

ORIGINAL

Editora

Luciana Haddad Ferreira

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

29 jun. 2025

Aprovado

6 out. 2025

# Política de alfabetização da rede municipal de Teresina: diretrizes e estratégias para o ciclo de alfabetização

## *Teresina municipal network literacy policy: guidelines and strategies for the literacy cycle*

Aurismar Ferreira de Sousa<sup>1</sup> , Ângelo Rodrigo Bianchini<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís, MA, Brasil. Correspondência para: A. F. SOUSA. E-mail: <[auriceciliassousa@gmail.com](mailto:auriceciliassousa@gmail.com)>.

Artigo elaborado a partir da dissertação de A. F. SOUSA, intitulada “Alfabetiza Teresina: do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI)”. Universidade Federal do Maranhão, 2024.

**Como citar este artigo:** Sousa, A. F.; Bianchini, A. R. Política de alfabetização da rede municipal de Teresina: diretrizes e estratégias para o ciclo de alfabetização. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 30, e16362, 2025. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v30a2025e16362>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado sobre o Projeto Alfabetiza Teresina, política de alfabetização implementada nas escolas públicas municipais de Teresina-Piauí e regulamentada pela Portaria n.º 240/2018 da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo foi identificar as ações do Projeto no Ciclo de Alfabetização e avaliar suas implicações para o ensino e aprendizagem. Com abordagem qualitativa e bibliográfica, a pesquisa fundamentou-se no Ciclo de Políticas de Stephen Ball, Mortatti e Soares, dentre outros. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com 11 participantes, como professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam com o Ciclo de Alfabetização. Os resultados evidenciam que as ações do Projeto contribuíram para a formação de leitores e escritores competentes, com avanços na leitura e escrita. Contudo, emergem desafios metodológicos e a necessidade de estratégias contextualizadas às realidades locais.

**Palavras-chave:** Ciclo de alfabetização. Estratégias de atuação. Leitura e escrita. Projeto Alfabetiza Teresina.

### Abstract

This article presents the results of a master's research on the Alfabetiza Teresina Project, a literacy policy implemented in municipal public schools in Teresina-Piauí and regulated by Ordinance No. 240/2018 of the Municipal Department of Education. The objective was to identify the Project's actions in the Literacy Cycle and evaluate their implications for teaching and learning. With a qualitative and bibliographical approach, the research was based on the Policy Cycle of Stephen Ball, Mortatti, e Soares among others. Data collection included semi-structured interviews with 11 participants, such as teachers, principals, and pedagogical coordinators who work with the Literacy Cycle. The results show that the Project's actions contributed to the formation of competent readers and writers, with advances in reading and writing. However, methodological challenges and the need for strategies contextualized to local realities emerge.

**Keywords:** Alfabetiza Teresina Project. Action strategies. Reading and writing. Literacy cycle.



## Introdução

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, sendo essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em busca de uma educação de qualidade, a Rede Municipal de Teresina implementou a Política de Alfabetização<sup>2</sup>, denominada Projeto Alfabetiza Teresina, conforme a Portaria n.º 240/2018, instituída pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) (Teresina, 2018). Essa política é voltada ao Ciclo de Alfabetização e objetiva garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, traz a meta (a quinta) de 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. Trata-se de uma meta importante por priorizar e assegurar o processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolaridade (Brasil, 2014).

Segundo Mortatti (2010, p. 1), a alfabetização escolar é “entendida como um processo complexo e multifacetado, envolvendo ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como um dever do Estado e um direito constitucional do cidadão”.

Assim, em sociedades letradas contemporâneas, são fundamentais a inserção e inclusão dos não alfabetizados para a participação na vida pública, além da criação de formas eficazes de garantir que todos tenham acesso a essa cultura.

Diante do exposto, destacamos que as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa estão diretamente relacionadas às minhas experiências como professora alfabetizadora e formadora na Rede Municipal de Teresina.

Ao longo dessa trajetória, vivenciei momentos desafiadores na prática docente e busquei compreender como se dá o processo de alfabetização das crianças, visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de contribuir para a formação dos professores atuantes no Ciclo de Alfabetização.

Durante esse percurso, venho consolidando algumas perspectivas e flexibilizando outras, o que me leva a uma busca constante por entender como, de fato, funcionam as políticas educacionais ou, mais precisamente, como as escolas as implementam. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 7) enfatiza que “diferentes políticas envolvem diferentes formas de atuação, levando os atores sociais nas escolas a diversas orientações em relação às possíveis maneiras de ‘fazer’ a escola”.

Diante dessas inquietações, formulamos a seguinte problemática: quais ações e estratégias da política de alfabetização têm sido implementadas nas turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas da rede municipal de Teresina, e de que modo contribuem para a formação de leitores e escritores competentes? Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar as ações e estratégias adotadas por essa política, evidenciando sua relevância para a formação de leitores e escritores competentes, com base em uma abordagem qualitativa.

Para discutir essa questão, utilizamos como recurso metodológico o ciclo de políticas e a teoria de atuação, formulada por Ball e seus colaboradores. Essa abordagem destaca a importância de perceber e valorizar as especificidades das unidades de ensino locais, reconhecendo que as

<sup>2</sup> Alfabetiza Teresina: Do contexto de produção da política às implicações para a alfabetização dos alunos das escolas públicas municipais de Teresina (PI), Universidade Federal do Maranhão, 2024 – Recorte de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida na linha “História, Políticas Educacionais e Formação Humana”.

políticas educacionais não são apenas “implementadas”; as escolas podem recontextualizar determinadas políticas, adaptando-as ao contexto específico de cada instituição e região.

Conforme Ball e Mainardes (2011, p. 157), “[...] o processo de formulação de política é entendido como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas, sendo divididas em três contextos: contexto de influência, de produção de texto e de prática”. O contexto de influência refere-se ao momento em que uma política pública é proposta, debatida e disputada por diferentes grupos de interesse. Já o contexto de produção de texto envolve a análise crítica do texto da política, considerando a identificação da teoria do problema, ou seja, a origem da política, e da teoria da política, que abrange seus fundamentos, além de possíveis contradições e fragilidades.

Por sua vez, o contexto da prática se baseia na sistematização dos dados e no refinamento da análise, destacando que as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e adaptadas. Cada um desses contextos envolve arenas, espaços e grupos de interesse, marcados por disputas e embates. Embora distintos, eles se complementam, fundamentando-se na concepção da escola como uma instituição capaz de interpretar, recontextualizar e recriar determinados discursos legais, evidenciando sua autonomia.

A estratégia metodológica central consiste na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 11 participantes, incluindo professores, diretores e coordenadores que atuam no Ciclo de Alfabetização. Para isso, apoiamos-nos, principalmente, em Mortatti e Frade (2014), Soares (2022), Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2021), Cordeiro (2022), entre outros.

A relevância deste estudo reside na compreensão de que as políticas de alfabetização no Brasil envolvem o conhecimento das políticas públicas de educação e suas implicações no ensino e na aprendizagem. Para a sistematização da referida política, Cordeiro destaca os pilares dessa iniciativa: “Avaliação, formação continuada, monitoramento da prática pedagógica, material didático, adesão a programas nacionais como o Programa Mais Alfabetização e o Tempo de Aprender (ambos revogados), além da definição de expectativas de aprendizagem e do incentivo a projetos literários” (Cordeiro, 2022, p. 75).

Nesse sentido, este artigo tem como foco analisar as diretrizes e ações do Projeto Alfabetiza Teresina, iniciativa da SEMEC, cujo objetivo é orientar as práticas pedagógicas de professores que atuam nas turmas da Pré-escola, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

## Diretrizes e ações do Projeto Alfabetiza Teresina

Ao abordarmos a alfabetização, destacamos um dos trechos marcantes sobre a experiência do ser alfabetizado, descrita por McLuhan em sua obra *A Galáxia de Gutenberg* (1972), a saber:

Na casa do Padre Perry, o único lugar ocupado era o das estantes de livros. Gradativamente cheguei a compreender que as marcas sobre as páginas eram palavras na armadilha. Qualquer um podia decifrar os símbolos e soltar as palavras aprisionadas, falando-as. A tinta de impressão enjaulava os pensamentos; eles não podiam fugir, assim como um animal não pode fugir da armadilha. Quando me dei conta do que realmente isto significava, assaltou-me a mesma sensação e o mesmo espanto que tive quando vi pela primeira vez as luzes brilhantes da cidade do Cairo. Estremeci, com a intensidade de meu desejo de aprender a fazer eu mesmo *aquela coisa maravilhosa* (McLuhan, 1972, p. 52, grifo nosso).

A partir dessa reflexão, essa “coisa maravilhosa” que denominamos alfabetização, reforça-se a importância de se garantir o direito que todos têm, o da educação, de aprender a ler e escrever,

conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Nesse contexto, a SEMEC da Rede Municipal de Teresina, por meio da Portaria nº 240/2018/GAB/SEMEC, instituiu o Projeto Alfabetiza Teresina como uma política pública da Rede Municipal de Ensino. Esse projeto foi implementado em colaboração com as unidades de ensino, com o objetivo de consolidar as habilidades de leitura e escrita ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que contribuiu como influência para a implementação da política foram os resultados evidenciados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de 2016, em que se constatou que:

54,73% de mais de dois milhões de estudantes concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental avaliados, apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura, revelando, por exemplo, a incapacidade de localizar informação explícita em textos curtos de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como, convites, cartazes, receitas e bilhetes. Na categoria de escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3), o que significa que aproximadamente 680 mil alunos, de cerca de 8 anos, estão nos níveis 1 e 2, ou seja, não conseguem escrever – palavras alfabeticamente ou as escrevem com desvios ortográficos (Brasil, 2019, p. 10).

Para compreender o processo de construção da política a ser implementada, é fundamental analisar o contexto de produção no ciclo de políticas. No que diz respeito ao contexto de produção textual, parte-se de uma análise crítica do texto da política, considerando tanto a teoria do problema – isto é, os fatores que deram origem à política – quanto a teoria da própria política, que envolve seus fundamentos, potenciais desencontros e possíveis fragilidades.

Com base em Bowe, Ball e Gold (2017), sobre o contexto de produção de textos, e na análise de documentos oficiais do Projeto Alfabetiza Teresina, observa-se que essa política emergiu da necessidade de organizar ações destinadas a alcançar a meta de 100% de alfabetização dos alunos no Ciclo de Alfabetização. Esse esforço foi legitimado pela Portaria nº 240/2018 e consolidado em 2019 com a produção de um documento impresso, distribuído a todas as unidades de ensino.

O lançamento oficial do Projeto Alfabetiza Teresina ocorreu em 27 de março de 2018, no auditório do Centro de Formação Professor Odilon Nunes. O evento contou com a presença de gestores das unidades de ensino – representando 155 Centros Municipais de Educação Infantil que atendem alunos do 2º período da Educação Infantil e 135 escolas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – além de técnicos da Secretaria Municipal de Educação. O principal objetivo do encontro foi sensibilizar os gestores para a elaboração e o lançamento público, em suas respectivas escolas, de projetos de alfabetização com ênfase na leitura e escrita, alinhados ao propósito do Projeto Alfabetiza Teresina.

Nesse sentido, conforme descrito no documento “Projeto Alfabetiza Teresina 2019”, o projeto possibilitou a criação e execução de um conjunto de ações organizadas pela SEMEC, incluindo: (a) redefinição das expectativas de aprendizagem e da formação continuada dos professores; (b) adesão ao Programa Mais Alfabetização<sup>3</sup> e, posteriormente, ao Programa Tempo de Aprender; (c) capacitação dos Assistentes de Alfabetização que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; (d) disponibilização de atividades de intervenção pedagógica de acordo com os níveis de aprendizagem, além de sugestões de projetos de leitura e recursos pedagógicos; (e) intensificação do acompanhamento pedagógico nas turmas do Ciclo de Alfabetização; (f) realização de reuniões

<sup>3</sup> Programa Mais Alfabetização (PMALFA) – Já revogado, assim como o Programa Tempo de Aprender.

gerenciais para discutir os resultados mensais dos alunos do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de colaborar com as unidades de ensino e sistematizar seus projetos focados na alfabetização de 100% dos alunos matriculados nessas turmas (Teresina, 2020b).

Assim, a SEMEC, em regime de colaboração com as unidades de ensino, disponibiliza todas as ações mencionadas para apoiar as escolas na formulação e implementação de iniciativas voltadas à garantia do direito à aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização que compreende os alunos da Pré-escola, sendo que em Teresina, é denominado 2º período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que para a efetividade do Projeto Alfabetiza Teresina, conforme o documento Projeto Alfabetiza 2019, a SEMEC contou com a parceria de instituições privadas<sup>4</sup>, como o Instituto Alfa e Beto, desde 2003, por meio do Programa Alfa e Beto de Alfabetização para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Essa parceria, inicialmente adotada a partir da adesão das escolas, foi ampliada para atender as turmas da Pré-escola (2º período da Educação Infantil) e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Essa colaboração introduziu na Rede Municipal de Ensino o método fônico, por meio de um Programa Estruturado de Ensino, que é definido a partir de objetivos, proposta pedagógica, materiais didáticos, instrumentos de avaliação e mecanismos de apoio ao professor. Oliveira (2008, p. 38) define o Método fônico como “todo aquele que ensina, de forma explícita, a relação entre grafemas e fonemas”. De acordo com a proposta do Programa supracitado, esse ensino permite à criança descobrir o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento próprio de sua língua.

A ação pedagógica, focada no componente “aprender a ler”/“ler para aprender”, fundamentava-se em três aspectos principais: a aquisição do princípio alfabético (compreensão de que as letras representam sons da fala e que as palavras correspondem a objetos e ideias); a decodificação (capacidade de identificar o valor sonoro das letras e utilizá-las para interpretar o que está escrito); e a fluência de leitura (uso automático do conhecimento das letras para decifrar palavras e frases simples, além de compreender aquelas mais longas ou complexas).

Contraditório a essa concepção, Moraes (2012, p. 25) corrobora com Soares (2022), quando diz “ser urgente reinventarmos o ensino da alfabetização”, isso porque uma grande dificuldade a se enfrentar são as tentativas de ressuscitar os velhos métodos fônicos e silábicos, como se fossem a adequada solução para superarmos as lacunas existentes no que diz respeito ao alfabetizar.

De acordo com Soares (2022, p. 286), “restritos ao processo de aprendizagem do sistema alfabético, os métodos de alfabetização consideram cada um apenas uma parte de um processo complexo, tomando-a como um todo”. Assim, esses métodos frequentemente se limitam a aspectos específicos do processo de alfabetização, ignorando a maneira como a criança realmente aprende. No entanto, a alfabetização não se resume a simples decodificação de palavras, mas sim envolve a capacidade de compreender contextos, construir significados e interagir de forma crítica com o mundo por meio da leitura e da escrita.

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

<sup>4</sup> As parcerias com instituições privadas, como o Instituto Alfa e Beto, refletem uma estratégia da SEMEC para complementar e ampliar as ações do Projeto Alfabetiza Teresina. No entanto, tais iniciativas levantam questões críticas, especialmente no que tange à dependência das redes públicas de educação em relação a programas privados. Embora possam contribuir com metodologias e materiais específicos, essas parcerias podem também impor uma padronização das práticas pedagógicas, reduzindo a autonomia dos professores e a capacidade das escolas de contextualizarem suas ações de acordo com as realidades locais.

esse processo. Ela também ressalta que, etimologicamente, “método” significa - meta- + hodós = caminho em direção a um fim. Considera-se que o fim é a criança alfabetizada, o caminho é o ensino e a aprendizagem das várias subfacetas linguísticas. Apoiando essa visão, Morais (2012) 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. Cabe destacar ainda que, ao impor um único método de alfabetização, corre-se o risco de padronizar e restringir os professores alfabetizadores, impedindo que eles utilizem a diversidade de teorias e métodos que melhor se adequam às suas respectivas realidades.

## Expectativas de Aprendizagem

Como modo de fornecer subsídios para o processo de ensino e aprendizagem, além de orientar as diretrizes políticas e o trabalho pedagógico nas escolas, o Projeto Alfabetiza Teresina, no que tange a avaliação, redefiniu as expectativas de aprendizagem em 2019. Anterior a essa Política Projeto Alfabetiza Teresina, já existia uma prática de avaliar os estudantes com base na Psicogênese da Língua escrita, a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979). Desse modo, a avaliação era realizada considerando as hipóteses de escrita, definidas como: Pré-silábica, Silábica, Silábico Alfabética e Alfabética. No que diz respeito ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), Morais (2012, p. 45) aponta que “concebe a escrita alfabética como um sistema notacional e, nunca, como um código”.

Nessa perspectiva, para compreender o SEA, o aluno precisa decifrar o que as letras representam ou notam e, ainda, como as letras criam essas representações ou notações, como define Morais (2012). É importante ressaltar que as respostas para essas questões variam conforme o estágio em que o aluno se encontra. Ampliando essa ideia, Morais (2012, p. 50) destaca que os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético, como:

Aspectos conceituais - relacionados ao que as letras representam ou notam, isto é, “à natureza profunda” do processo de representação simbólica ou notação; os aspectos convencionais - têm a ver com as convenções, que podem ser alteradas por acordo social, sem que a natureza alfabética fosse mudada.

O Projeto Alfabetiza Teresina, embora utilize o método fônico em sua metodologia, recorre à Psicogênese da escrita no processo avaliativo como instrumental para a coleta de dados. Nesse contexto, foi adicionada uma quinta categoria para especificar o estágio em que o aluno se encontra: o alfabetizado.

De acordo com o documento “Projeto Alfabetiza Teresina” (Teresina, 2020b), as Expectativas de Aprendizagem para a Alfabetização são condições de desempenho que definem as habilidades de leitura e escrita que os estudantes devem alcançar ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização. Essa abordagem representa uma mudança terminológica, na qual cada fase do SEA passa a ser definida como nível, conforme representado a seguir:

- *Nível 1* - Corresponde a fase gráfica primitiva – símbolos, pseudoletas, garatuas e/ou desenhos.
- *Nível 2* - O estudante diferencia o desenho da escrita. Escreve letras e/ ou números, como se soubessem 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 estudante 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 estudante faz corresponder uma grafia a cada sílaba. • *Nível 5* - O estudante 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, três ou mais letras; que o som não garante a identidade de letras, nem a identidade de letras e de sons. • *Nível 6* - Caracteriza-se pela correspondência entre fonemas e grafemas. O estudante 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; • *Nível 7* - Produz texto narrativo, embora apresente falhas que não comprometem sua compreensão e desvios ortográficos em palavras de estruturas silábicas simples. • *Nível 8* - Produz ortograficamente texto narrativo articulando suas partes (Teresina, 2020b, grifo nosso).

Assim, de acordo com as Expectativas de Aprendizagem em escrita, espera-se que ao final da Pré-escola (2º período) os alunos alcancem o nível 6; os alunos do 1º ano, o nível 7; e os alunos do 2º ano, minimamente, o nível 8.

Cabe destacar que o processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem. Soares (2022, p. 52) enfatiza a importância da mediação pedagógica no contexto escolar, afirmando que “considerando o nível de desenvolvimento a que a criança chegou, a aprendizagem estimulada por professores contribui para avançar em seu processo de desenvolvimento”.

No que diz respeito à leitura, conforme o documento do Projeto Alfabetiza Teresina (Teresina, 2020a), a proposta consiste em uma coletânea de palavras e textos para fluência, servindo como instrumentalização no acompanhamento da leitura dos alunos da Pré-escola (2º período da educação infantil), 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. É importante ressaltar que para a aferição da leitura de palavras ou de textos considerar-se-á um tempo de 1 minuto para a realização dessa tarefa. Assim, as expectativas de aprendizagem foram estabelecidas com níveis para avaliar a fluência em leitura durante o processo de alfabetização.

Para Oliveira (2008, p. 173), “ler com fluência significa ler corretamente, com precisão e rapidez; compreender o que lê”. Ainda, segundo Oliveira (2008, p. 177), as pesquisas sobre níveis de fluência indicam que:

Para ler com eficácia, isto é, ler de verdade, ler para compreender, um leitor iniciante precisa desenvolver um nível de precisão de leitura de pelo menos 90 a 95%. Isso significa errar no máximo uma palavra a cada 20 palavras lidas – uma palavra a cada duas linhas de um texto. Um leitor maduro tem que aprender a ler como 100% de precisão. Os critérios para avaliar fluência são objetivos: *precisão* – cerca de 90%, ou 18 acertos a cada 20 palavras lidas; *rapidez* – mínimo de 60 palavras por minuto ao final da primeira série (cerca de 90 na segunda série, 100 no final da terceira, 120 no final da quarta, 150 a 200 no final da 8ª e pelo menos 250 ao final do ensino médio); *compreensão* – compreender o significado de um texto lido nas condições acima, supondo-se possuir um nível de complexidade fonética e vocabular compatível com o nível do leitor.

Com base nesse pressuposto, o Projeto Alfabetiza Teresina, a partir da redefinição das expectativas de aprendizagem, estabeleceu os seguintes níveis de leitura: **Não lê; Nível 1** – De 1 a

10 palavras; **Nível 2** – De 11 a 20 palavras; **Nível 3** – De 21 a 30 palavras; **Nível 4** – De 31 a 40 palavras; **Nível 5** – De 41 a 50 palavras; **Nível 6** – De 51 a 60 palavras; **Nível 7** – De 61 a 70 palavras; **Nível 8** – De 71 a 80 palavras e **Nível 9** – 81 ou mais.

Assim, ao final do ano, as crianças da Pré-escola devem alcançar o nível 3; os alunos do 1º ano, o nível 6 e; os alunos do 2º ano, o nível 9.

O Projeto Alfabetiza, versão 2020, apresenta orientações sistematizadas e objetivas sobre a aplicação das avaliações de leitura e escrita, detalhando as etapas de antes, durante e após a aplicação do teste, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1** – Orientações para a Avaliação da Leitura Oral.

Antes da aplicação	Durante a aplicação	Após a aplicação
<p>Ter disponibilizado em mãos:</p> <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>	<p>Procedimentos para avaliar a fluência da leitura:</p> <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>	<p>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.</p>

Fonte: Teresina (2020a).

Morais (2012, p. 35) afirma que “ao avaliar a leitura, o professor deve tomar nota dos aspectos da decodificação que o aluno ainda não domina, com a intenção de apontar a eles em outra ocasião”. Além disso, sugere a importância de solicitar que o aluno leia textos em voz alta, não com o objetivo da compreensão, mas explicitamente com o propósito de fazê-lo treinar a fluência da leitura. Recomenda, ainda, que as palavras sejam lidas corretamente, não apenas em termos de sua pronúncia intrínseca, mas também que sejam lidas no quadro de frases, segundo o ritmo e a entonação (prosódia) apropriados.

Para a efetivação da aplicação do Teste em Escrita, o documento também oferece orientações em linguagem acessível, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2** – 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. 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;</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 verificada cada atitude da criança, 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: Teresina (2020b).

É importante ressaltar que a aplicação do teste de leitura e escrita é fundamental. A sondagem pode ser realizada individualmente, permitindo que a escola registre sistematicamente os níveis em que o aluno se encontra, as relações que ele estabelece entre fonema e grafema, além de planejar ações interventivas em tempo hábil para que os alunos superem as dificuldades nesse processo de alfabetização. Conforme apresentado no documento Projeto Alfabetiza Teresina, a aplicação do teste requer um planejamento sistematizado, no qual enquanto alguns alunos são avaliados, outros devem realizar atividades alternativas de acordo com a rotina escolar.

Diante do exposto, o Projeto também prevê a organização dos quadros de palavras, frases e textos, seguindo uma ordem de complexidade conforme o ano escolar, além da padronização dos testes aplicados pela Rede Municipal de Ensino, conforme o Quadro 3.

**Quadro 3** – 1º BIMESTRE /Pré-escola (2º período).

Realizar a leitura da esquerda para a direita				
LUA <sup>1</sup>	JUJU <sup>2</sup>	MULA <sup>3</sup>	LUMA <sup>4</sup>	LIA <sup>5</sup>
LEILA <sup>6</sup>	LEI <sup>7</sup>	EMA <sup>8</sup>	MALU <sup>9</sup>	MOLA <sup>10</sup>
LEÃO <sup>11</sup>	NOÉ <sup>12</sup>	AULA <sup>13</sup>	ALA <sup>14</sup>	MALA <sup>15</sup>
LULA <sup>16</sup>	NELA <sup>17</sup>	JILÓ <sup>18</sup>	LILI <sup>19</sup>	NOME <sup>20</sup>
ELA <sup>21</sup>	AKUNA <sup>22</sup>	MENINA <sup>23</sup>	MOELA <sup>24</sup>	MEU <sup>25</sup>
ALÔ <sup>26</sup>	MELOU <sup>27</sup>	MAMÃE <sup>28</sup>	ELIANE <sup>29</sup>	LEOA <sup>30</sup>
ALEMÃO <sup>31</sup>	LAIANE <sup>32</sup>	LAMA <sup>33</sup>	MÃO <sup>34</sup>	UAI <sup>35</sup>
LIMA <sup>36</sup>	LIMÃO <sup>37</sup>	MEIA <sup>38</sup>	ALELUIA <sup>39</sup>	MANÉ <sup>40</sup>
MILA <sup>41</sup>	ANEL <sup>42</sup>	AMÉLIA <sup>43</sup>	LUNA <sup>44</sup>	LINO <sup>45</sup>
MOLE <sup>46</sup>	JOANA <sup>47</sup>	LONA <sup>48</sup>	JULIANA <sup>49</sup>	ANÃO <sup>50</sup>

Fonte: Teresina (2019).

**Quadro 4** – 4º BIMESTRE /Pré-escola (2º período).

Realizar a leitura da esquerda para a direita				
TUDO <sup>1</sup>	VELHO <sup>2</sup>	COPO <sup>3</sup>	TELHA <sup>4</sup>	FIADO <sup>5</sup>
JARRA <sup>6</sup>	TÁBUA <sup>7</sup>	DADO <sup>8</sup>	MÃO <sup>9</sup>	CAIXA <sup>10</sup>
CHUVA <sup>11</sup>	UNHA <sup>12</sup>	VELHO <sup>13</sup>	TOURO <sup>14</sup>	CHUVA <sup>15</sup>
CENOURA <sup>16</sup>	JANELA <sup>17</sup>	MULETA <sup>18</sup>	MARIDO <sup>19</sup>	MARTELO <sup>20</sup>
PIRÃO <sup>21</sup>	SABÃO <sup>22</sup>	COLEÇÃO <sup>23</sup>	TAPIOCA <sup>24</sup>	QUARTO <sup>25</sup>
BURACO <sup>26</sup>	TEMPERO <sup>27</sup>	ÓCULOS <sup>28</sup>	DÚVIDA <sup>29</sup>	RAQUETE <sup>30</sup>
BACIA <sup>31</sup>	PASSEIO <sup>32</sup>	CASTELO <sup>33</sup>	BICUDO <sup>34</sup>	MODELO <sup>35</sup>
PAREDE <sup>36</sup>	MELADO <sup>37</sup>	BRANCO <sup>38</sup>	BIRUTA <sup>39</sup>	RAPAZ <sup>40</sup>
RÉGUA <sup>41</sup>	FUMAÇA <sup>42</sup>	BESOURO <sup>43</sup>	SEGREDO <sup>44</sup>	MORCEGO <sup>45</sup>
LIXEIRO <sup>46</sup>	QUATRO <sup>47</sup>	BENGALA <sup>48</sup>	RELÓGIO <sup>49</sup>	QUERIDO <sup>50</sup>
RÁPIDO <sup>51</sup>	COZINHA <sup>52</sup>	MOSQUITO <sup>53</sup>	FAQUEIRO <sup>54</sup>	DESATENTO <sup>55</sup>
ARAME <sup>56</sup>	SALGADO <sup>57</sup>	GELADO <sup>58</sup>	NAMORADO <sup>59</sup>	AVENIDA <sup>60</sup>
PICADEIRO <sup>61</sup>	NUVEM <sup>62</sup>	QUINTAL <sup>63</sup>	ROBUSTO <sup>64</sup>	BATOM <sup>65</sup>
TELEVISÃO <sup>66</sup>	MARMELADA <sup>67</sup>	PARAFUSO <sup>68</sup>	ABELHUDO <sup>69</sup>	TUCUNARÉ <sup>70</sup>

Fonte: Teresina (2019).

Diante do exposto, observamos que, em um grau comparativo, o nível de complexidade das palavras apresentadas no 4º bimestre é superior ao do 2º bimestre. Após a leitura cronometrada das palavras, o aluno 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 e Maluf (2014, p. 469) destacam que “a velocidade é considerada um critério importante, pois uma melhora na velocidade é característica do desenvolvimento da automaticidade” e acrescentam que “a performance em uma tarefa melhora com a prática”, evidenciando a relação entre prática contínua e o aprimoramento de habilidades.

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

Apesar de Puliezi e Maluf (2014) apontarem a velocidade como um indicativo de desenvolvimento da automaticidade – sugerindo que a fluência na realização de tarefas melhora com a prática, é necessário ter cautela ao tomar a velocidade como um critério central para avaliar a aprendizagem, sobretudo no campo da alfabetização. A automaticidade pode ser um dos efeitos da prática, mas não garante, por si só, a compreensão ou a internalização dos conteúdos. Logan (1997), ao explicar a *lei de potência da prática*, ressalta que há um limite para os ganhos de velocidade, os quais tendem a se estabilizar com o tempo. Isso evidencia que, embora a prática leve a um desempenho mais rápido inicialmente, esse ganho decresce, podendo mascarar a real compreensão do que se faz.

Dessa forma, a aprendizagem não pode ser reduzida a métricas quantitativas, como tempo de execução, pois isso desconsidera aspectos qualitativos, como a compreensão leitora, a capacidade de reflexão e o uso funcional da linguagem. Portanto, é necessário problematizar a associação direta entre velocidade e aprendizagem, entendendo que um aluno rápido na leitura não é, necessariamente, um leitor competente. A alfabetização exige muito mais do que rapidez, requer construção de sentido, apropriação do sistema de escrita e desenvolvimento de habilidades cognitivas que vão além da execução mecânica.

A seguir, apresentamos o texto utilizado para avaliar a fluência leitora de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Esse instrumento é aplicado com o objetivo de mensurar a velocidade e a precisão da leitura, embora tais aspectos não sejam, por si só, suficientes para aferir a compreensão e a aprendizagem efetiva.

Os textos 1 e 2, apresentados nas Figuras 1 e 2, são aplicados aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. O texto 1 serve como diagnóstico, enquanto o texto 2 é utilizado em novembro, ao final do ano letivo, para avaliar o progresso na leitura. A expectativa de aprendizagem para o 1º ano é o Nível 6, que corresponde à leitura de 51 a 60 palavras. O documento “Projeto Alfabetiza Teresina 2019” destaca que:

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 alguns questionamentos básicos, como forma de garantir uma avaliação mais segura e completa (Teresina, 2019, p. 20).

Pikulski e Chard (2005) explicam que há uma crescente concordância de que as dimensões da fluência devem ser avaliadas dentro do contexto de compreensão de leitura. A fluência, sem o acompanhamento dos níveis de compreensão, tem um valor muito limitado.

Assim, compreende-se que embora a fluência, a capacidade de ler rapidamente e com precisão, seja essencial, ela não é um fim em si mesma. Sem a compreensão, a fluência perde relevância, pois um leitor pode ser fluente, mas ainda assim não entender o que está lendo. Portanto, é importante considerar todas as dimensões para uma avaliação eficaz do aprendizado da leitura, garantindo que os alunos não apenas leiam de forma eficiente, mas também interpretem o que está sendo lido, de maneira adequada. Essa perspectiva implica em um ensino que integre práticas de leitura fluente com estratégias que promovam a compreensão, favorecendo, assim, um desenvolvimento mais completo das habilidades de leitura.

<b>A FOCA FAMOSA</b>	<b>3</b>
A FOCA MORA NA CASA ROSADA.	9
O NOME DA FOCA É ROSA.	15
ROSA JOGO BOLA.	18
ROSA TOCA VIOLA.	21
ROSA É UMA FOCA BONITA.	26
ELA É UMA FOCA FAMOSA.	31
ROSA BOTA FITA NO CABELO.	36
BOTA Pó NA CARA.	40
E BATE PAPO NA JANELA.	45
ROSA VÊ O PITOCO.	49
E FICA TODA ANIMADA.	53
ELA PEGA A FITA DO CABELO	59
E JOGA A FITA PARA ELE.	65
ELE DÁ UMA RISADA E FALA:	71
- ROSA, VOCÊ É BONITA!	75
ROSA RI.	77
ELA PEGA O BOLO LÁ NA SALA.	84
PITOCO COME O BOLO E BEBE LIMONADA.	91
[...]	
<i>JUNQUEIRA, Sônia. A Foca Famosa. 9. ed. São Paulo: Ática, 2007.</i>	

**Figura 1** – 1º ano do ensino fundamental  
Fonte: Teresina (2019).

<b>O PATO E O SAPO</b>	
	5
O PATO MORA NO LAGO.	10
O SAPO MORA NO MATO.	15
O PATO VÊ O SAPO.	20
O SAPO VÊ O PATO.	25
O PATO NADA. ELE RECITA:	30
- PÉ DE PATO DÁ PATADA!	35
BOCA DE SAPO DÁ BOCADA!	40
O SAPO PULA, ELE RECITA:	45
_ PÉ DE PATO DÁ É PEZADA!	51
BOCA DE SAPO DÁ É RISADA:	57
CO-A-XA-XA-XA!	58
O PATO FALA:	61
_ SAPO CARA DE PAPO!	65
O SAPO FALA:	68
_ PATO CARA DE BOBO!	72
O PATO NADA,	75
DANADO DA VIDA.	78
O SAPO PULA,	81
DANADO DA VIDA.	84
O SAPO MUDA DE PAPO:	89
_ PATO! Ô PATO!	92
AMIGO, VOCÊ PULA?	95
O PATO FALA:	98
_ EU PULO!	100
O PATO MUDA DE PAPO:	105
_ SAPO! Ô SAPO!	108
AMIGO, VOCÊ NADA?	111
O SAPO FALA:	114
- EU NADO!	116
O PATO RI PARA O SAPO.	122
O SAPO RI PARA O PATO.	128
O PATO FICA AMIGO DO SAPO.	134
O SAPO FICA AMIGO DO PATO.	140
<i>JUNQUEIRA, Sônia. A foca famosa. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2000.</i>	

**Figura 2** – 2º ano do ensino fundamental.  
Fonte: Teresina (2019).

## Resultados e Discussão

A partir da questão norteadora “quais ações e estratégias da política de alfabetização têm sido implementadas e como elas contribuem para a formação de leitores e escritores competentes nas turmas do ciclo de alfabetização das escolas públicas da rede municipal de Teresina?”, a análise dos dados evidenciou que o Projeto Alfabetiza Teresina tem se estruturado com base em práticas avaliativas sistemáticas e estratégias de formação continuada voltadas à atuação pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

Um dos principais achados da pesquisa diz respeito à ênfase na avaliação como ferramenta orientadora da prática docente. As Guardiãs da Alfabetização, participantes da investigação, destacaram a importância do uso de instrumentos variados – como testes de leitura e escrita, rodas de leitura, contação de histórias, culminâncias pedagógicas e registros sistemáticos – no acompanhamento do progresso dos estudantes, permitindo uma leitura mais sensível e completa do desenvolvimento infantil.

Essas estratégias se articulam à prática cotidiana nas escolas e revelam a intencionalidade pedagógica das educadoras em promover não apenas o domínio técnico da leitura e escrita, mas também o interesse, a participação e o envolvimento das crianças com os textos. Como exemplifica a Guardiã A1: “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).*

Essa abordagem integradora, que considera o aspecto afetivo e o vínculo com o texto, é reforçada também pela fala da diretora da mesma escola: *“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), evidenciando o cuidado com o desenvolvimento integral dos estudantes.*

O acompanhamento contínuo, realizado pelas formadoras e coordenadoras pedagógicas, também se mostrou um diferencial na implementação da política. A Guardiã R, por exemplo, ressalta: *“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, 2024).*

Essa atenção constante ao fazer docente também contribui para a adaptação de estratégias às necessidades reais das turmas. Por fim, a Guardiã J2 complementa essa visão ao relatar os impactos positivos do 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).*

Esses relatos apontam que as práticas avaliativas adotadas pelas Guardiãs vão além da mensuração de resultados, funcionando como dispositivos formativos que fortalecem tanto a prática pedagógica quanto o processo de alfabetização das crianças. Há uma valorização da construção do conhecimento em múltiplas dimensões, integrando o lúdico ao pedagógico. Conforme destacaram algumas Guardiãs, a avaliação formativa tem sido um recurso para reconhecer avanços sutis na escrita, mesmo em casos em que os alunos ainda não apresentam fluência consolidada na leitura.

No entanto, o estudo também evidenciou tensões e limitações no uso de instrumentos padronizados, como o teste de leitura em um minuto, amplamente utilizado no Projeto Alfabetiza Teresina. Embora esses instrumentos sejam reconhecidos por sua capacidade de fornecer dados objetivos sobre o desempenho dos estudantes, algumas participantes questionaram sua eficácia pedagógica, especialmente quando são aplicados de forma descontextualizada, com foco excessivo na velocidade e sem explicitação clara de seus objetivos formativos.

Esse tensionamento fica evidente no relato da Guardiã T, professora da escola C (2024), ao refletir sobre a aplicação do teste de fluência:

*Tem o teste de leitura escrita, o da 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 gente se pergunta: E essa forma de fazer, por que que existe essa avaliação da fluência? Tem importância disso? Foi explicado isso? 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 não chegou até você a explicação o porquê disso? Só pra executar. Como muita coisa que acontece aqui, é só pra executar.*

A fala expressa a percepção de uma distância entre a política prescrita e a prática real vivenciada na escola, evidenciando fragilidades no processo de formação e de comunicação institucional. Ao apontar a ausência de justificativas pedagógicas para o uso do teste de fluência, a professora destaca que a velocidade de leitura nem sempre está associada à compreensão leitora

e que esse tipo de avaliação pode não captar as reais habilidades dos estudantes – especialmente daqueles que demonstram compreensão, mas apresentam um ritmo mais lento de leitura.

Esse relato, portanto, questiona a centralidade da rapidez como indicador exclusivo de aprendizagem, chamando atenção para a necessidade de instrumentos que considerem múltiplas dimensões da leitura, como construção de sentido, entonação, compreensão e envolvimento com o texto. Trata-se de uma crítica importante que reforça o papel da escola como espaço de reflexão e de recontextualização crítica das políticas educacionais.

Esse posicionamento encontra eco em Luckesi (2013, p. 37), ao afirmar 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”. A crítica das educadoras reforça a necessidade de um olhar mais amplo e sensível ao desenvolvimento integral dos estudantes, ultrapassando a lógica da performance imediata.

Portanto, os dados indicam que, embora a política apresente avanços significativos na estruturação de práticas avaliativas, ainda há desafios quanto ao equilíbrio entre padronização e flexibilidade pedagógica. A aprendizagem dos alunos deve ser o eixo central das ações escolares, e isso implica considerar aspectos como oralidade, criatividade, interação e produção escrita – elementos que não se expressam, necessariamente, em velocidade de leitura ou respostas mecânicas.

A partir das vozes das Guardiãs da Alfabetização, torna-se evidente que práticas avaliativas contextualizadas, que dialogam com as realidades locais, possuem maior potencial de promover uma alfabetização significativa, contribuindo, de fato, para a formação de leitores e escritores competentes.

## Considerações Finais

Conceber a educação como um direito de todos é fundamental para promover a justiça social e a equidade, funcionando como um dos pilares essenciais para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, a alfabetização torna-se uma questão central nos debates sobre educação, pois a capacidade de ler e escrever é vital para o pleno exercício da cidadania e para o acesso a oportunidades, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) (Brasil, 1988).

Ao refletirmos sobre as estratégias adotadas pelas políticas de alfabetização para formar leitores competentes, é importante avaliar se essas ações foram realmente articuladas, envolvendo todos os atores necessários nesse processo. Os diversos agentes no contexto educacional, como professores e gestores, não são meros receptores das políticas, são profissionais com experiência e conhecimentos que devem ser valorizados em cada contexto específico. É importante ressaltar que as escolas têm histórias únicas e sua vivência prática as torna participantes ativas na construção e implementação dessas políticas.

Ball, Maguire e Braun (2021, p. 48) pontua que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política. Mesmo em escolas superficialmente semelhantes, as nuances do contexto local, podem fazer uma diferença considerável para os processos escolares e realização do aluno”.

Ademais, a efetividade das políticas de alfabetização depende da colaboração e do engajamento de todos os envolvidos. Isso inclui a formação continuada dos educadores, a

disponibilização de recursos adequados e a criação de um ambiente escolar que favoreça a leitura e a escrita. As políticas devem ser elaboradas de forma a atender às necessidades locais, respeitando a diversidade cultural e social das comunidades.

Assim, compreende-se que a política educacional é construída por e para os professores, que são os principais sujeitos dessa dinâmica. Eles são responsáveis por traduzir as diretrizes das políticas em práticas pedagógicas concretas. Portanto, garantir que os educadores tenham voz nas decisões políticas e que suas experiências sejam valorizadas é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa de alfabetização. Somente por meio dessa articulação podemos avançar em direção a uma educação que promova a formação de leitores críticos e competentes, capazes de atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

Frente à complexidade do processo de alfabetização, é essencial assegurar as condições necessárias para que as crianças tenham acesso ao mundo da leitura e da escrita. Isso envolve a formação dos professores alfabetizadores e a organização do trabalho pedagógico, considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos e as particularidades de sua faixa etária. Além disso, é fundamental elaborar políticas e ações que apoiem o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento das crianças.

O Projeto Alfabetiza Teresina implementou ações sistematizadas com o objetivo de redirecionar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Os resultados da pesquisa evidenciaram que tais ações contribuíram significativamente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, promovendo avanços tanto na leitura quanto na escrita dos alunos.

No entanto, um aspecto que merece destaque é a metodologia adotada pelo Projeto, que utilizou o método fônico, intensificado pela Política Nacional de Alfabetização de 2019, posteriormente revogada. Embora tenha havido avanços, os dados revelam a necessidade de um maior equilíbrio entre essa abordagem e práticas que promovam a alfabetização integrada ao letramento, partindo de textos que contextualizem a aprendizagem. Como aponta Soares (2022, p. 204), “o texto é o lugar da interação – inter-ação – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto”. Essa perspectiva ressalta a importância de práticas que valorizem o uso de textos significativos no processo de alfabetização, ampliando a experiência dos alunos com a linguagem em contextos reais e interativos.

Os achados da pesquisa reforçam a importância de continuarmos refletindo sobre como as crianças aprendem e de que forma as escolas podem potencializar essa aprendizagem, adaptando e recontextualizando ações pedagógicas de acordo com as especificidades de suas realidades. Garantir que as práticas pedagógicas sejam inclusivas, significativas e alinhadas às necessidades locais é essencial para consolidar os avanços no processo de alfabetização e contribuir para a formação de leitores e escritores competentes.

Os resultados apontam ainda que para fortalecer a formação de leitores e escritores é necessário ampliar as práticas avaliativas que considerem as singularidades dos alunos e promovam uma visão mais inclusiva e formativa da aprendizagem.

A continuidade do Projeto Alfabetiza Teresina exige esforços para retomar a integração e o engajamento coletivo observados em seus primeiros anos. Além disso, é fundamental ampliar o suporte pedagógico, promover formações específicas para docentes e adotar práticas que valorizem a inclusão e o respeito às trajetórias individuais dos alunos, garantindo, assim, que todos possam alcançar seu pleno potencial no processo de alfabetização.

## Referências

- Ball, S.J.; Maguire, M.; Braun, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- Ball, S.J.; Mainardes, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 2017.
- 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. Ministério da Educação. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: seção 1, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 29 maio 2021.
- Brasil. Ministério da Educação. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização (Revogada pelo Decreto nº 11.556, de 2023). *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, n. 70A, p. 15, 11 abr. 2019. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 29 maio 2021.
- Cordeiro, D. M. H. H. *Desafios e entraves na implementação do Projeto Alfabetiza Teresina: dialogando com os gestores e professores da Rede Municipal*. 2022. 210 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- Logan, G. D. Automaticity and reading: perspectives from the instance theory of automatization. *Reading & Writing Quarterly*, v. 13, n. 2, p. 123-146, 1997.
- Luckesi, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições*. São Paulo: Cortez, 2013.
- McLuhan, M. *A galáxia de Gutenberg*. A formação do homem tipográfico. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1972.
- Morais, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).
- 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, 2010.
- Mortatti, M. R. L.; Frade, I. C. A. S. (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- Oliveira, J. B. A. *ABC do alfabetizador*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2008.
- Pikulski, J. J.; Chard, D. J. Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, v. 58, n. 6, p. 510-519, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>.
- Puliezi, S.; Maluf, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014.
- Soares, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.
- Soares, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2021.
- Teresina. Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC 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*: Teresina, n. 2.472, 26. fev. 2019. 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 240/2018/GAB/SEMEC. Institui o Projeto “Alfabetiza Teresina” para os alunos matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, em 2018, no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. *Diário Oficial do Município*: Teresina, ano 2018, n. 2.247, p. 3-4, 22 mar. 2018. Disponível em: <https://dom.pmt.pi.gov.br/admin/upload/DOM2247-22032018-ASSINADO.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

Teresina. *Projeto Alfabetiza Teresina*. Teresina: SEMEC, 2020a.

Teresina. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. *Diário Oficial da União*: Brasília, seção 1, n. 37, 21 fev. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 8 maio 2025.

## Colaboradores

Conceituação, Metodologia e Escrita – rascunho original: A. F. SOUSA. Supervisão: A. R. BIANCHINI.