

O DESCOMPASSO NA ALFABETIZAÇÃO: ANÁLISE CRÍTICA DAS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Amanda da Silva Cuim¹
Ana Claudia dos Santos Barão²
Elimeire Alves de Oliveira³
Ijosiel Mendes⁴
Suéllen Danúbia da Silva⁵
Tiago Moreno Lopes Roberto⁶

RESUMO: O presente artigo analisa criticamente a concepção e a operacionalização das expectativas de aprendizagem em leitura e escrita para o primeiro ano do Ensino Fundamental em redes públicas municipais. Partindo do pressuposto de que a alfabetização é um direito fundamental e um processo sociocognitivo complexo, indissociável do letramento, o estudo investiga como tais expectativas são concebidas e materializadas nos artefatos pedagógicos oficiais. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, articula-se um referencial teórico que perpassa a evolução histórica dos métodos de alfabetização, a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento integral da criança e o papel do professor. A análise crítica focaliza a tradução das diretrizes nacionais (BNCC) no currículo local e, especialmente, no material didático oficial. Os resultados apontam para um campo de tensões, onde persiste um significativo descompasso entre os avanços teóricos, que preconizam uma alfabetização significativa e centrada na criança, e uma prática muitas vezes induzida por materiais de cunho mecanicista e por uma cultura de avaliação centrada em produtos. Conclui-se que a efetivação do direito à alfabetização plena depende da construção de um ecossistema pedagógico coerente, que alinhe teoria, políticas curriculares, formação docente e condições de trabalho, colocando o desenvolvimento integral da criança no centro do processo.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino Fundamental. Expectativas de Aprendizagem. Material Didático. Formação de Professores.

¹Docente na Faculdade Futura de Votuporanga, Docente na Prefeitura de Votuporanga. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica (UFSCAR). Graduada em Pedagogia (UNIFEV).

²Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduada em Ciências Biológicas (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (ISEED-FAVED). Especialista em Neurociência e Aprendizagem (UNICA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (IPEMIG). Mestre em Biologia Animal (UNESP)

³Docente e Coordenadora no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Direito (UNIFEV), Pedagogia e Letras, Especialista em Gestão Escolar. Mestre em Ensino e Processos Formativos. Advogada.

⁴Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduado em Matemática. (UNIFEV). Especialista em Matemática (UNICAMP). Especialista em Matemática no Ensino Médio (UFSCAR). Mestrado em Matemática (UNESP).

⁵Docente no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Ciências Contábeis (UNIFEV), graduada em Administração pela Faculdade Futura, Graduada em Pedagogia (UNIBF) Especialista em Administração Estratégica com ênfase em Marketing e Gestão de Recursos Humanos (UNILAGO), Especialização em Controladoria (UNIasselvi), Mestrado em Administração (UNIMEP).

⁶Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental, Mestre em Psicologia e Saúde; Doutorando em Ciências da Saúde; Professor do Curso de Psicologia e Odontologia; Professor e Gestor de Políticas Acadêmicas da Faculdade Futura.

ABSTRACT: This article critically analyzes the conception and operationalization of learning expectations for reading and writing in the first year of Elementary School in Brazilian public municipal networks. Starting from the assumption that literacy is a fundamental right and a complex socio-cognitive process, inseparable from literacy socialization, the study investigates how such expectations are conceived and materialized in official pedagogical artifacts. Through bibliographical and documentary research of a qualitative nature, a theoretical framework is articulated, encompassing the historical evolution of literacy methods, the psychogenesis of written language, the integral development of the child, and the role of the teacher. The critical analysis focuses on the translation of national guidelines (BNCC) into the local curriculum and, especially, into official didactic materials. The results point to a field of tensions, where a significant gap persists between theoretical advances, which advocate for meaningful and child-centered literacy, and a practice often induced by mechanistic materials and a product-centered assessment culture. It is concluded that the effective realization of the right to full literacy depends on the construction of a coherent pedagogical ecosystem that aligns theory, curricular policies, teacher training, and working conditions, placing the integral development of the child at the heart of the process.

Keywords: Literacy. Literacy Socialization. Elementary School. Learning Expectations. Didactic Material. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, compreendida para além da mera decodificação de códigos linguísticos, configura-se como um processo sociocognitivo fundamental na formação do indivíduo e um alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania. Trata-se de um direito inalienável da criança, formalmente garantido por dispositivos legais nacionais, dentre os quais se destacam a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069/90) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, enquanto documento normativo que define os direitos de aprendizagem essenciais, situa a alfabetização como objetivo central para o biennio inicial do Ensino Fundamental, explicitando expectativas claras de apropriação do sistema de escrita. Conforme seu texto, "é direito do aluno aprender a ler e a escrever, em Língua Portuguesa, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2018, p. 57). Essa determinação reforça não apenas a obrigatoriedade do Estado em prover condições para tal aprendizagem, mas também a urgência pedagógica em se assegurar que as crianças construam, desde os primeiros anos escolares, as competências necessárias para interagir com e na linguagem escrita.

Paralelamente, o ECA assegura, em seu artigo 53, "o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1990). Nesse sentido, a alfabetização qualifica-se como a via primordial

para a efetivação desse direito, sendo a porta de entrada para a participação social, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e a autoria de pensamento.

Do ponto de vista teórico, autores como Soares (2017) e Tfouni (2010) ressaltam a necessidade de se conceber a alfabetização indissociada do letramento, isto é, o processo de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva ampliada demanda que o primeiro ano do Ensino Fundamental transcenda enfoques restritos e mecânicos, promovendo um ambiente onde a criança possa vivenciar a língua escrita em sua função social, significativa e discursiva.

Portanto, contextualizar a alfabetização nesta pesquisa implica reconhecê-la como um direito legal, um imperativo ético-pedagógico e um complexo objeto de estudo das Ciências da Educação. O foco no primeiro ano do Ensino Fundamental justifica-se pela criticalidade dessa etapa, na qual se consolidam – ou se fragilizam – os fundamentos para toda a trajetória escolar subsequente, exigindo uma análise criteriosa das expectativas de aprendizagem que a orientam. Partindo do reconhecimento da alfabetização como um direito fundamental, impõe-se uma análise crítica sobre as condições de sua efetivação no cenário educacional brasileiro, com particular atenção às redes públicas municipais, onde se concentra grande parte das matrículas dessa etapa. Nesse sentido, o presente estudo orienta-se pelo seguinte questionamento central: De que maneira as expectativas de aprendizagem em leitura e escrita para o primeiro ano do Ensino Fundamental têm sido concebidas e operacionalizadas, e que tensões emergem desse processo?

3

Esta indagação desdobra-se em um complexo de paradoxos que marcam a prática alfabetizadora contemporânea. Em primeiro plano, observa-se uma tensão teórico-metodológica flagrante. Apesar da hegemonia discursiva de abordagens construtivistas e socioconstrucionistas, que entendem a alfabetização como um processo ativo de construção de hipóteses sobre a escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e a inserção em práticas de letramento (SOARES, 2017), é recorrente a persistência, no chão da sala de aula, de métodos fragmentados e mecanicistas. Questiona-se, portanto, em que medida os documentos orientadores e os materiais didáticos oficiais traduzem ou não os avanços teóricos consagrados na literatura da área.

Uma segunda dimensão problemática reside na interface entre a política curricular macro e a prática pedagógica micro. A BNCC estabelece direitos e objetivos de aprendizagem em nível nacional, os quais são traduzidos em propostas curriculares municipais. Como aponta

Sacristán (2000), o currículo real resulta de um processo de recontextualização, sujeito a filtros e interpretações. Assim, investiga-se: há uma coerência visível entre as expectativas da BNCC, as diretrizes curriculares locais, o material didático adotado e as atividades efetivamente desenvolvidas em sala de aula? Ou impera um "currículo prescrito" distante do "currículo em ação"?

A formação e a atuação docente constituem o terceiro eixo problematizador. A complexidade do processo de alfabetização demanda um professor pesquisador, reflexivo e com sólido embasamento teórico (TARDIF, 2014). Contudo, frequentemente, os docentes se veem pressionados por demandas administrativas, pela cobrança por resultados imediatos e, por vezes, por materiais didáticos pouco flexíveis. Nesse cenário, como os professores interpretam e mediam as expectativas de aprendizagem? Sua formação inicial e continuada os tem instrumentalizado para lidar com as heterogeneidades das crianças e com os dilemas teórico-práticos anteriormente mencionados?

Por fim, a própria noção de expectativa de aprendizagem merece ser posta em análise. Elas representam um pacto social sobre o que é considerado essencial aprender em um determinado tempo. No entanto, é preciso interrogá-las: estão ancoradas em uma visão de criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, ou refletem uma lógica conteudista e homogeneizante? Consideram os diferentes ritmos e trajetórias de vida dos alunos, especialmente em um contexto de marcantes desigualdades sociais?

4

Portanto, problematizar este tema implica reconhecer que o ato de alfabetizar no primeiro ano do Ensino Fundamental transcorre em um campo de forças contraditórias, onde concepções de ensino, políticas públicas, condições materiais, formação docente e a singularidade das crianças interagem – e frequentemente colidem. Mapear e refletir sobre essas tensões é passo fundamental para propor caminhos mais éticos, científicos e eficazes para a garantia do direito à alfabetização plena.

Objetivo Geral: Analisar criticamente a concepção e a operacionalização das expectativas de aprendizagem em leitura e escrita para o primeiro ano do Ensino Fundamental, investigando sua fundamentação teórica, sua tradução nas propostas pedagógicas e materiais didáticos oficiais, e os desafios inerentes à sua implementação.

Objetivos Específicos

1. Reconstituir, sob uma perspectiva histórica, os principais paradigmas teórico-metodológicos da alfabetização, identificando suas reverberações nas práticas pedagógicas contemporâneas.
2. Examinar a intrínseca relação entre o desenvolvimento integral da criança – nos aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor – e os processos de apropriação da língua escrita, com base em contribuições da Psicologia do Desenvolvimento e da Didática.
3. Investigar o papel preponderante da formação e da atuação docente na mediação e na ressignificação das expectativas de aprendizagem estabelecidas pelos sistemas de ensino.
4. Analisar os materiais didáticos oficiais, identificando seus alinhamentos e dissonâncias em relação aos paradigmas teóricos críticos que concebem a alfabetização como um processo sociocognitivo e de letramento.

A premência em discutir a qualidade da alfabetização oferecida nos anos iniciais justifica-se tanto por sua relevância social quanto acadêmica. Socialmente, a alfabetização é um direito humano fundamental e um alicerce para a equidade, condicionando o acesso a outros direitos e a participação crítica na sociedade. Academicamente, persiste um hiato entre os avanços teóricos consolidados nas últimas décadas – que enfatizam a criança como sujeito ativo e a natureza social da linguagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; VYGOTSKY, 2007; SOARES, 2017) – e as práticas efetivamente observadas em muitas salas de aula, frequentemente marcadas por pressões por resultados imediatistas e metodologias tradicionais.

Este estudo se justifica, portanto, pela necessidade premente de articulação entre teoria e prática no contexto específico das redes públicas municipais. Enquanto a produção acadêmica nacional aborda o tema de forma ampla, investigações que analisem criticamente como as políticas curriculares se materializam em artefatos como o material didático são essenciais para compreender quais são os reais obstáculos enfrentados por professores e alunos. Trata-se de um exercício de crítica contextualizada, que busca compreender a realidade em sua complexidade.

A investigação proposta visa contribuir significativamente para o campo educacional. Em primeiro lugar, ao sistematizar e problematizar o referencial teórico-histórico sobre alfabetização, oferece um panorama claro das disputas paradigmáticas que perpassam o campo. Em segundo, ao focar no desenvolvimento integral da criança, resgata a dimensão humana e ética do processo, frequentemente subjugada a metas meramente instrumentais. Em terceiro, ao centralizar a análise na figura do professor, reconhece seu papel como intelectual e mediador

crucial, cuja formação e condições de trabalho são determinantes para o sucesso das políticas. Por fim, ao analisar criticamente o material didático oficial, objetiva fornecer subsídios concretos para a avaliação e o aprimoramento desse recurso pedagógico-chave.

Desse modo, este trabalho não apenas se propõe a gerar conhecimento aplicável. Espera-se que seus resultados possam fomentar a reflexão coletiva entre gestores, formadores de professores e docentes, servindo como subsídio para a qualificação das práticas alfabetizadoras e, em última instância, para a garantia mais efetiva do direito à aprendizagem da leitura e da escrita por todas as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental.

2 REVISÃO DE LITERATURA E REFERENCIAL TEÓRICO: ALFABETIZAÇÃO - CONCEITOS E ABORDAGENS HISTÓRICAS

A compreensão das práticas contemporâneas de alfabetização demanda um retorno histórico às suas bases teóricas e metodológicas. Este percurso não é linear, mas marcado por rupturas, superações e ressignificações que conformam o campo pedagógico atual.

A história da alfabetização no Brasil é perpassada por diferentes métodos que refletem concepções distintas sobre a aprendizagem e o ensino. Conforme a síntese histórica realizada por Mortatti (2004), é possível identificar uma trajetória que vai do método da soletração (ou alfabético), centrado na memorização de letras e sílabas descontextualizadas, passando pelos métodos sintéticos (fônico e silábico), que partem de unidades menores (fonemas ou sílabas) para a composição de palavras, até os métodos analíticos (global, de sentencição e de palavração), que partem de unidades de significado (textos, sentenças, palavras) para posterior análise de seus constituintes. Cada um desses métodos carrega uma visão implícita sobre como a criança aprende, oscilando entre uma perspectiva mecanicista de associação e repetição e uma visão mais holística, embora ainda frequentemente dissociada da função social da escrita. A compreensão dessa evolução é fundamental para analisar criticamente os resquícios e as releituras desses métodos nos materiais e práticas atuais.

A ampliação do conceito de alfabetização ganhou substância teórica com a introdução do termo letramento, conforme proposto por Soares (2004). Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do código escrito, ou seja, ao domínio das habilidades de decodificação (leitura) e codificação (escrita), o letramento diz respeito ao estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas se envolve efetivamente nas práticas sociais que demandam o uso da língua escrita. Trata-se, portanto, da inserção da criança na cultura escrita.

No contexto educacional atual, entretanto, defende-se a indissociabilidade entre ambos os processos. Alfabetizar letrando significa, conforme a mesma autora, promover desde o início o contato com textos reais e seus usos sociais, de modo que a aprendizagem do código não seja um fim em si mesmo, mas um instrumento para a participação na sociedade. Essa perspectiva integrada orienta as expectativas de aprendizagem mais contemporâneas, que superam a dicotomia entre "aprender a ler" e "ler para aprender".

Uma revolução paradigmática no campo da alfabetização ocorreu com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que introduziram uma perspectiva construtivista-interacionista. Nessa abordagem, a criança é concebida não como uma tabula rasa, mas como um sujeito ativo que, ao interagir com o material escrito em seu entorno, constrói hipóteses próprias e logicamente organizadas sobre como a escrita representa a linguagem. Essa construção segue uma sequência evolutiva, conhecida como psicogênese da língua escrita, que descreve níveis conceituais pelos quais a criança passa:

De acordo com os estudos seminais de Ferreiro e Teberosky (1999), a criança percorre uma sequência evolutiva de níveis conceituais antes de dominar o sistema de escrita alfabético. Inicialmente, no nível pré-silábico, ela compreende a escrita como um objeto distinto do desenho, embora ainda não estabeleça uma correspondência estável entre os sinais gráficos e os sons da fala. Nessa fase, a escrita pode funcionar como um ícone que representa atributos do referente, como sua quantidade ou tamanho.

Para as autoras, num avanço qualitativo, a criança atinge o nível silábico, no qual passa a buscar uma correspondência sistemática entre a escrita e a oralidade, atribuindo a cada sílaba pronunciada um único caractere. Essa marca pode, inicialmente, não possuir valor sonoro convencional, evoluindo posteriormente para uma relação mais precisa entre a letra escolhida e o som da sílaba.

Assim, consideram que segue-se então um momento de transição silábico-alfabética, caracterizado por um conflito cognitivo. A criança oscila entre a hipótese anterior (uma letra por sílaba) e a descoberta da necessidade de representar os diferentes fonemas dentro de uma mesma sílaba, resultando em escritas que mesclam essas duas lógicas.

Por fim, a conquista do nível alfabético consolida-se quando a criança compreende o princípio fundamental do sistema: a correspondência entre fonemas e grafemas. Nesse estágio, ela é capaz de representar graficamente a estrutura sonora completa das palavras, ainda que as convenções ortográficas mais complexas permaneçam como um aprendizado posterior.

Esta teoria desloca o foco do ensino do método para a aprendizagem da criança, exigindo do professor um papel de mediador diagnóstico que observe, intérprete as hipóteses e intervenha de modo a provocar avanços, respeitando o ritmo individual dentro de um contexto coletivo e rico em interações. A compreensão desses níveis é essencial para a formulação de expectativas de aprendizagem realistas e para o planejamento de atividades desafiadoras e adequadas ao desenvolvimento conceitual dos alunos do primeiro ano.

3 O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA E A APRENDIZAGEM

A alfabetização, enquanto processo de apropriação de uma tecnologia cultural complexa, não ocorre de forma isolada ou exclusivamente intelectual. Requer a consideração da criança em sua totalidade, um ser biopsicossocial cujas dimensões cognitiva, afetiva, emocional, social e motora interagem dinamicamente na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) oferece contribuição fundamental ao postular a natureza social da aprendizagem. Para o autor, as funções psicológicas superiores, como a leitura e a escrita, originam-se nas relações intersubjetivas, sendo internalizadas a partir da mediação de instrumentos culturais (a língua) e de interações com parceiros mais experientes. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução sob orientação ou colaboração – é central. Ele redefine o papel do educador: sua intervenção deve se situar nessa zona, oferecendo desafios adequados que a criança não venceria sozinha, mas pode superar com apoio qualificado. Na alfabetização, isso implica em atividades planejadas que vão além do que o aluno já domina, promovendo avanços em suas hipóteses sobre a escrita através do diálogo, da leitura compartilhada e de situações de escrita colaborativa.

Complementarmente, as dimensões afetiva e relacional são fundamentais. Para Wallon (2007), a emoção é a via primordial de interação com o mundo nos primeiros anos de vida, e a cognição e a afetividade são dimensões indissociáveis da pessoa. Um ambiente alfabetizador acolhedor, que valorize as tentativas da criança e minimize a ansiedade frente ao erro, é condição para a mobilização cognitiva. Por sua vez, Piaget (2012), embora centrado nos mecanismos cognitivos, não ignora que fatores como interesse, necessidade e troca social (o conflito cognitivo com os pares) são motores do desenvolvimento intelectual. Dessa forma, fatores emocionais (autoestima, segurança) e relacionais (vínculo com o professor, clima de

cooperação na sala) são facilitadores ou inibidores cruciais do processo de alfabetização. Uma criança imersa em um clima de tensão ou que não se sente capaz dificilmente se engajará nos desafios intelectuais que a construção da escrita demanda.

3.1. A Criança de 5 a 6 Anos: Perfil Desenvolvimental e Implicações para a Alfabetização

O primeiro ano do Ensino Fundamental, frequentemente composto por crianças entre cinco e seis anos, exige uma compreensão específica de seu perfil desenvolvimental. Nesta fase, a criança encontra-se, na periodização de Wallon (apud MAHONEY, 2005), no estágio do personalismo, marcado pela construção da subjetividade e da autoconsciência. Caracteriza-se pela exploração do "eu" como distinto do "outro", manifestando-se através de fases de oposição (afirmação através da negação), sedução (busca de admiração e reconhecimento) e imitação (incorporação de atributos valorizados nos outros). Este período de intensa afirmação pessoal demanda do professor alfabetizador sensibilidade para acolher essas expressões, transformando o desejo de ser visto e admirado em motivação para as conquistas no campo da leitura e da escrita.

Do ponto de vista cognitivo, é neste período que a criança, segundo Piaget (2012), consolida o pensamento simbólico e inicia sua transição para as operações concretas. Sua lógica, ainda não totalmente reversível, é animista e egocêntrica, características que não representam deficiências, mas formas específicas de organizar a realidade. A alfabetização, nesse contexto, deve dialogar com esse pensamento. O erro, portanto, não deve ser entendido como falha, mas como janela para o processo cognitivo em construção, um "conflito conceitual" que, se bem mediado, impulsiona a reestruturação de hipóteses (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A integração entre desenvolvimento e aprendizagem torna-se evidente. Conforme postula Vygotsky (2007), é na interação com os pares e com adultos mais experientes que a criança avança. A linguagem egocêntrica, tão característica dessa idade, é reinterpretada por Vygotsky não como um estágio a ser superado, mas como um instrumento de auto-regulação, um precursor do pensamento interno que organiza a ação. Na sala de aula, o diálogo, a narrativa de experiências e a verbalização dos processos de pensamento durante atividades de escrita são ferramentas poderosas.

Portanto, alfabetizar a criança de cinco a seis anos exige muito mais do que a transmissão de um código. Exige um ambiente pedagogicamente estruturado que seja, simultaneamente, acolhedor para o ser emocional que se afirma e desafiador para o pensador que constrói lógicas

sobre o mundo escrito. Ignorar essa integralidade pode transformar o primeiro ano escolar em um espaço de frustração, onde as expectativas rígidas de aprendizagem se chocam com a pulsante e complexa realidade do desenvolvimento infantil.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo articula o referencial teórico apresentado com uma análise crítica dos elementos que concretizam as expectativas de aprendizagem no contexto da rede municipal de Votuporanga: os documentos norteadores e o material didático oficial. A discussão busca evidenciar consonâncias, dissonâncias e os desafios estruturais que permeiam o processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.1. As Expectativas de Aprendizagem nos Documentos Oficiais: Entre a Abordagem Conceitual e a Pressão por Resultados

Uma análise comparativa entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e as possíveis diretrizes curriculares locais de Votuporanga revela um campo de tensão. A BNCC, em sua formulação, incorpora avanços conceituais ao definir os direitos de aprendizagem no campo da linguagem. Ela preconiza a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, sugerindo que as habilidades de codificação e decodificação devem se desenvolver no interior de práticas sociais de leitura e escrita. Nesse aspecto, dialoga com a perspectiva de Soares (2017) e se aproxima de uma visão que poderia ser chamada de conceitual, ao valorizar a compreensão e a produção de sentidos.

10

No entanto, ao descer ao nível dos objetos de conhecimento e habilidades específicas para o primeiro ano, observa-se uma listagem que, na prática operacional, pode ser interpretada e convertida em itens mecânicos. Expectativas como "escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética" (BRASIL, 2018) podem, sem a devida mediação formativa e material de apoio qualificado, reduzir-se a treinos de ditado e cópia, distanciando-se da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), que prega a construção ativa de hipóteses.

O currículo municipal, por sua vez, atua como um filtro

Recontextualizador (SACRISTÁN, 2000). A questão central é: ele opera no sentido de aprofundar a perspectiva conceitual e integradora da BNCC, explicitando estratégias e contextos significativos, ou prioriza uma sequência rígida de conteúdos fonêmicos e gráficos

visando à mensuração simplificada de resultados? A resposta a essa pergunta define se as expectativas privilegiam uma alfabetização como processo de construção de conhecimento ou como aquisição de uma técnica.

4.1. O Material Didático em Foco: A Apostila como Espelho de uma Concepção de Ensino

O material didático oficial (a apostila) é o instrumento mais tangível e cotidiano da política curricular. Uma análise crítica de sua estrutura é reveladora. É necessário investigar:

Sequência de Ensino: A organização dos conteúdos parte da letra/som isolado (método sintético) ou de textos/gêneros discursivos reais (método analítico ou abordagem de letramento)? A sequência é rígida ou flexível, permitindo ao professor adequar-se aos ritmos da turma?

Natureza das Atividades: Predominam exercícios de reconhecimento de letras, cópia, ligação de sílabas e preenchimento de lacunas, ou há espaço para produção textual autoral, recontos orais, leitura compartilhada de livros literários e projetos de investigação que usem a escrita como ferramenta?

Consideração da Psicogênese: As propostas de escrita consideram os diferentes níveis (pré-silábico, silábico, etc.) ou partem do pressuposto de que todas as crianças devem realizar as mesmas atividades gráficas ao mesmo tempo? Há sugestões de intervenção diferenciada?

11

Se a apostila se caracterizar por uma sucessão linear de sons e letras, com atividades padronizadas de associação e repetição, ela materializará uma concepção de alfabetização como decodificação, podendo tornar-se um currículo engessado (CHOPPIN, 2004) que restringe a ação docente. Se, ao contrário, for organizada em torno de eixos como leitura, produção de texto e análise linguística, com atividades abertas e propostas de observação do aluno, ela se alinhará melhor às teorias críticas e funcionará como um recurso de apoio à mediação do professor.

4.2. A Criança no Centro do Processo: A Visão de Desenvolvimento Integral nos Artefatos Pedagógicos

Os documentos e materiais analisados também revelam sua concepção de infância. Uma perspectiva que considera o desenvolvimento integral (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007) deve transparecer em linguagem que:

1. Reconheça o aspecto lúdico como crucial para a criança de 5-6 anos.

2. Valorize as interações sociais (trabalho em duplas, grupos) como motor da aprendizagem.
3. Inclua orientações sobre o acolhimento emocional, a gestão da frustração e a construção da autoestima na relação com a escrita.
4. Contemple a diversidade de repertórios, experiências e ritmos presentes na sala de aula.

A ausência dessa linguagem e de propostas concretas nesses sentido nos artefatos pedagógicos oficiais indica uma visão fragmentada da criança, reduzida a um "aprendiz de código", cujas dimensões afetiva, social e motora são vistas como desconectadas do processo cognitivo de alfabetizar-se. Isso representa um grave contrassenso teórico, pois, como visto, o desenvolvimento é integral e indissociável.

4.3. Desafios e Contratempos à Alfabetização: Uma Síntese Crítica

A articulação entre o referencial teórico e a análise documental permite sintetizar os principais obstáculos à efetivação de uma alfabetização significativa no contexto em estudo:

Descompasso Teórico-Prático: A principal tensão reside na distância entre o consenso teórico (construtivismo, letramento) e a prática potencialmente induzida por materiais didáticos tradicionais e por pressões por resultados imediatistas e mensuráveis de forma simplista.

Formação Docente Insuficiente e Não-Continuada: A complexidade de mediar processos de aquisição da escrita com base na psicogênese e no letramento exige formação sólida e continuada. Na ausência desta, mesmo materiais bem-intencionados podem ser utilizados de forma mecânica (TARDIF, 2014).

Condições Materiais e de Trabalho: O tamanho das turmas, a falta de recursos literários diversificados e a sobrecarga de trabalho comprometem a capacidade do professor de realizar observações diagnósticas finas e intervenções personalizadas, essenciais para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal de cada criança.

Currículo como Lista, e não como Experiência: O risco de o currículo local e a apostila se transformarem em uma lista linear de conteúdos a "serem dados" ignora a noção de currículo como experiência (SACRISTÁN, 2000), que deve considerar os sujeitos, seus contextos e seus tempos de aprendizagem.

Concepção Reducionista da Avaliação: A ênfase em produtos finais (folhas preenchidas) em detrimento da avaliação processual dos percursos e das hipóteses construídas pelas crianças (o "erro construtivo") desvia o foco do processo de aprendizagem para a mera verificação de acertos.

Em conclusão, a análise sugere que o sucesso da alfabetização no primeiro ano não depende apenas da clareza das expectativas, mas da coerência de um ecossistema pedagógico que alinhe teoria, política curricular, material de apoio, formação docente e condições de trabalho, colocando, de fato, a criança em seu desenvolvimento integral no centro de todas as decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar criticamente a concepção e a operacionalização das expectativas de aprendizagem para a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental em Votuporanga. A partir da revisão teórica e da análise documental proposta, é possível concluir que a garantia desse direito fundamental transita por um caminho repleto de desafios, muitos dos quais radicam na frágil articulação entre os diferentes elementos que compõem o ecossistema educacional.

13

Em primeiro lugar, confirma-se a existência da tensão teórico-prática como um nó central. Apesar de a BNCC e do discurso educacional contemporâneo incorporarem concepções avançadas, como a indissociabilidade entre alfabetização e letramento (SOARES, 2017) e a compreensão da criança como sujeito ativo do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), há um risco concreto de que esses princípios se dissipem no processo de recontextualização curricular (SACRISTÁN, 2000). O material didático, quando pautado em uma lógica fragmentada e exercitativa, pode se tornar o vetor de uma prática reducionista, que prioriza a decodificação em detrimento da construção de sentido.

Em segundo lugar, a análise reforça a centralidade do professor como agente fundamental de mediação e ressignificação. Contudo, sua capacidade de exercer esse papel de intelectual reflexivo (TARDIF, 2014) é constantemente tensionada por condições adversas: turmas numerosas, formação continuada insuficiente e, muitas vezes, materiais didáticos pouco flexíveis que limitam sua autonomia. Sem um investimento sistemático e crítico na formação docente, as melhores expectativas de aprendizagem podem ficar reféns de uma aplicação mecânica.

Por fim, e de modo mais abrangente, este trabalho evidencia que não basta estabelecer expectativas claras em documentos. É imperioso que essas expectativas sejam ancoradas em uma visão integral da criança – considerando suas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora (VYGOTSKY, 2007; WALLON, 2007) – e traduzidas em experiências educativas significativas. A alfabetização da criança de cinco a seis anos, em pleno estágio do personalismo, exige um ambiente que acolha sua subjetividade em construção e transforme seu desejo de interação em motivação para explorar o mundo da escrita.

Como desdobramento, este estudo sugere a necessidade de pesquisas futuras que, a partir desta análise documental, adentrem as salas de aula da rede em foco, por meio de observações e entrevistas com professores. Tal aprofundamento permitiria capturar com maior precisão como as tensões aqui identificadas se manifestam na prática cotidiana e como os docentes negociam, resistem ou adaptam as diretrizes e os materiais que lhes são oferecidos.

Conclui-se, portanto, que a qualidade da alfabetização oferecida no primeiro ano em Votuporanga, e por extensão em tantos outros municípios brasileiros, não será alterada por mudanças isoladas. Ela demanda um projeto político-pedagógico articulado e coerente, que envolva a revisão crítica dos materiais didáticos, a oferta de formação docente continuada e contextualizada, a melhoria das condições de trabalho e, sobretudo, a coragem de confiar no professor e na criança como protagonistas de um processo que, antes de tudo, deve fazer sentido para a vida. A alfabetização, quando vivida como um rito de iniciação prazeroso e significativo na cultura escrita, cumpre seu verdadeiro papel, o de instrumento de liberdade, pensamento e cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. São Paulo: Unesp, 2004.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2007.