

# MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: (DES)DOBRAMENTOS EM ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS

## REFERENCE MATRIX OF THE NATIONAL LITERACY ASSESSMENT OF PORTUGUESE LANGUAGE: TEACHING STRATEGIES DEVELOPMENTS

Jânio Nunes dos Santos 1  
Viviane Caline de Souza Pinheiro 2  
Adriana Cavalcanti dos Santos 3

**Resumo:** A investigação teve por objetivo analisar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, do documento básico orientador da ANA, apresentando seus desdobramentos em estratégias didáticas de ensino da leitura e da escrita. Na metodologia, desenvolveu-se um estudo documental: Documento Básico de Orientação da ANA (INEP, 2013); Relatórios do Desempenho do Estado de Alagoas na ANA, dos anos de 2015-2016; e, PNAIC (BRASIL, 2012). Como aporte teórico, dialogamos com Bakhtin (2003); Koch (2011); Marcuschi (2002); Soares (2016), entre outros. Os resultados apontam que, nas habilidades de leitura, prescritas na referida Matriz: ler pode ser entendido como a competência de decifrar palavras, soltas ou expressões de um texto; espera-se que este leitor seja capaz de identificar o assunto abordado no texto. Com relação à escrita, as habilidades avaliadas direcionam à necessidade de proposição práticas curriculares que garantam a aprendizagem da grafia de palavras e a produção de textos.

**Palavras-chave:** Avaliação Nacional de Alfabetização. Língua Portuguesa. Estratégias Didáticas.

**Abstract:** This research aimed to analyze the Portuguese Language Reference Matrix of the ANA, that is a basic guiding document, presenting its didactic strategies developments for the teaching of reading and writing skills. In the methodology, a documentary research was developed: ANA Basic Orientation Document (INEP, 2013); Performance Reports of the State of Alagoas in ANA, from 2015 to 2016; and PNAIC (BRAZIL, 2012). As a theoretical contribution, we dialogue with Bakhtin (2003); Koch (2011); Marcuschi (2002); Soares (2016), among others. The results indicate that in the reading skills: according to the Matrix, reading can be understood as the ability to decipher words, randomly or expressions of a text; expected that this reader will be able to identify the subject of the text. Regarding the writing skills, they aim to the need of curricular practices proposes that guarantee the learning of the words spelling and the production of texts.

**Keywords:** National Literacy Assessment. Portuguese Language. Didactics Strategies.

---

Doutorando em Educação (UFAL), Mestre em Educação (UFS), 1  
professor da Educação Básica nas redes municipal e estadual de Alagoas e  
membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura  
e da Escrita (GELLITE). E-mail: jnio.nunes@gmail.com

Mestranda em Educação com ênfase em Educação e Linguagem 2  
(PPGE/UFAL), graduada em Pedagogia (CEDU/UFAL) e membro do Grupo de  
Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE).  
E-mail: viviane.cs.pinheiro@gmail.com

Pós-Doutora em Ciência da Educação pela Universidade do Porto 3  
– Portugal. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas e líder do  
Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita  
(GELLITE). E-mail: adricavalcanty@hotmail.com

## Introdução

A curiosidade epistemológica em investigar, na ocasião do desdobramento de um projeto desenvolvido por um grupo de estudo em pesquisa cadastrado no CNPq (2018-2019), os pressupostos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa, da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA (BRASIL, 2013), e suas implicações em estratégias didáticas de leitura e de escrita no ciclo de alfabetização nos proporcionou fazer uma leitura crítica, e estabelecer um diálogo entre o dito, o definido e o imposto pela referida Matriz.

A investigação definiu por objetivo analisar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Documento Básico Orientador da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), apresentando seus (des)dobramentos em estratégias didáticas de ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

Ao longo da investigação nos aproximamos dos pressupostos teórico-metodológicos da ANA (BRASIL, 2013), mais especificamente da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (LP), apontando suas implicações em estratégias didáticas para as práticas de alfabetização e letramento (SOARES, 2016). E, como veremos ao longo do presente artigo, configurou-se, pela sua relevância, enquanto seara fértil para se (re)pensar outros determinantes que podem estar por trás do baixo nível de proficiência na leitura e na escrita das crianças no Brasil.

Tecemos as reflexões ao longo do texto considerando que a análise dos pressupostos da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA, com o recorte das habilidades de leitura e escrita, apresentaram “novas” formas de análise sobre limites do currículo prescrito (SACRISTÀN, 2000), e as possibilidades de (re)significá-lo na escola, ao se colocar o professor como decisor curricular (LEITE, 2006).

## Abordagem metodológica

Esta pesquisa apoiou-se nos pressupostos epistemológicos de uma investigação qualitativa (LUDKE E ANDRÉ, 1986; CHIZZOTTI, 2006), assumindo a natureza de uma análise documental (CELLARD, 2008), com foco na análise da Matriz de Referência de leitura e escrita da Avaliação Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2013), e de outros documentos oficiais que a embasam.

Seguimos as orientações do método de pesquisa qualitativa, uma vez que as investigações realizadas na área da educação e linguagem envolvem formas de pensar o ensino-aprendizagem dos processos de alfabetização e de letramento. E, mais especificamente, como realizamos ao longo da investigação, preocupa-se mais com os achados da investigação do que o posto/imposto pelas Políticas de Avaliação Nacional (BRASIL, 2013).

Quanto à coleta de dados, a técnica utilizada consistiu na análise documental (CELLARD, 2008), especificamente, como já afirmado, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA (INEP, 2013); dos relatórios do desempenho do Estado de Alagoas na ANA, nos anos de 2015-2016 (ambos disponíveis no site do INEP); e, dos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa do PNAIC (BRASIL, 2012). A análise documental realizada, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2009), utiliza como técnica de pesquisa a organização dos dados, indutivamente, culminando na construção de categorias/tipologias para a análise dos dados coletados.

Ressaltamos que a análise de conteúdo (BARDIN, 2009) começa com a concepção de processo, ou contexto social, e concebe o autor do discurso político como um autoconsciente que se dirige a um público determinado em circunstâncias sócio-históricas particulares (BALL, 2002). A tarefa do pesquisador tornou-se, nas palavras de May (2004), uma “leitura” do texto em termos dos seus signos. Desse modo, o texto (documento) foi analisado, pelos pesquisadores (professor orientador e alunos do grupo de pesquisa), a partir do entendimento do contexto da sua produção. Assim, a análise de conteúdo pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens/discursos. Essas mensagens/discursos, enquanto produções discursivas, podem ser abordadas de diferentes formas e por inúmeros ângulos e perspectivas teóricas.

A investigação fundamentou-se em Candau (2012), Colomer (2007), Colomer e Camps (2002), Koch (2011), Soares (2016), entre outros. Os quais permitiram estabelecer um diálogo entre os fundamentos teórico-metodológicos dos processos de alfabetização e letramento, a didática da leitura e da escrita, o currículo escolar e a política de avaliação nacional de alfabetização.

Analizamos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA (BRASIL, 2013), buscando compreender os conteúdos manifestos e/ou latentes no que diz respeito às habilidades de leitura e

escrita, concepção de texto e sentidos, e de estratégias de leitura.

Durante a investigação, revisitamos a literatura para fazermos inferências teórico-metodológicas e, para compreendermos os pressupostos das estratégias didáticas que estão subjacentes a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013), permitindo-nos produzir novos conhecimentos, criar maneiras de compreender os fenômenos educativos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos.

A proposição de estratégias didáticas, entendidas como sugestões e não modelo de referência para o professor alfabetizador, como podemos observar mais adiante nos resultados e discussões, foram sistematizados no quadro 1. Essas estratégias estão relacionados a cada uma das habilidades de leitura e de escrita prescritas na referida Matriz.

### **Leitura e escrita: um contínuo de práticas curriculares**

Durante a realização da investigação, discutimos os pressupostos da Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2013) e suas implicações no currículo escolar, compreendendo também a importância em estudar as habilidades dos eixos de leitura e escrita, e sugerimos possíveis estratégias didáticas.

Os estudos teóricos (SOARES, 2006; 2016) mostraram a importância de abordar os processos de alfabetização e letramento com foco na construção das competências de leitura e de escrita enquanto práticas sociais que devem acontecer em um contínuo, de modo que as crianças do ciclo de alfabetização sejam cercadas de práticas de leitura e de escrita em diferentes contextos de aprendizagem.

É nesse sentido que concordamos com Soares (2006) na defesa de que a competência da leitura é “um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa” (p. 48); e, por extensão, a competência da escrita engloba também um “conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado”(p. 49), ambas as competências compõem um longo e complexo “*continuum*”. Essas competências se dão nas práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas ao longo da vida, tendo ênfase maior no processo da aquisição formal da escrita, a alfabetização.

Partimos do entendimento de que a alfabetização está relacionada à aprendizagem de uma “técnica”,

pois, aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, [...] que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita [...](SOARES, 2016, p. 01).

Em se tratando do conceito de letramento (SOARES, 2006), surge então, com o propósito de atribuir sentidos (uso social) para a aquisição do sistema de escrita. Desse modo, a alfabetização e o letramento são entendidos como processos indissociáveis para a aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2016).

No que diz respeito à escrita no processo de alfabetização, defendemos que a “escrita existe inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia uma criança do meio urbano [...]. A escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais” (FERREIRO, 1987, p. 102), permitindo-nos dialogar com os nossos interlocutores por meio da interação social, relação com o outro (BAKHTIN, 2003). Desse modo, a aprendizagem da língua escrita não se limita apenas à aprendizagem escolar, à alfabetização, mas como um constructo sociocultural, diretamente relacionada às vivências e às experiências do/no mundo letrado.

O letramento permite o contato com a cultura letrada que possibilita à criança fazer inferências sobre a escrita ainda que não compreenda o sistema notacional. Isso é possível devido à escrita encerrar um sistema de representação da cadeia sonora da fala. Nesse sentido, fala-se em sistema de representação “porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança de certa forma “reconstrói” o processo de invenção da escrita como representação” (SOARES, 2016, p.48). Daí, depreende-se o motivo de a criança do

meio urbano, mesmo sem saber ler, reconhecer escritas que se impregnam recorrentemente em seu cotidiano, como as escritas Coca-Cola e *McDonald's*, por exemplo.

Para além do domínio de um código (sistema notacional), ou de leituras incidentais a partir de habilidades logográficas (FRITH *apud* SOARES, 2016), o acesso à diversidade de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002) proporciona ao aluno a ampliação dos seus conhecimentos sobre o mundo letrado. Assim, o entendimento sobre os gêneros textuais está relacionado a

uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002, p. 23-24).

O trabalho com gêneros textuais no ciclo de alfabetização numa perspectiva de letramento depende das concepções que se tem de texto, de língua e de sujeito (KOCH, 2011). Assim, uma primeira concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como ser absoluto de suas ações e de seu dizer, impinge a concepção de texto como produto lógico exclusivo do autor, de modo que o leitor/interlocutor assume papel essencialmente passivo nesse contexto (KOCH, 2011). Quando se entende a língua como código (sistema) e sujeito determinado pelo sistema, o texto passa a ser entendido como produto codificado pelo emissor e decodificado pelo receptor, o que engendra um sujeito meramente decodificador, estando a técnica de ler e de escrever suficiente para esse fim (KOCH, 2011). A concepção interacional (dialógica) de língua pressupõe, todavia, o sujeito autor/ construtor social, sujeito responsivo ativo na interação com outros (BAKHTIN, 2003), sendo o texto o próprio lugar de interação, onde os interlocutores, dialogicamente, constroem-se e são construídos (KOCH, 2011).

Na discussão acerca do processo de alfabetização e letramento, Soares (2016), a partir da definição de facetas em que se assentam o ensino e aprendizagem da língua escrita, advoga que tais processos (alfabetização e letramento) se imbricam nas facetas linguística, interativa e sociocultural. O foco da faceta linguística “é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de escrita”. A faceta interativa, por sua vez, demanda “as habilidades de compreensão e produção de textos” (gêneros textuais), requerendo processos cognitivos e estratégias de aprendizagem diferentes da primeira. Já a faceta sociocultural tem como objeto “os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita”, ou seja, sua funcionalidade na sociedade grafocêntrica por meio dos gêneros textuais (SOARES, 2016, p.29).

Com foco, sobretudo, na faceta linguística, a autora (2016) deixa claro que o processo de conhecimento do sistema alfabético-ortográfico necessita estar em íntima relação com os processos que envolvem a produção textual e seus usos sociais. O conhecimento sobre a faceta linguística é de essencial relevo para que as demais facetas se efetivem, no intento de dotar os sujeitos do domínio da leitura e da escrita, reverberando em práticas de letramento.

Compreendendo a leitura e a escrita em âmbito formal como contínuo de práticas curriculares, ressaltamos a sequência ininterrupta que caracteriza o conceito de “*continuum*” (SOARES, 2006) que se dá ao longo da vida, seja formal e/ou informalmente na dialogicidade da língua viva realizada por gêneros (BAKHTIN, 2011).

Sem pretensão de aviltar o caráter não institucional da língua, importa ressaltar que no processo de aprendizagem formal da leitura e da escrita (estágio necessário à compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças de sociedades grafocêntricas), é necessário que esse contínuo se efetive em práticas curriculares diversas que considerem a relação entre habilidades, conteúdos e estratégias didáticas sem perder de vista o entrelaçamento da alfabetização com o letramento.

### **Estratégias didáticas: uma inferência**

Os alunos do ciclo de alfabetização trazem para a escola seus conhecimentos prévios sobre o mundo da escrita, e se comunicam por meio de gêneros textuais orais, quando estes ainda não são alfabetizados. De modo que as práticas curriculares de Língua Portuguesa (LP) na escola devem estar veiculadas às estratégias didáticas que ampliem as possibilidades de aprendizagem da leitura

e da escrita. Partindo desses pressupostos, sugerimos algumas estratégias didáticas possíveis para o ensino de LP com base na prescrição da Matriz de referência da ANA:

**Quadro 1 - Estratégias didáticas possíveis aos eixos estruturantes da ANA**

EIXO	HABILIDADES<?>	CONTEÚDOS CURRICULARES	ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS
LEITURA	<b>H1.</b> Ler palavras com estrutura silábica canônica<?>	Sílabas canônicas (Consoante + Vogal)	Criar diferentes contextos de leitura ao longo do ano letivo; Variar práticas/experiências de leitura de listas de palavras formadas com estruturas silábicas canônicas em diferentes eventos de letramento; Rodear os alunos de práticas de leitura de frases formadas por formadas estruturas silábicas canônicas. Propor diferentes contextos que permitam composição e decomposição de palavras em sílabas canônicas e não canônicas;
	<b>H2.</b> Ler palavras com estrutura silábica não canônica	Sílabas não canônicas Vogal Vogal+Consoante Consoante+Vogal+Consoante Consoante+Consoante+Vogal	
	<b>H3.</b> Reconhecer a finalidade do texto	Finalidade do texto	Rodear os alunos de práticas de leitura de textos identificando a sua finalidade.
	<b>H4.</b> Localizar informações explícitas em textos	Informações explícitas em textos	Trabalhar o reconhecimento de informações explícitas em textos;
	<b>H5.</b> Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	Leitura e produção de sentidos de palavras e expressões em contextos.	Trabalhar a apreciação da identificação de palavras ou expressões que possam ter mais de um sentido no texto. Encaminhar atividades de substituição de palavras por outras que tenham o mesmo sentido; Propor atividades de reconhecimento do sentido da palavra destacadas a partir da consulta do dicionário;
	<b>H6.</b> Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais	Estratégia de leitura inferencial	Variar as experiências de leitura de diferentes gêneros textuais pelos alunos; Trabalhar perguntas de compreensão de textos que permitam a realização de inferências pelos alunos;

	<b>H7.</b> Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	Linguagem verbal e não verbal	Propor práticas de leitura de textos (tiras, histórias em quadrinhos, anúncios, entre outros) que permitam a realização de inferências de sentidos a partir da articulação entre a linguagem verbal e não verbal;
	<b>H8.</b> Identificar o assunto de um texto	Assunto de um texto	Trabalhar a identificação do assunto do texto (tema central).
	<b>H9.</b> Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	Coerência e coesão textual	Mediar práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, e o conhecimento dos elementos coesivos que são responsáveis por articular as partes do texto.
ESCRITA	<b>H10.</b> Grafar palavras com correspondências regulares diretas	Palavras com correspondências regulares.	Propor diferentes contextos de escrita de listas de palavras de correspondências regulares diretas; Propor ditado de palavras, seguido de reflexões sobre as hipóteses sobre o escrito dos alunos; Mediar diferentes atividades escritas que possibilitem ao aluno grafar palavras com correspondências regulares diretas (palavras-cruzadas, listas, nomear por escrito objetos e imagens).
	<b>H11.</b> Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	Palavras com correspondência regulares entre letras e grupos de letras e valor sonoro	Propor diferentes contextos de escrita de listas de palavras de correspondências regulares diretas entre letras, grupos de letras e valor sonoro; Propor práticas ditado interativo de palavras com o mesmo valor sonoro; Propor a escrita de palavras e grupos de palavras, que tenham o mesmo valor sonoro.
	<b>H12.</b> Produzir um texto a partir de uma situação dada	Produção textual	Criar diferentes contextos de produção de narrativas a partir de uma situação dada (espaço, tempo, personagens); Encaminhar propostas de reescrita e revisão, individual ou coletiva, das narrativas produzidas.

Fonte: BRASIL (2013)

No quadro 1, sistematizamos, não como receita, mas como possíveis, estratégias didáticas que podem favorecer a construção das habilidades de leitura e de escrita avaliadas pela ANA. As referidas estratégias didáticas de leitura estão centradas:

- No domínio de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônicas;
- Na compreensão dos sentidos de palavras e expressões em gêneros textuais, implicando trabalhar a leitura como produção de sentidos - (Atividades centradas em palavras e em elementos do texto – expressões);
- Na habilidade de reconhecer a finalidade do texto;



- Na habilidade de localizar informações explícitas em textos;
- Na habilidade leitora de fazer inferências de sentidos;
- Na competência leitora de inferir o assunto de um texto;
- Na identificação dos elementos coesivos, que, por sua vez, garantem progressões e retomadas ao longo do texto.

Sobre a produção de sentido em que se assentam as estratégias de leitura, ressaltamos a concepção dialógica discursiva (BAKHTIN, 2003) como espaço-tempo dos sentidos construídos a partir da interação entre os interlocutores: “O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação” (KOCH, 2011, p. 17). Logo, o alfabetizando constrói/inferir sentido a partir do contexto, das pistas linguísticas presente no texto e relevantes à interpretação, bem como da organização linguística do texto.

Em síntese, as habilidades de leitura avaliadas pela ANA apontam para o entendimento de que ler pode ser entendido como: a competência de decifrar palavras, soltas ou expressões em um texto (decodificação) – faceta linguística (SOARES, 2016); identificar palavras, e situá-las em um contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes sentido no contexto específico (produção de sentido) (KOCH, 2011). Em âmbito geral, o leitor, no ciclo de alfabetização, deveria saber identificar o assunto abordado no texto.

Com relação à proposição de estratégias didáticas que garantam práticas de escrita, as referidas sugestões, estão centradas:

- Na habilidade de grafar palavras com correspondências regulares (atividades focadas em escrita de palavras);
- Na competência de produzir um texto a partir de uma situação dada (atividades focadas em práticas de produção).

Sobre o domínio da escrita, como mostramos no quadro I, as habilidades avaliadas direcionam a necessidade de proposição de um trabalho que garanta a aprendizagem da grafia de palavras e a produção de textos (facetadas linguística e interativa). A proposição de estratégias para o ensino e as práticas de escrita incentiva justamente o viés metodológico para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pelos documentos norteadores, além de integrar os alunos ao contexto de uso social da escrita – faceta sociocultural (SOARES, 2016) de modo que em um ensino processual o aluno passe da escrita de palavras regulares para a prática de produções de texto.

É importante ter em conta o fato de que o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, esperado e avaliado a nível nacional, de modo a atingir o nível satisfatório, exige do aluno a construção de competências linguísticas que possam ir além das práticas de codificação e decodificação do código escrito. Garantindo, assim, o domínio da leitura e da escrita convencional com base nas habilidades prescritas.

Ressaltamos que a proposição de estratégias didáticas diferenciadas no ensino de Língua Portuguesa, que garantam a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os alunos impõe ao professor a construção de saberes linguísticos, nem sempre abordados nos cursos de formação inicial de professores do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, destacam-se: a concepção consciente de língua, sujeito e gênero textual.

Para além do que é estabelecido entre o dito, o definido e o imposto pela Matriz de Referência de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013), as estratégias didáticas que propomos no quadro 1 visam ampliar as possibilidades de aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, considerando os usos sociais da língua escrita, abordados por Soares (2016) na faceta sociocultural, o que é negligenciado pela referida matriz.

## **Considerações finais**

Os caminhos trilhados durante a investigação que teve como problema de pesquisa: quais (des)dobramentos em estratégias didáticas de ensino da leitura e da escrita pressupõem a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA?, e por objetivo geral Analisar a Matriz de Referência

de Língua Portuguesa do Documento Básico Orientador da Avaliação Nacional de Alfabetização, apresentando seus (des)dobramentos em estratégias didáticas de ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, apontam que as estratégias didáticas de leitura e escrita, descritas na análise e discussão dos dados, perpassam o trabalho com partes e o todo do texto (palavras, expressões do texto e texto).

No que diz respeito ao domínio da leitura, foram sugeridas estratégias didáticas centrando-se na proposição de encaminhamentos docente que permitam trabalhar o domínio de ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônicas; a compreensão dos sentidos de palavras e expressões em gêneros textuais, implicando trabalhar a leitura como produção de sentidos; na habilidade leitura de fazer inferências de sentidos; na competência de leitura de inferir o assunto de um texto; na identificação dos elementos coesivos, que por sua vez garantem a progressões e a retomadas ao longo do texto.

Com relação proposição de estratégias didáticas que garantam práticas de escrita na escola, foram sugeridas práticas curriculares centradas: na habilidade de grafar palavras com correspondências regulares (atividades focadas em escrita de palavras); e, a competência de produzir um texto a partir de uma situação dada (atividades focadas em práticas de produção).

A pesquisa aponta que as estratégias didáticas planejadas e materializadas na escola podem contribuir ou não para a aprendizagem da leitura e da escrita por todos os alunos. E que repensar os trabalhos com as habilidades dos eixos de leitura e escrita prescritas pela ANA e/ou por outras Políticas de Avaliação passa a ser um desafio para as escolas públicas, sobretudo em regiões do país.

O estudo demarca também o lugar do trabalho com os gêneros textuais, no sentido da proposição de um variado repertório de estratégias didáticas que garantam o avanço das crianças em seus desempenhos na leitura e na escrita. E que as habilidades prescritas pela referida Matriz são restritas, no que diz respeito à amplitude da aprendizagem da Língua Portuguesa na escola.

Os resultados da investigação apontam novas pesquisas para o campo teórico e didático da alfabetização e letramento, em especial para o grupo de estudo em pesquisa, no que diz respeito a pensar as estratégias didáticas de ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Para além da definição de Matriz de Referência, Base Comum Nacional, e/ou outros documentos “orientadores”, indutores, definidores e de monitoramento de um currículo escolar oficial (“engessado”, ou não), podemos inferir também a necessidade de se (re)desenhar a formação do professor alfabetizador.

Por fim, a investigação proporcionou o crescimento mútuo entre o professor orientador e os participantes do grupo de pesquisa, à medida que foram postos desafios para se pesquisar, discutir e analisar uma Matriz de Referência de Língua Portuguesa, no âmbito de uma Política de Avaliação Nacional, que para além dos discursos, colocou-nos os desafios de pensar as práticas reais de trabalho efetivo na escola.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 15, nº 2, p. 3-23, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Brasília, MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+Da+concep%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+realiza%C3%A7%C3%A3o>



3%A3o/8570af6a-c76e-432a-846f-e69bbb79e4b2?version=1.3

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-textoreferencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-textoreferencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 01 mai. 2017.

CANDAU, V. M. A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLOMER, T. **Andar entre livros: leitura literária na escola**. São Paulo: Editora Global, 2007.

COLOMER, T. CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ed. São Paulo: Cortez, 1987.

KOCH, I. Desvendando os segredos do texto. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, C. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. **Currículo Sem Fronteiras**(BR), 6(2), 67-81, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MARCUSCHI, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" In DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Recebido em 25 de novembro de 2019.

Aceito em 17 de janeiro de 2020.