educação cada vez mais equânime e inclusiva. Além disso, a formação continuada é essencial para que todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo professores, coordenadores e diretores, possam se atualizar, alinhando teoria e prática. A formação não deve ser apenas um requisito, mas uma oportunidade para refletir sobre as metodologias aplicadas, trocar experiências e buscar novas estratégias para atender às necessidades dos alunos.

Com relação ao Projeto Alfabetiza Teresina, foi possível perceber que o projeto tem gerado impactos positivos na aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Teresina, principalmente ao proporcionar uma estrutura mais organizada para o acompanhamento da alfabetização. No entanto, as percepções sobre o projeto variam entre os educadores, evidenciando que, embora o projeto tenha trazido avanços significativos, ainda há desafios a serem superados, como a necessidade de mais apoio contínuo, tanto para os professores quanto para os alunos. A implementação de projetos de leitura, a valorização da formação continuada e a revisão do sistema de avaliação são elementos que podem contribuir ainda mais para fortalecer a aprendizagem dos alunos e garantir que o Projeto Alfabetiza Teresina alcance seu pleno potencial.

É importante frisar, ainda, que ficou evidente a necessidade de futuras pesquisas ou mesmo a realização de mais entrevistas para analisar melhor outros aspectos relevantes sobre a política ou o alinhamento desta com as políticas atuais, como foi citada na pesquisa por uma Guardiã - o PPAIC.

Outra possibilidade seria ampliar a abordagem da pesquisa para incluir as perspectivas dos próprios alunos, utilizando narrativas que tragam à tona suas experiências com o processo de alfabetização. Além disso, recomendamos o aumento do número de professores participantes, ampliando a representatividade dos profissionais diretamente envolvidos na implementação do projeto. Tal ampliação permitiria uma análise mais abrangente das percepções sobre a relevância e os impactos da política para a aprendizagem dos alunos da Rede Municipal de Teresina.

Portanto, como base no que foi apresentado, os participantes destacaram que o Projeto Alfabetiza Teresina é uma política sistematizada, fato que foi unanimemente reconhecido como uma de suas principais contribuições para a estruturação do percurso educacional. Esse reconhecimento ressalta a necessidade de um olhar contínuo e crítico sobre suas práticas e estratégias, com o objetivo de manter e ampliar seus resultados positivos no contexto da alfabetização.

Ademais, esta pesquisa contribui significativamente para os estudos e discussões acerca da temática da alfabetização, especialmente no contexto das políticas públicas educacionais. Ao explorar

as implicações práticas de uma política local e seus desdobramentos no cotidiano das escolas, o trabalho oferece subsídios valiosos para repensar e aprimorar estratégias voltadas à garantia do direito de aprender.

Ao destacar desafios e avanços, a pesquisa fortalece o debate sobre a necessidade de políticas que sejam efetivamente alinhadas às realidades escolares e que considerem a diversidade dos contextos educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Anísia Ripplinger de; PAIM, Marilane Wolf. Alfabetização no Brasil (1990-2015): avanços e descontinuidades. **Revista Científica Regional**, ANPED, 2016.
- ALFERES, M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2016, 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2017.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=5834>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- ARAÚJO, Liane Castro de. A Escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 19, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABALF). [Correspondência]. **Acolhida e desafios frente ao retorno às aulas presenciais**. Destinatários: associados, alfabetizadores, pesquisadores, familiares e sociedade. Florianópolis: SC, 2022. Disponível em: [https://www.abalf.org.br/\\_files/ugd/f293dd\\_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf](https://www.abalf.org.br/_files/ugd/f293dd_0c47b51076b140b5b8f01ab71a3aa416.pdf). Acesso em: 9 fev. 2023.
- BALL, Stephen j. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23. CIED - Universidade do Minho, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 2016.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. *In*: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Monitoramento e avaliação da alfabetização**. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes *et al.* Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 52 p. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 5).
- BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 15-32, 24 mar. 2022.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, 2024.

BARTOLOMEU, C. Q. **Indez**. Belo Horizonte: Editora Miguilim, 1995.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRITO, Antonia Edna. **Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural**. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 4, n.º 44, 10 nov. 2007.

BOWE, Richard. BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 2017.

BOWE, Richard. BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 11 de set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765impressao.htm). Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 24 de junho de 2014**. Intitui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/leis/leis\\_2001/10172](http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/10172). Acesso em: 20 Jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Alfabetização (PNA)/MEC. **Tempo de aprender**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Mais Alfabetização. **Manual Operacional do Sistema de Orientações Pedagógicas e Monitoramento**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivo/manualOperacionalSOPM.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Cadernos de Formação. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: Guia de Literacia Familiar. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2015. Brasília: SEB/MEC, jan. 2015a.
- BRASIL. **Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765impressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765impressao.htm). Acesso em: 27 jan. 2024.
- BRITO, Antonia Edna; Tassoni, Elvira Cristina Martins. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 2022.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2008.
- CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M. L. I. S.; SOARES, L. D. V. A Gestão Educacional como Política: proposições na escola pública. **Holos**, Ano 37, v.2, 2021.
- CORDEIRO, Deise Maria Higino Holanda. **Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina**: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal. 2022. 210 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.
- ÉRNICA, Maurício. Desigualdades educacionais no espaço urbano: o caso de Teresina. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set. dez. 2012.
- FARIAS, Fabíola Ribeiro; Tolentino Jéssica Mariana Andrade. O programa Conta pra mim e sua perspectiva de educação na primeira infância. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 229, jul./ago., 2021.
- FRANKS, Fúlvia Fabíola; FRANCO, Elize Keller. Aprendizagem Baseada em Projetos: a concepção de docentes. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 17, ago., 2020.

FRANKS, Fúlvia Fabiola; FRANCO, Elize Keller. Aprendizagem Baseada em Projetos: a concepção de docentes. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 6, n. 17, ago., 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.  
GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014. 145 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 97, set-dez, 2015. p. 517-534. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622015150376>.

HENRIQUE, Wana Sara Cavalcante. **A Política de Alfabetização na Rede Municipal de Teresina: limites e possibilidades na atuação dos gestores**. 2021. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13102/1/wanasaracavalcantehenrique.pdf>. Acesso 16 de set. 2022.

INEP. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: IINEP, 2013.

INSTITUTO ALFA E BETO (IAB). **Programa Alfa e Beto - alfabetização**. Disponível em: <http://alfaebetosolucoes.org.br/programas-estruturados/programa-alfa-e-beto-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 22 out. 2023.

JACOMINI, M.A.; SANTOS, N.F.C.; BARROS, P.M. 2019. Alfabetização, PNE e BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI J. R., R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 109-122.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp, MEC, 2007.

KLEIMAN, A. A. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, S. Paulo, 2004.

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

LEAL, T.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. *In*: BRANDAO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. **Ler e Escrever na Educação infantil: discutindo praticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-72.

LERNER, Delia, **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Editora: Artmed Ano 2002.

LOGAN, G. D. Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. **Reading & Writing Quarterly**, v. 13, n. 2, p. 123–146, 1997. Doi: 10.1080/1057356970130203.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. [livro eletrônico]. São Paulo : Cortez, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜCK, Heloisa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, ano 2000, v. 17, n. 72, p. 11-33.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.12, n. 16. Ago. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. Laplage em **Revista** (Sorocaba), v.4, n.1, jan.-abr., 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990; 1991.

MAROY, C. Estado Avaliador, Accountability e Confiança na Instituição Escolar. **Revista Educação e Políticas em debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez., 2013

MEDEIROS, Fábila Cristina Morteau de; MANFRÉ, Ademir Henrique; Shimazak, Elsa Midori. Avaliação da fluência em leitura: análise e discussão para a escola atual. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 9, e12695, 2024.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago., 2010.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olhares**. Guarulhos. v. 7, n. 3. nov., 2019.

MORTATTI, M.R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez., 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e Letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, v. 12, número especial, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

MONTEIRO, B. de S.; FÉLIX, C. M., ALVES, P. T.; SOUZA, A. M. Formação continuada de professores na Educação Básica no Brasil: para além dos limites da titulação. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 650–661, 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa lisboa, 2002.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; CORSINO, Patrícia. Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil: Contribuições para uma Política de Formação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.19, 2023.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **SEMEC: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2020.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (Org.). **ABC: alfabetização na rede municipal de Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2019.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Incentivos monetários para professores: avaliação, gestão e responsabilização na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 152, p. 424-448, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBXRL8n6tz8hctd9jvfnWfP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2014

PULIEZI, Sandra, MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez., 2014.

RAMOS, Marília Patta, SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p.1271-294, set./out. 2012.

RODRIGUES, M.M.A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANTOS, Ana L. F; ARAÚJO, Alexandre V.; AZEVEDO, Janete L. Regulação, Avaliação e Qualidade da Educação: agendas Globais e realidades locais. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2016. **Anais [...]**. Porto: Ampae, 2016. p.14. Disponível em: [www.anpae.org.br/iberoamericano2016](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2016). Acesso em: 15 dez. 2016.

SILVA, Fernanda Duarte de Araújo. SOUZA, Vilma Aparecida, SIGNORELLI, Glaucia. Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 698-715, mai./ago., 2021.

SILVA, Lucas Melgaço, OLIVEIRA, José Fábio Vieira. As contribuições do trabalho colaborativo: reflexões sobre os afazeres pedagógicos entre os professores e a discussão com e para os alunos. **Revista educere et educare**, v. 17, n. 41, jan./abr., 2022.

SILVA, Luciana Nogueira. Dom ou perfil para alfabetizar? Desafios e possibilidades para o trabalho docente. In: CAMPONES, Kelly Cristina (Org.). **A interlocução de saberes na formação docente** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

SILVA, Márcia Adriana Pinto da Justo; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, 2013.

SILVA, Maria Leonilde da. **Caminhos e descaminhos das políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental e seus reflexos na formação docente**. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.146-173, dez., 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** n. 25, abr., 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Dayane Martinelle da Silva. **Os desafios dos Programas de Correção de Fluxo na Rede Pública Municipal de Teresina - PI**. 2019. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2019.

SOUSA, Antônia Melo de; SALES, Luís Carlos; CASTRO, Silvânia Uchoa de. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica: uma forma de acompanhamento do processo de alfabetização**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL. 4. 2019. **Anais [...]** UFPI/Picos: UFPI, 2019.

SOUSA, Aurismar. Ferreira de. Impacto da política de Alfabetização: Projeto Alfabetiza Teresina no Município de Teresina. *In: SEMINARIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*. 9. 2023. Campina Grande: Realize Editora, 2023.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada de a autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. 2020. 280f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

SOUZA, Karla Rossana Rodrigues de; LEAL, Telma Feraz. **Concepções de Alfabetização na BNCC e na PNA: possíveis implicações pedagógicas**. 2021. 27 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; BRITO, Antonia Edna. A alfabetização em tempos de pandemia: tensões, desafios e a persistência de professoras. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, p. 1-21, 2022.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Teresina: UPJ Produções, 2015. 128 p.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **ABC: alfabetização na Rede Municipal de Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2019a.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 7.750 de 05 de junho de 2008. **Diário oficial do município** 22 de março de 2008.

TERESINA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2019b.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Novo Currículo de Teresina**. Teresina: SEMEC, 2020. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/novo-curriculo-de-teresina/>. Acesso em: 22 set. 2023.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício circular nº 185**. Piquenique Literário. Trilhas da Aprendizagem. Teresina: SEMEC, 2022.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício circular nº 78**. Piquenique Literário. Mar de histórias. Lições de vida. Teresina: SEMEC, 2019c.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 163 de 18 de março de 2019. Dispõe sobre as Expectativas de Aprendizagem e os Níveis de Leitura e Escrita dos alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município**, n. 2.472, 26. fev. 2019d. Disponível em: <http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM2472-26022019-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 163** de 18 de março de 2019. Dispõe sobre as Expectativas de Aprendizagem e os Níveis de Leitura e Escrita dos alunos matriculados no Ciclo de Alfabetização na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. **Diário Oficial do Município**, n. 2.472, 26. fev. 2019d. Disponível em:

<http://dom.teresina.pi.gov.br/admin/upload/DOM2472-26022019-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 240** de 16 de março de 2018. Institui o Projeto Alfabetiza Teresina no âmbito da Rede Pública Municipal de Teresina. Teresina: SEMED, 2018a. Disponível em: <http://juslabor.blogspot.com/2018/03/portaria-n-2402018gabSEMEC.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 481**, de 30 de agosto de 2013. Teresina: SEMED, 2013.

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: SEMEC, 2018b. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: SEMEC, 2019e. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina: SEMEC, 2020. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto IV Mostra Pedagógica: Um Mar de Encantos Pedagógicos**. Teresina: SEMEC, 2019f. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Piquenique Literário: Mar de histórias: Lições de vida** Teresina: SEMEC, 2019g. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Piquenique Literário: Trilhas da Aprendizagem**. Teresina: SEMEC, 2022. (não publicado).

TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório Projeto Alfabetiza Teresina**. Teresina, 2019h. (não publicado).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação que dá certo**: os casos de São Paulo (SP) e de Londrina (PR). São Paulo: Todos pela Educação, 2021. Disponível em:

<https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/11/educacaoquedacerto-creches-todospelaeducacao-digital.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

UNESCO. **Educação para todos**: alfabetização para a vida, relatório de monitoramento global de educação para todos. Paris: Unesco, 2006.

VIDAL, Maria Lúcia. Leitura e Escrita: dificuldades versus potência. *In*: RUBINSTEIN, Edith. **Tecendo a práxis psicopedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro (a) Docente

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **ALFABETIZA TERESINA: DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA ÀS IMPLICAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TERESINA (PI)**, cujo objetivo geral corresponde analisar a Política de Alfabetização expressa no Projeto Alfabetiza Teresina.

A Pesquisa conta com a orientação do(a) Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Francisca Chagas Lima Silva.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da universidade e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre a importância das Políticas educacionais de Alfabetização, ser relevante, bem como as ações institucionais da universidade a que pertence.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de aplicação de uma entrevista semiestruturada e observação em campo. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o

endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail [aurisousapbezerra@hotmail.com](mailto:aurisousapbezerra@hotmail.com) ou (86) 999255077 – Aurismar Ferreira de Sousa – Mestranda em Educação - Linha de Pesquisa: I Linha História, Políticas Educacionais e Formação Humana

/ Grupos de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana-Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: [cepufma@ufma.br](mailto:cepufma@ufma.br). Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA **Município:** SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.**

---

**Local e data**

---

**Pesquisadora Responsável**

---

**Participante**

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES

1. Qual a sua concepção de Alfabetização?
2. Como você compreende a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina – Projeto Alfabetiza Teresina?
3. Quais os desafios enfrentados na implementação e atuação dessa Política?
4. Para você, qual (is) têm sido as ações/estratégias de maior relevância do Projeto Alfabetiza Teresina, para a Alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina?
5. No que diz respeito à ação implementada como apoio adicional – Assistente de Alfabetização – qual a contribuição do mesmo para o processo de Alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina?
6. Ainda referente ao Assistente de Alfabetização, como você avalia a parceria entre o(a) professor(a) alfabetizador(a) e o Assistente de Alfabetização no processo de Alfabetização dos alunos?
7. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao formato de atendimento realizado pelos Assistentes de Alfabetização, quanto à: quantidade de alunos, periodicidade, duração da aula, horário regular, rotatividade dos alunos?
8. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza referente ao Método Fônico?
9. No tocante à ação Projeto de Leitura e Escrita, como se deu o lançamento e acompanhamento do Projeto Alfabetiza em sua unidade de ensino?
10. Qual(is) as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos por meio do Projeto Alfabetiza Teresina?
11. Quais as contribuições do Projeto de Leitura no processo de aprendizagem dos alunos?
12. Como você percebe os resultados de Alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização na sua unidade de ensino?
13. Que tipo de formação recebeu durante a atuação do Projeto Alfabetiza Teresina?

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

1. Qual a sua concepção de Alfabetização?
2. Como você compreende a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina – Projeto Alfabetiza Teresina?
3. Quais os desafios enfrentados na implementação e atuação dessa política?
4. Para você, qual (is) têm sido as ações/estratégias de maior relevância do Projeto Alfabetiza Teresina, para a Alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina?
5. No que diz respeito à ação implementada como apoio adicional – Assistente de Alfabetização – qual a contribuição do mesmo para o processo de Alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Teresina?
6. Ainda referente ao Assistente de Alfabetização, como você avalia a parceria entre o (a) professor (a) alfabetizador (a) e o Assistente de Alfabetização no processo de Alfabetização dos alunos?
7. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao formato de atendimento realizado pelos Assistentes de Alfabetização, quanto à: quantidade de alunos, periodicidade, duração da aula, horário regular, rotatividade dos alunos?
8. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao Método Fônico?
9. No tocante à ação Projeto de Leitura e Escrita, como se deu a construção (elaboração), execução e acompanhamento do Projeto Alfabetiza em sua unidade de ensino?
10. Qual(is) as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos por meio do Projeto Alfabetiza Teresina?
11. Quais as contribuições do Projeto de Leitura no processo de aprendizagem dos alunos?
12. Como você percebe os resultados de Alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização na sua unidade de ensino, a partir da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?
13. Que tipo de formação recebeu durante a atuação do Projeto Alfabetiza Teresina?

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

1. Qual a sua concepção de Alfabetização?
2. Como você compreende a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Teresina – Projeto Alfabetiza Teresina?
3. Para você, qual (is) têm sido as ações/estratégias de maior relevância do Projeto Alfabetiza Teresina, para a Alfabetização de seus alunos?
4. No que diz respeito à ação implementada como apoio adicional – Assistente de Alfabetização – qual a contribuição do mesmo para o processo de Alfabetização de seus alunos?
5. Ainda referente ao Assistente de Alfabetização, como você avalia a parceria entre você e o Assistente de Alfabetização no processo de Alfabetização dos alunos?
6. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao formato de atendimento realizado pelos Assistentes de Alfabetização, quanto à: quantidade de alunos, periodicidade, duração da aula, horário regular, rotatividade dos alunos e ênfase no método fônico?
7. Como você avalia a metodologia proposta pelo Projeto Alfabetiza Teresina referente ao Método Fônico?
8. No tocante à ação Projeto de Leitura e Escrita, como se deu a construção (elaboração), execução e acompanhamento do Projeto Alfabetiza em sua unidade de ensino/em sua sala de aula?
9. Qual(is) as estratégias utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos por meio do Projeto Alfabetiza Teresina, em sala de aula?
10. Quais os impactos do Projeto de Leitura no processo de aprendizagem de seus alunos?
11. Como você percebe os resultados de Alfabetização de seus alunos do Ciclo de Alfabetização na sua unidade de ensino a partir da implementação do Projeto Alfabetiza Teresina?
12. Quais as dificuldades dos alunos na sua prática docente?
13. Que tipo de formação você recebeu durante a atuação do Projeto Alfabetiza Teresina?

## ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ALFABETIZA TERESINA: DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS

**Pesquisador:** AURISMAR FERREIRA DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 74805023.4.0000.5087

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.586.029

#### **Apresentação do Projeto:**

A proposta metodológica que orientará o desenvolvimento da pesquisa será a análise de conteúdo. A pesquisa desenvolve-se pelo caráter qualitativo, remetendo à abordagem do ciclo de políticas como recurso metodológico para o estudo das políticas, formulada por Stephen Ball(2011)e seus colaboradores no intuito de reafirmar que muitas vezes não são consideradas completamente as nuances e especificidades das escolas e comunidades locais, reforçando a ideia de que as políticas educacionais não são meramente “implementadas”, ou seja, uma implementação bem sucedida requer a adaptação das políticas ao contexto específico de cada escola e região. Faremos uso também das pesquisas bibliográfica e documental — dados oficiais e de campo empírico, será situado a contextualização da atuação das políticas educacionais em âmbito nacional e local, compreendendo seus percursos históricos e os embates estabelecidos nessas políticas. A pesquisa de campo será realizada em 03 (três) unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Teresina, sendo 02 (duas) escolas com turmas de 1º e 2º ano e 01 (um) Centro Municipal (CMEI) que atenda turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Para a seleção das escolas foi considerado o tempo de atuação dessas escolas

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 6.586.029

com o desenvolvimento da referida política, assim como, o tempo de atuação como professor alfabetizador, sendo de 07 a 10 anos, no que se refere aos professores, considerando o perfil dos gestores e ainda os resultados de alfabetização. O recorte temporal para a análise, será 2018 a 2022, considerando o período de implementação da política ao contexto atual. Os participantes da pesquisa serão 6 (três) gestores(as), sendo 1 um(a) diretor(a) de cada unidade de ensino, 1 um (a) coordenador pedagógico de cada unidade de ensino, 2 (dois(as) professores(as) de cada unidade de ensino considerando o Ciclo de Alfabetização. No total, serão 12 (doze) participantes entrevistados

### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar a Política de Alfabetização expressa no Projeto Alfabetiza Teresina. Objetivo Secundário:

Analisar a concepção de Alfabetização; Identificar ações/estratégias de implementação do Projeto Alfabetiza Teresina voltadas para a Alfabetização; Avaliar as ações e resultados alcançados a partir da elaboração e execução dos Projetos de leitura e escrita desenvolvidos na Rede; Identificar a percepção dos sujeitos sobre os resultados de alfabetização dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos relacionados à participação na pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas das entrevistas e questionários. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido aos participantes o acesso antecipado às questões dos referidos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e o agendamento do horário e local para realização das entrevistas de acordo com preferências e disponibilidades dos participantes, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela participação na pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios para os participantes da pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 6.586.029

análise das Políticas de Alfabetização, comportando uma investigação crítica a respeito das mesmas e ainda, para a composição de novas políticas

e concepção de desvios que podem ser identificados no processo de implementação da política.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto tem relevância social e acadêmica, justificando a realização do estudo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

entregues de forma adequada

**Recomendações:**

nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_2193721.pdf	09/10/2023 09:01:56		Aceito
Outros	Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	07/10/2023 23:52:32	AURISMAR FERREIRA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.pdf	07/10/2023 23:51:37	AURISMAR FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	Termo_de_anuencia_pdf.pdf	07/10/2023 23:51:11	AURISMAR FERREIRA DE	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	07/10/2023 23:50:27	AURISMAR FERREIRA DE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	07/10/2023 23:50:10	AURISMAR FERREIRA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	07/10/2023 23:49:07	AURISMAR FERREIRA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	07/10/2023 23:48:30	AURISMAR FERREIRA DE	Aceito

**Situação do Parecer:****Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado**Bairro:** Bacanga**CEP:** 65.080-805**UF:** MA**Município:** SAO LUIS**Telefone:** (98)3272-8708**E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.586.029

Aprovado  
**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

SAO LUIS, 17 de Dezembro de 2023

---

**Assinado por:**  
**Emanuel Péricles Salvador (Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

## ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR PESQUISA

31/08/2023 10:03

SEI/PMT - 7887588 - Ofício SEMEC



ESTADO DO PIAUÍ  
 Prefeitura Municipal de Teresina  
 SEMEC - Secretaria Municipal de Educação

Ofício N° 4592/2023/GAB/SEMEC

Teresina, 21 de agosto de 2023.

A Sua Senhoria

**Profa. Dra. Lucinete Marques Lima**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
 Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Assunto: **Autorização de pesquisa. Resposta ao Processo n° 00044.014040/2023-70.**

Senhora Coordenadora,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação formalizada através do Processo acima referenciado, autorizamos a realização da pesquisa intitulada “**ALFABETIZA TERESINA: DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA ÀS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS**”, da mestranda **Aurismar Ferreira de Sousa**, do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Francisca Chagas Lima, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, desde que *se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais ou responsáveis dos participantes do estudo, caso necessário, e sigam as orientações referentes à Ética na pesquisa.* Solicitamos que seja acostado a este processo o parecer do Comitê de Ética da Instituição requerente, bem como a autorização da Equipe Gestora das Unidades de Ensino pesquisadas.

Ressaltamos que a referida pesquisa só está autorizada se atender às condições explicitadas.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

*(assinado eletronicamente)***Profa. Dra. Edileusa Maria Lucena Sampaio**

Secretária Executiva de Gestão da SEMEC



Documento assinado eletronicamente por **Edileusa Maria Lucena Sampaio**, Secretária Executiva de Gestão da SEMEC, em 30/08/2023, às 10:41, com fundamento no Decreto n° 24.514/2023 - PMT.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://processoeletronico.pmt.pi.gov.br/sei/autenticador> informando o código verificador **7887588** e o código CRC **3A9B0AC1**.

Referência: Processo n° 00044.014040/2023-70

SEI n° 7887588

Rua Areolino de Abreu, 1507 - Bairro Centro - - CEP 64000-180 - Teresina - PI  
 - <http://www.semec.teresina.pi.gov.br/>

## ANEXO C – CONVITE AOS GUARDIÃES DA ALFABETIZAÇÃO

