

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

Gestão curricular ativa na alfabetização: por uma justiça curricular*Active curriculum management in literacy: for curriculum justice*Adriana Cavalcanti dos SANTOS¹
Jânio Nunes dos SANTOS²
Érica Raiane de Santana GALVÃO³

Resumo: O artigo entrelaça reflexões teóricas sobre a natureza epistemológica do processo de alfabetização com foco na gestão curricular ativa do professor-alfabetizador. Para isto, são postos em diálogo discursos acadêmicos e políticas que defendem concepções de currículo e de alfabetização inclusivos. Trata-se, assim, de um estudo de natureza teórica que defende uma concepção de currículo na alfabetização que respeite as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade de modo a garantir, de fato, uma justiça curricular na escola e o efetivo direito do professor de colocar em prática o seu poder de agência.

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. Justiça curricular.

Abstract: The article intertwines theoretical reflections on the epistemological nature of the literacy process with a focus on the active curriculum management of the literacy teacher. For this, academic discourses and policies that defend concepts of curriculum and literacy inclusive are brought into dialogue. This is so a theoretical study that defends a conception of curriculum in literacy that respects the needs of the different social groups that coexist in each society in order to guarantee, in fact, curricular justice in the school and the effective right of the teacher of put into practice its power of agency.

Keywords: Curriculum. Literacy. Curriculum justice.

Introdução

Reverberam há um tempo discursos acadêmicos (Mortatti, 2004; Soares, 2018; Morais, 2012) e políticos (Brasil, 2020) que defendem a necessidade de se repensar o processo de alfabetização e de letramento (Kato, 1986; Soares, 2020; Street, 2013) das crianças, em especial, das que se encontram em contextos socioeconômicos e linguísticos desfavorecidos.

Aliado ao entendimento de que mudanças e inovações curriculares devem acontecer nos processos de alfabetização na escola, aos professores-alfabetizadores são atribuídas responsabilidades pelas referidas mudanças nas práticas curriculares de alfabetização (Santos; Cavalcante, *et al.*, 2018). Isto é, os professores são, de certo modo, reconhecidos como protagonistas das mudanças educativas (Hargreaves, 1998).

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professora na graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação da UFAL. Contato: adricavalcanty@hotmail.com

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professor na graduação em Letras-Libras da UFAL. Contato: jnio.nunes@gmail.com

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Professora da Educação Básica na rede privada de Maceió. Contato: ericaraiane7@gmail.com

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

As mudanças na prática docente, por sua vez, implicam no redirecionamento dos processos educativos de alfabetização que deslocam os lugares dos professores e dos alunos na escola. Os primeiros passam a ser mediadores (Vigotsky, 1984) dos processos de alfabetização e decisores curricular (Leite; Fernandes, 2010); os segundos são reconhecidos como sujeitos cognitivos e sócio-históricos e culturais (Vygotsky, 1984), que por sua vez apresentam ritmos de aprendizagens diferentes (Soares, 2020). Este entendimento aponta para uma concepção de currículo como construção cotidiana (Ferraço, 2017), rompendo com a perspectiva de que, no processo de alfabetização, a orientação curricular inicia-se com a aprendizagem do sistema alfabético por todos os alunos simultaneamente, como ainda se observa nas orientações metodológicas das cartilhas de alfabetização e nas propostas de indução do método fônico.

Neste enquadramento, tendo por base a fala da palestra “Produção de escrita nos anos iniciais no entremeio de uma gestão curricular ativa”⁴, o presente artigo se propõe a discutir a gestão curricular ativa (Santos *et al.*, 2018) do/no processo de alfabetização, de modo a garantir a aprendizagem de todos como forma a legitimar uma justiça social e curricular (Connell, 2012; Santomé, Sampaio e Leite, 2015). Ao entrelaçar uma discussão que permeia concepções de alfabetização, este artigo interrelaciona alfabetização e currículo, bem como defende a atribuição de poderes ao professor, na escola, para vivenciar uma gestão curricular ativa.

2 Alfabetização e currículo

Quando se discute currículo e alfabetização é preciso refletir que fatores sociais, políticos, econômicos e culturais impulsionam transformações no contexto escolar. Além disso, o avanço da ciência e as contribuições dos estudos advindos das diversas áreas de conhecimento colaboram para influenciar as alterações no campo educacional (Galvão, 2019; Santos, 2022).

⁴ Palestra proferida por uma das autoras deste artigo no “II Ciclo de Palestra sobre produção escrita”, no centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas em 2021 (Santos, 2021)

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, “pista de corrida”, e, no curso dessa “corrida”, acabamos por nos tornar o que somos (Silva, 2010). O currículo é um artefato social e cultural. Nesse sentido, é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Portanto, não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas está implicado em relações de poder, que transmite visões sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2005).

As decisões que envolvem o currículo mobilizam diferentes posicionamentos, reflexões e discussões em vários âmbitos, sobretudo, no contexto acadêmico. Tais decisões revelam projetos, diferentes conceitos sobre sociedade, educação, ensino, professor e estudante. Desse modo, vai se configurando qual projeto educacional está em pauta (Cóssio, 2014).

No que diz respeito ao reconhecimento da importância de orientações curriculares nacionais, Young corrobora na discussão ao afirmar que

os professores não podem, eles mesmos, criar um currículo, mas precisam dele para guiá-los naquilo que devem ensinar; os elaboradores de currículo, por sua vez, apenas podem estipular os conceitos importantes aos quais os estudantes precisam ter acesso – mas dependem dos professores para motivar os alunos e tornar aqueles conceitos realidade para eles (Young, 2011, p. 400).

A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. A manifestação do currículo é produtora de sentidos. Para descrever o currículo é preciso abordar suas diferentes dimensões: formal, oculto e vivido. Seja escrito/prescrito, falado ou velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, não obstante o faz apenas parcialmente (Lopes; Macedo, 2011).

Há diferentes possibilidades de conhecimento para os alunos, as quais precisam ser levadas em consideração quando debruçamo-nos a pensar ou a realizar o currículo nas escolas. Nessa perspectiva, o currículo não se limita à tentativa de resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem, mas, sobretudo, de ampliar as possibilidades de conhecimento. É nesse sentido que reside a função social e política da escola (Ferraço, 2008). Pensar os currículos de uma escola implica, então, viver em seu cotidiano, o que inclui, além do que é

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas (Ferraço, 2007).

Como princípios discursivos para as políticas curriculares, Ball (2002) evidencia o foco na flexibilidade, no trabalho em equipe, na comunicação, na persistência do aluno, objetivando a aprendizagem permanente que esteja articulada com as exigências profissionais do contexto atual. O currículo atribui significados, fazendo-se um discurso que constrói sentidos. Desse modo, trata-se de uma prática cultural. Nessa perspectiva, o currículo torna-se uma luta política por sua própria significação, mas também pela significação do que vem a ser sociedade, justiça social, emancipação e transformação social (Lopes; Macedo, 2011).

O currículo ultrapassa a dimensão prescritiva das propostas que indicam competências, habilidades, conteúdos e formas de ensinar. Para além da prescrição, ele expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito. Assim, o debate e as decisões não se esgotam na definição de determinados conteúdos ou numa ordem previamente estabelecida para que sejam abordados no contexto escolar. As/os escolas/professores reinterpretem, reelaboram e redimensionam o que é proposto (Silva, 2015), pois são agentes de decisão curricular (Cavalcanti Dos Santos; Leite, 2020). O currículo, numa perspectiva ampla, abrange o que é proposto no nível formal e o que é vivido no cotidiano escolar (Lopes; Macedo, 2011).

Muitos fatores confluem no que se refere às práticas pedagógicas de alfabetização, repercutindo assim, na ação docente (Santos, 2017). O exercício docente é formado por um conjunto complexo, multifatorial e só pode ser compreendido na perspectiva da totalidade, visto que, abrange decisões, princípios, ideologias e estratégias. A sala de aula é um espaço onde ocorrem as múltiplas determinações decorrentes das práticas pedagógicas que a circundam (Franco, 2012).

As práticas dos professores estão imbricadas por diferentes intencionalidades pedagógicas e didáticas. Nesse sentido, vários aspectos permeiam o saber-fazer docente, entre eles: a interação com os alunos, as formas de mediação nas relações, a organização do seu fazer, a gestão da turma e as motivações de aprendizagem (de ordem emocional, social e cognitiva). Considerando estes aspectos, os professores podem ter diferentes estratégias de

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

valorização das aprendizagens dos alunos (Lima, 2016) e agenciar o que, do currículo, lhes é significativo, exercendo seu poder de agência.

O contexto de alfabetização permeado pela complexidade da prática de ensinar a ler e escrever em uma língua materna, prescrever um currículo global, *corum currículo*, para todas as escolas do país apresenta controvérsias. Pois se, por um lado, o professor precisa de orientações nacionais para adequar o currículo as realidades formativas dos alunos; por outro, deve se colocar como agente (*agency*) de decisões curriculares (Priestley, Biesta e Robinson, 2015), tendo em vista o contexto da prática (Ball, 2002).

Em se tratando de ser agente de decisão curricular (Priestley, Biesta e Robinson, 2015) o professor-alfabetizador, no seu poder de agência (*agency*), deparar-se-á com uma diversidade de conflitos cognitivos entre as crianças em processo de alfabetização. Estes contextos de prática (Ball, 2002) os convida a agir para-ação-temporal em um espaço-tempo cotidiano (Certeau, 2008). O professor, ao construir sua prática, está em contínuo processo de diálogo com o que faz e porque faz. É um movimento que envolve olhar, avaliar, fazer, refazer, acompanhar, construir, buscar novos meios e possibilidades (Franco, 2012). Nessa estruturação de prática profissional, enquanto sujeito social e ideológico, o alfabetizador encontra-se no emaranhado de forças centrífugas e centrípetas que estão a lhes constituir, no contínuo processo de ser e vir a ser (Santos, 2022).

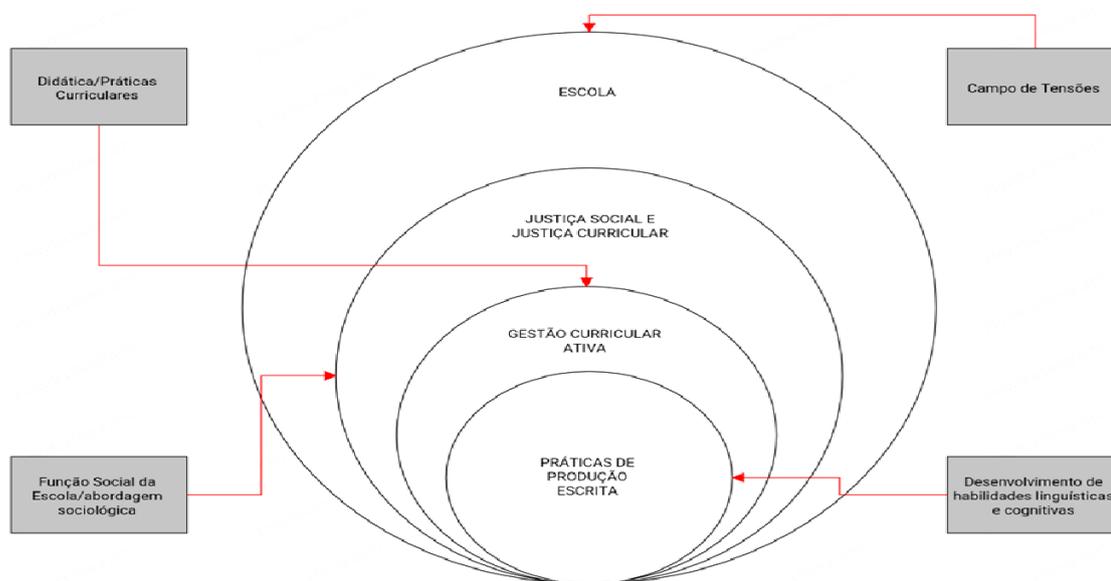
Esse pensamento do sujeito-professor em construção, revela que o poder de agência não é algo dado, mas construído, alcançado na prática docente alfabetizadora, em vista de sua incorporação no jogo de decisões curriculares (Melo; Almeida; Leite, 2022). Nessa perspectiva, Biesta e Tedder (2006) reforçam que o poder de agência (*agency*) não é entendido como algo que as pessoas podem ter; trata-se de algo que as pessoas fazem ou, mais precisamente, algo que podem gerenciar em contexto.

Por sua vez, a agência denota uma 'qualidade' do envolvimento dos atores com os contextos-para-ação-temporal relacionais, não uma qualidade dos próprios atores (Priestley, Biesta e Robinson, 2015), pois não pressupõe a ausência do currículo. No processo de alfabetização, o poder de agência (*agency*) do professor-alfabetizador implica no gerenciamento dos processos de aprendizagens da língua escrita pelas crianças, em outras palavras o referido poder impõe ação-temporal em *movimentum*.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

O entendimento do professor-alfabetizador como agência (*agency*) de decisão curricular redireciona, de certo modo, a compreensão sobre os percursos dos processos de alfabetização e a construção do currículo para a alfabetização na escola. Em outras palavras, o currículo no ciclo de alfabetização está imbricado com o processo de aprendizagem da leitura e escrita pelos alunos, por sua vez, o avanço nas aprendizagens move-se a partir do poder de agência (*agency*) do professor. Visualizar agência em tais termos nos ajuda a entender como os seres humanos são capazes de ser reflexivos, críticos, criativos, que agem contra constrangimentos sociais, mas também como indivíduos que são habilitados e constrangidos por seus ambientes sociais e materiais.

Nesse sentido, a Fig. 1 ilustra os elementos que permeiam a compreensão dos autores referente à abrangência de um currículo em movimento, em se tratando do ensino da língua escrita, alfabetização, na escola.

Figura 1: processo-agency-curriculo em *momentum*

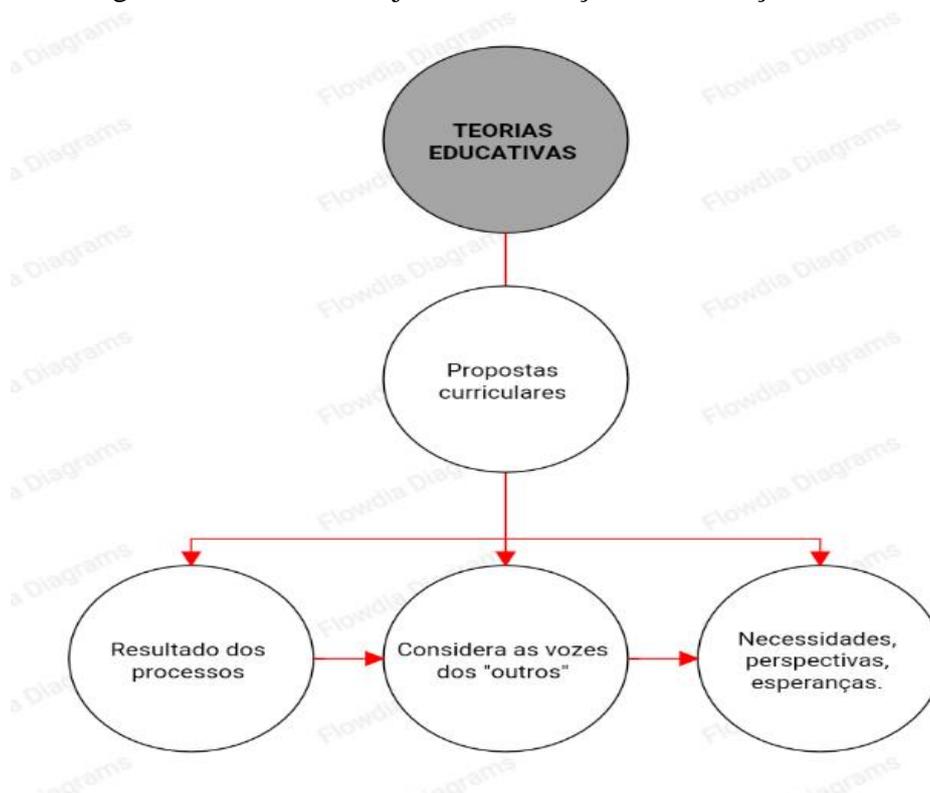
Fonte: autores (2023).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

A Fig. 1 representa a indissociabilidade entre o todo, o currículo em *movimentum* no ciclo de alfabetização, e as partes constitutivas desse todo (processos de desenvolvimento das crianças e gestão curricular ativa), a partir do reconhecimento das fases de desenvolvimento das crianças em seus processos, no contexto em que o professor-alfabetizador assume o papel de decisor curricular (Leite, 2003),

O entendimento de um currículo em *movimentum* aponta para o reconhecimento entre as fronteiras das definições curriculares e práticas de alfabetização, permeadas pelo *movimentum* de uma gestão curricular ativa guiada pelos processos de aprendizagem da leitura e da escrita num contexto de uma escola curricularmente inteligente (Leite, 2003). Nessa direção, ao se pensar uma relação intrínseca entre alfabetização e currículo, há que se considerar alguns elementos subjacentes, vejamos:

Figura 2: elementos subjacentes à relação alfabetização-currículo



Fonte: autores (2023).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

A Fig. 2 apresenta uma das possibilidades para se compreender que na relação entre alfabetização e currículo das teorias educativas aos resultados dos processos é salutar entender que pode haver sucesso nas aprendizagens se as propostas curriculares consideram as vozes outras dos sujeitos envolvidos no processo, respeitando suas necessidades de aprendizagens, seus níveis de desenvolvimento cognitivo, perspectivas e esperanças. Em outras palavras, pensar a relação entre alfabetização e currículo implica colocar o alfabetizando no centro do processo educativo.

3 Gestão curricular ativa na alfabetização e justiça curricular: ponderando provocações

Os processos de alfabetização e o desempenho das crianças no Brasil impõem a defesa de uma escola de equidade social, na qual todos possam se alfabetizar no contexto de uma gestão curricular ativa, de modo a garantir uma justiça curricular (Connell, 2012; Santomé, 2013). Segundo Santomé, justiça curricular:

é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende à necessidade e urgência de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprio como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítico mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (Santomé, 2013, p. 9).

A justiça curricular na escola, no processo de alfabetização, implica reconhecer o papel fundamental do professor-alfabetizador enquanto mediador de aprendizagens, cuja ação docente pressupõe fazer escolhas didáticas e metodológicas possíveis a partir de uma **gestão curricular ativa que busca** redirecionar o caminho a seguir.

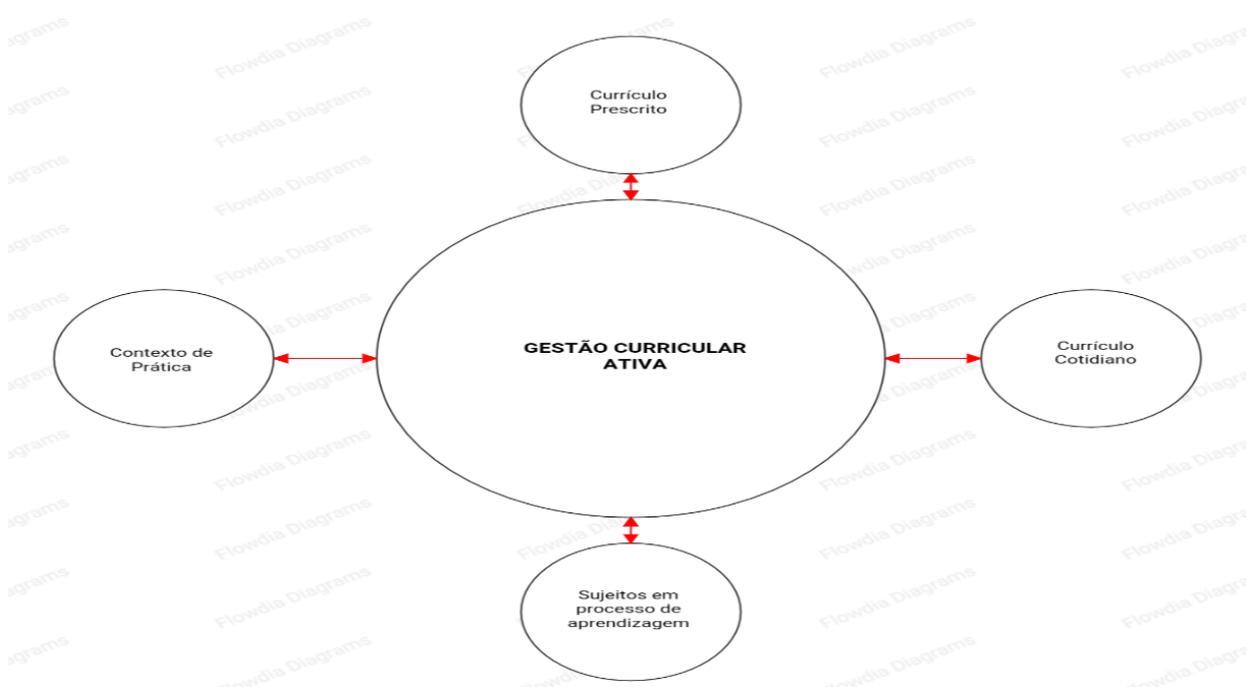
Uma gestão curricular ativa, no processo de alfabetização comprometida com a aprendizagem de todos, respaldada na garantia de uma justiça curricular, implica em:

- Gerenciar os processos de ensino-aprendizagem no interior da escola;
- Permitir delinear o currículo na/da escola;
- Favorecer o poder de agência (*agency*) dos professores (Santos, Leite, 2017);
- Legitimar o papel do professor como decisor curricular (Leite, 2013).

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

A Gestão Curricular Ativa está baseada na coordenação de atitudes e ações docentes que propõem a reconstrução do currículo escolar a partir do *movimentum* dos saberes e necessidades de aprendizagens de todos os alunos expostos em contextos de prática na escola, vindo a colocar em ação o poder de agência (*agency*) do professor (Santos, 2018). Nesse sentido, a Fig. 3 ilustra o *movimentum continuum* de uma gestão curricular ativa.

Figura 3: *movimentum continuum* da gestão curricular ativa

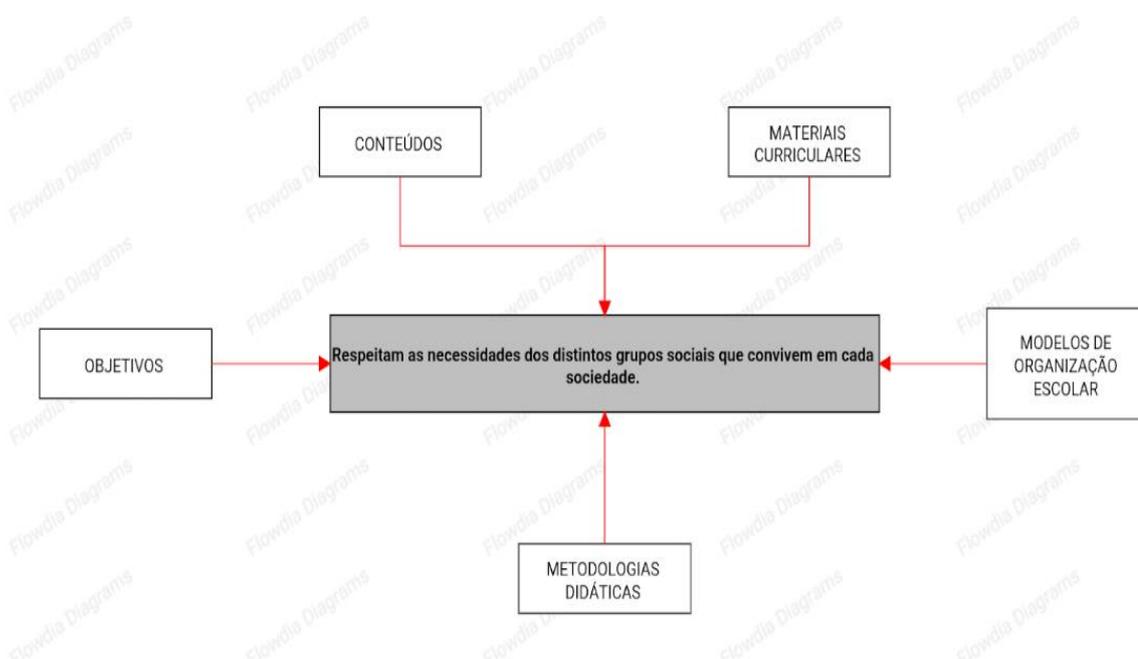


Fonte: autores (2023).

A Fig. 3 apresenta as vertentes que, de certo modo, permeiam uma gestão curricular ativa não podendo assim desconsiderá-las quando se busca efetivar processos de alfabetização que garantam uma justiça curricular. Esse pensar vai implicar processos de alfabetização que respeitem as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade, observem a Fig. 4:

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

Figura 4: relação entre gestão curricular ativa e justiça curricular



Fonte: autores (2023).

A relação entre gestão curricular ativa e justiça curricular na alfabetização implica por um lado uma autonomia docente relativa no sentido de fazer a gestão das práticas curriculares de alfabetização e, por outro, de permitir a aprendizagem de todos os alunos tendo em conta os seus processos de aprendizagem e os saberes sobre a aprendizagem da língua escrita.

Por vez, considerar o poder de agência do professor-alfabetizador enquanto decisor curricular no processo de alfabetização é ter em vista que, embora sujeito privilegiado da prática curricular, suas ações reflexivas a partir da curadoria e necessidades dos alfabetizandos convergem para a justiça curricular na alfabetização e contribui para a justiça social dos sujeitos sócio-históricos e culturais.

4 Considerações finais

O presente artigo ao se propor entrelaçar reflexões teóricas sobre a natureza epistemológica do processo de alfabetização com foco na gestão curricular ativa do professor-

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

alfabetizador, indica o entendimento de uma construção curricular em que os sujeitos sócio-históricos e culturais, professores e alunos, ocupam o lugar de protagonistas nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a garantir uma justiça curricular na alfabetização.

Em se tratando da relação intrínseca entre gestão curricular ativa e justiça curricular na alfabetização há em termos operacionais o entendimento de que essa relação implica por um lado uma autonomia docente relativa, no sentido de fazer a gestão das práticas curriculares de alfabetização que permita a aprendizagem de todos os alunos tendo em conta os seus saberes sobre os usos sociais da língua escrita e as suas práticas sociais situadas de uso da linguagem em um tempo-espço permeados pelas culturas do impresso e pela cultura digital.

Em últimas palavras, para continuarmos o debate, a gestão curricular ativa na alfabetização subjacente a uma justiça curricular na escola impõem, como enunciado no texto, ações efetivas que garantam: gerenciar os processos de ensino-aprendizagem no interior da escola; permitir delinear o currículo na/da escola; favorecer o poder de agência (*agency*) dos professores (Santos, Leite, 2017); legitimar o papel do professor como decisor curricular.

Referências

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 3-23, 2002.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. *magis*, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 13, p. 1-21. 2020

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONNELL, Raewyn. Just education. **Journal of Education Policy**, England, v. 27, n.5, p. 681-683, 2012.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 1, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 19, n.3, p. 529-546. 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, Erica Raiane e Santana. **Um estudo sobre a BNCC no que tange ao processo de apropriação do sistema de escrita**: concepção, objetivos de ensino e objetos de aprendizagem. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, 2019.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação - PUCRS (BR)**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 198-204. 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; SILVA, Sofia Marques da. O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: Perspectivas de docentes de uma escola TEIP. **Revista Educação – PUCRR**, Porto Alegre, p. 35-43, jan./abr. 2013.

LIMA, Leila Brito de Amorim. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Mestrado em Educação, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: what is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, Rene; EVERS, Jelme (.). **Flip the system: Changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem fronteiras**, v.15, n.3, p. 715-740, 2015.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. Práticas cotidianas de leitura na educação de jovens e adultos no (entre) lançamento de uma cultura docente. **Interdisciplinar - Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristovão, v. 27, jul. 2017.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos. *et al.* Formação do professor-alfabetizador no *movimentum* de uma gestão curricular ativa. **Revista Espacios**, Venezuela, v.39, n. 43, p. 30-38. 2018.

SANTOS, Jane Nunes dos. **Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p073087

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra: uma Perspectiva de Letramentos Sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 395-416, 2011.