

Progressão metodológica e alfabetização: o que os documentos norteadores da SEEDF orientam e o que lhes faltaDOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12176>Helma Costa dos Santos¹

Resumo: Este artigo analisa a lacuna metodológica presente nos documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a alfabetização no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), discutindo seus efeitos sobre a prática docente. A partir de análise documental de natureza qualitativa, examina as Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012), as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (SEEDF, 2014), o Currículo em Movimento — Anos Iniciais (SEEDF, 2018) e o Programa Alfaletando (Decreto Distrital nº 45.495/2024), à luz das contribuições de Soares (2016; 2020) e Moraes (2019). Os resultados indicam que os documentos analisados, embora robustos na definição de princípios pedagógicos e objetivos de aprendizagem, não oferecem ao professor uma progressão metodológica explícita das facetas da alfabetização — consciência fonológica, consciência fonêmica, relações grafofônicas e notação alfabética. Identificou-se, ainda, um equívoco recorrente: a invocação da psicogênese de Ferreiro e Teberosky como referencial de intervenção, quando se trata de teoria diagnóstica que não orienta o percurso metodológico do ensino. Essa lacuna produz desmetodização e ecletismo pedagógico não intencional, fragiliza o processo avaliativo como instrumento de intervenção e isola o professor diante de decisões metodológicas que os documentos da rede não o preparam para tomar. O artigo apresenta proposições para o aprimoramento dos documentos norteadores, defendendo que a SEEDF avance da gestão e da formação para a orientação metodológica explícita, como condição para a efetivação do compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Alfabetização. Progressão metodológica. Documentos norteadores. SEEDF. Bloco Inicial de Alfabetização.

Methodological progression and literacy: what SEEDF guiding documents advise and what they lack

Abstract: This article analyzes the methodological gap present in the guiding documents of the Distrito Federal State Department of Education (SEEDF) for literacy instruction in the Initial Literacy Block (BIA), discussing its effects on teaching practice. Based on qualitative documentary analysis, it examines the BIA Pedagogical Guidelines (SEEDF, 2012), the Pedagogical Guidelines for School Organization of the 2nd Learning Cycle (SEEDF, 2014), the Curriculum in Motion — Early Years (SEEDF, 2018), and the Alfaletando Program (Decree No. 45.495/2024), drawing on contributions from Soares (2016; 2020) and Moraes (2019). Results indicate that the analyzed documents, although robust in defining pedagogical principles and learning objectives, do not provide teachers with an explicit methodological progression of literacy facets — phonological awareness, phonemic awareness, graphophonic relationships, and alphabetic notation. A recurring theoretical misapplication was also identified: the use of Ferreiro and Teberosky's psychogenesis as an intervention framework, when it constitutes a diagnostic

¹ Pedagoga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), instituição à qual pertence desde 1999. Atuou como professora regente por 19 anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e foi formadora local do Programa Alfaletando. Atualmente, exerce a função de pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). É mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e desenvolve pesquisas nas áreas de alfabetização, formação de professores e políticas públicas educacionais. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1877-5811>

theory that does not guide the methodological path of instruction. This gap produces unintentional pedagogical eclecticism, weakens formative assessment as an intervention tool, and isolates teachers when facing methodological decisions that the network's documents do not prepare them to make. The article presents propositions for improving the guiding documents, arguing that SEEDF must advance from management and training toward explicit methodological guidance, as a condition for fulfilling the commitment to ensure all children are literate by the end of the 2nd year of Elementary School.

Keywords: Literacy. Methodological progression. Guiding documents. SEEDF. Initial Literacy Block.

Introdução

A alfabetização constitui um dos processos mais complexos da educação básica e, ao mesmo tempo, um dos mais determinantes para a trajetória escolar do estudante. No Distrito Federal, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), implantado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) a partir de 2005, organiza os três primeiros anos do Ensino Fundamental em ciclo contínuo, com o objetivo de garantir a todas as crianças a consolidação da leitura e da escrita até o final do 3º ano. Esse compromisso institucional, expresso nas Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012) e reafirmado nas Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (SEEDF, 2014), representa avanço significativo na organização da educação pública distrital. Contudo, a criação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada — CNCA (Decreto Federal nº 11.556/2023) deslocou essa meta para o final do 2º ano, intensificando uma tensão já existente: a ausência de uma progressão metodológica estruturada nos documentos norteadores da SEEDF para o ensino da alfabetização.

A constatação que motiva esta análise emerge de uma trajetória de vinte e sete anos de atuação na rede pública de ensino do Distrito Federal, em diferentes funções pedagógicas, que propiciaram observação continuada e sistemática das interfaces entre os documentos orientadores da SEEDF e a prática docente cotidiana. Nesse percurso, torna-se recorrente o contato com situações em que o ensino da leitura e da escrita se apoia em um conjunto de atividades variadas, sem sequência intencional definida — o que Soares (2016, p. 22) identifica como desmetodização. Tal configuração não expressa negligência ou despreparo individual do professor, mas revela, antes, o efeito de documentos norteadores que definem com clareza onde o estudante deve chegar, mas silenciam sobre os caminhos metodológicos que o conduzem até lá.

Essa omissão atravessa o conjunto dos documentos da SEEDF voltados à organização do trabalho pedagógico no BIA. O Currículo em Movimento — Anos

Iniciais (SEEDF, 2018) ancora o ensino da língua escrita na psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1988) como referencial de intervenção e menciona a consciência fonológica apenas duas vezes, sem defini-la, sem estabelecer progressão de habilidades e sem orientação didática sobre como desenvolvê-la. Os documentos que orientam reagrupamentos e projetos interventivos descrevem formas de organização dos estudantes, mas não os encaminhamentos metodológicos para cada estágio do processo de escrita. O Programa Alfaetrando (Decreto Distrital nº 45.495/2024), resposta institucional da SEEDF ao CNCA, avança ao estruturar formação continuada e distribuição de materiais — mas tanto seus eixos estruturantes quanto o material produzido não contemplam uma progressão metodológica explícita que instrumentalize o professor para compreender quais ações pedagógicas realizar em cada etapa do percurso de alfabetização do estudante.

Este artigo tem por objetivo analisar a lacuna metodológica presente nos documentos norteadores da SEEDF para a alfabetização no BIA, à luz das contribuições de Soares (2016; 2020) e Moraes (2019), e discutir seus efeitos sobre a prática docente. A pesquisa caracteriza-se como análise documental de natureza qualitativa, tendo como corpus os documentos institucionais da SEEDF acima referidos, articulados ao referencial teórico da área. O artigo organiza-se em quatro seções: a primeira discute o conceito de progressão metodológica e as facetas da alfabetização; a segunda analisa o que os documentos da SEEDF oferecem e o que lhes falta; a terceira examina os efeitos dessa lacuna sobre a prática do professor regente; e a quarta apresenta proposições para o aprimoramento dos documentos norteadores.

Alfabetização com método: progressão metodológica e as facetas do processo de alfabetização

O debate sobre os métodos de alfabetização atravessa décadas da educação brasileira, produzindo disputas que frequentemente opõem, de forma simplificada, métodos sintéticos — que partem das unidades menores da língua, como fonemas e sílabas, em direção às palavras e textos — a métodos analíticos — que partem de unidades de sentido em direção às partes. Essa polarização, além de historicamente imprecisa, tem se mostrado pedagogicamente improdutivo. Soares (2016, p. 330-331) argumenta que a questão central não está na escolha entre um método ou outro, mas na compreensão de que a alfabetização é um processo multifacetado que não se deixa reduzir a nenhuma

abordagem única. Em lugar de um método de alfabetização — escolha de uma única via — a autora propõe a alfabetização com método: a articulação intencional e progressiva das múltiplas facetas envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita.

Essas facetas compreendem dimensões interdependentes do processo: a consciência fonológica, que envolve a percepção e manipulação dos sons da língua; a consciência fonêmica, que se refere especificamente à identificação e ao manejo dos fonemas; as relações grafofônicas, que articulam sons e letras no sistema alfabético; as habilidades de codificação e decodificação; e as dimensões discursivas e textuais, que situam a escrita em seus contextos de uso social (Soares, 2016, p. 32-33). No *Alfalettrar*, Soares (2020, p. 291-292) desdobra essas facetas em metas progressivas de aprendizagem organizadas por ano escolar — do 1º ao 3º ano — distribuídas em campos como conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, consciência fonêmica, leitura e escrita de palavras e normas ortográficas. Trata-se, precisamente, de uma progressão estruturada: o professor sabe o que ensinar, em que sequência e com qual grau de complexidade em cada etapa.

Cabe delimitar, neste ponto, o recorte analítico adotado neste artigo. Soares (2016; 2020) é categórica ao afirmar que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis: enquanto a alfabetização diz respeito à aquisição do sistema de escrita alfabético — sua notação, seus princípios e suas convenções —, o letramento refere-se ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita em diferentes contextos discursivos. Dissociá-los no ensino produz distorções em ambas as direções: uma alfabetização sem letramento resulta em codificação mecânica sem compreensão; um letramento sem alfabetização sistemática deixa o estudante imerso em textos sem dominar o princípio que os constitui. Este artigo centra sua análise na dimensão da alfabetização — especificamente na progressão metodológica das habilidades que compõem o sistema de escrita alfabético — não por considerar o letramento secundário, mas porque é precisamente nessa dimensão que a lacuna dos documentos norteadores da SEEDF se manifesta de forma mais evidente e com consequências mais diretas sobre a prática docente.

É nesse ponto que se torna necessário distinguir com precisão dois referenciais frequentemente confundidos na prática docente e, como se demonstrará na seção seguinte, nos próprios documentos norteadores da SEEDF. A psicogênese da língua

escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1988), é uma teoria sobre como a criança constrói hipóteses a respeito do funcionamento do sistema de escrita — hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Trata-se de um referencial diagnóstico de extraordinária relevância: permite ao professor compreender o nível de conceituação em que o estudante se encontra e reconhecer a lógica interna de seus erros. O que a psicogênese não oferece — e nunca se propôs a oferecer — é uma orientação sobre o que o professor deve ensinar a partir desse diagnóstico. Identificar que um estudante está na hipótese silábica é ponto de partida, não percurso. A teoria descreve onde o aluno está; não define os caminhos metodológicos para conduzi-lo adiante.

Essa distinção é fundamental porque sua ausência produz um equívoco com consequências práticas diretas: o professor que toma a psicogênese como guia de intervenção dispõe de um diagnóstico preciso, mas sem o instrumental metodológico necessário para agir sobre ele. Como aponta Moraes (2019), a teoria da psicogênese não apontava uma metodologia de ensino que substituísse os métodos questionados, e a formação de professores ficava em dúvida sobre o que fazer para ajudar as crianças a avançar naquele percurso evolutivo. O resultado é o que Soares (2016, p. 22) denomina desmetodização — a rejeição do método como elemento essencial da alfabetização, produzindo uma prática pedagógica sem percurso metodológico definido. A autora é precisa ao afirmar que o problema não está na pluralidade de abordagens em si, mas na ausência de clareza de percurso: o professor pode e deve recorrer a diferentes estratégias, desde que o faça com consciência do papel de cada uma na progressão do aprendizado (Soares, 2016, p. 50).

Moraes (2019) aprofunda essa discussão ao demonstrar que a consciência fonológica — frequentemente tratada como elemento acessório ou reduzida à rima e à aliteração — é faceta estruturante do processo de alfabetização e precisa ser ensinada de forma planejada e reflexiva. O autor articula psicogênese, fonologia e letramento como dimensões complementares, não excludentes, e evidencia que o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica não ocorre espontaneamente pela imersão em textos: requer ensino sistemático, progressivo e intencional. Sem essa compreensão, a faceta fonológica tende a ser negligenciada ou abordada de forma fragmentada, comprometendo a consolidação do princípio alfabético pelo estudante.

O que o referencial teórico apresentado nesta seção permite formular é uma distinção operacional precisa: progressão metodológica não é prescrição de método único, nem negação da autonomia docente. É a definição explícita das habilidades que precisam ser desenvolvidas, da sequência em que devem ser ensinadas e dos encaminhamentos pedagógicos que orientam a intervenção em cada etapa. É o mapa que transforma o diagnóstico em caminho. A seção seguinte examina em que medida os documentos norteadores da SEEDF para o BIA oferecem — ou deixam de oferecer — esse mapa ao professor.

O que os documentos da SEEDF oferecem e o que lhes falta: uma análise documental

A análise dos documentos norteadores da SEEDF para a alfabetização no BIA revela um padrão consistente: os documentos são robustos na definição de princípios pedagógicos, na organização do ciclo e nos objetivos de chegada, mas silenciam, de forma sistemática, sobre a progressão metodológica que deveria orientar o percurso do professor entre o diagnóstico e a aprendizagem consolidada. Esse padrão não é acidental — reflete escolhas teóricas e pedagógicas específicas que, ao privilegiarem determinadas dimensões do ensino, deixam outras estruturalmente descobertas.

As Diretrizes Pedagógicas do BIA (SEEDF, 2012) constituem o documento fundante do ciclo de alfabetização no Distrito Federal. Organizam o BIA a partir de três princípios estruturantes — ludicidade, avaliação formativa e reagrupamento — e definem a psicogênese da língua escrita como referencial central para a compreensão do processo de aprendizagem. O documento representa avanço inequívoco ao romper com a lógica da reprovação nos anos iniciais e ao propor uma organização pedagógica sensível ao percurso individual do estudante. No entanto, ao definir a psicogênese como referencial de intervenção — e não apenas de diagnóstico —, o documento institui o equívoco teórico discutido na seção anterior: oferece ao professor uma lente para enxergar onde o aluno está, mas não um mapa para conduzi-lo adiante. Os reagrupamentos, estratégia central do BIA, são orientados pela identificação das hipóteses de escrita dos estudantes — mas o documento não define quais intervenções metodológicas o professor deve realizar com cada grupo. Agrupa-se com precisão; intervém-se sem balizamento.

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens (SEEDF, 2014) avançam na organização do trabalho pedagógico ao detalhar os projetos interventivos e os reagrupamentos interclasses como instrumentos de

garantia da aprendizagem. O documento demonstra sensibilidade à heterogeneidade das turmas e preocupação com a continuidade do processo avaliativo. Contudo, reproduz a mesma lacuna estrutural do documento anterior: orienta como organizar os estudantes, mas não como ensiná-los. Os projetos interventivos são descritos como espaços de atendimento diferenciado para estudantes com defasagem — sem que o documento especifique, em nenhum momento, quais abordagens metodológicas devem orientar esse atendimento no campo da alfabetização. O professor que recebe um grupo de estudantes com dificuldades na consolidação do princípio alfabético encontra, nesse documento, orientação sobre quando e como organizá-los — mas não sobre o que fazer com eles pedagogicamente.

O Currículo em Movimento — Anos Iniciais (SEEDF, 2018) é o documento de maior abrangência e densidade teórica do corpus analisado. Ancora-se na pedagogia histórico-crítica, na psicologia histórico-cultural e na psicogênese da língua escrita, construindo um referencial coerente e comprometido com uma educação emancipatória. A seção de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais é estruturada em torno de gêneros textuais, estratégias cognitivas de leitura, produção oral e escrita — abordagens adequadas para estudantes que já dominam o sistema alfabético. Para o estudante que ainda está aprendendo o princípio que organiza a escrita — que é precisamente o público do BIA — o documento não oferece orientação metodológica específica. A consciência fonológica aparece citada apenas duas vezes em todo o documento como objetivo de aprendizagem, sem definição conceitual, sem progressão de habilidades e sem qualquer encaminhamento didático sobre como desenvolvê-la.

Há ainda, no Currículo em Movimento, uma passagem que merece análise particular por seu efeito sobre a prática docente. Ao historicizar o ensino da língua escrita, o documento apresenta a evolução pedagógica como movimento do método sintético — associado à reprodução mecânica e à passividade do estudante — em direção a abordagens construtivistas, associadas à emancipação e ao protagonismo. Essa narrativa, ainda que bem-intencionada, produz um efeito colateral significativo: ao equiparar instrução sistemática em fonologia a práticas ultrapassadas, o documento cria um ambiente institucional em que o ensino explícito e progressivo das correspondências grafofônicas pode ser lido como retrocesso metodológico. O professor que tenta sistematizar o ensino de fonemas e grafemas encontra, no próprio currículo da rede, uma resistência implícita à sua prática.

O Programa Alfabetrando (Decreto Distrital nº 45.495/2024) representa a resposta mais recente e mais estruturada da SEEDF ao desafio da alfabetização, alinhando a rede ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e deslocando a meta de consolidação do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental. O programa avança de forma concreta ao estruturar formação continuada em escala — alcançando 3.200 professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos em 2024 — e ao criar a Rede Distrital de Alfabetização e Letramento (Redalfa). Esses são avanços reais que merecem reconhecimento. No entanto, os cinco eixos estruturantes do programa — gestão e governança; formação e acompanhamento pedagógico; infraestrutura e insumos; avaliação; e reconhecimento de práticas exitosas — não contemplam, em nenhum momento, a definição de uma progressão metodológica para o ensino da alfabetização. O material didático distribuído apresenta-se como condensado de atividades e abordagens sem progressão metodológica explícita, não instrumentalizando o professor para compreender quais ações pedagógicas realizar em cada etapa do percurso do estudante.

Há ainda uma dimensão do problema que a análise documental isolada não captura completamente: a ausência de progressão metodológica nos documentos oficiais não afeta apenas a prática pedagógica em si — afeta a capacidade do professor de hierarquizar e articular o conjunto de materiais e demandas que organizam seu cotidiano. O professor alfabetizador do BIA recebe, simultaneamente, múltiplos volumes de materiais didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), o material do Alfabetrando, as demandas do currículo, os projetos da escola, os projetos interventivos e os reagrupamentos. Sem uma diretriz metodológica oficial que estabeleça hierarquia, sequência e coerência entre esses materiais, o professor se vê diante de um acúmulo sem ancoragem — e a tendência natural é recorrer a um pouco de cada, não por escolha pedagógica fundamentada, mas pela impossibilidade prática de articulá-los sem um fio condutor.

Entre o diagnóstico e a intervenção: efeitos da lacuna metodológica sobre a prática docente

As lacunas identificadas nos documentos norteadores da SEEDF não permanecem no plano abstrato das políticas educacionais — elas se materializam na prática cotidiana do professor alfabetizador de formas concretas e recorrentes. Esta seção examina três manifestações principais dessa materialização: o ecletismo pedagógico não intencional, a

fragilidade do processo avaliativo como instrumento de intervenção, e o isolamento do professor diante de decisões metodológicas que os documentos da rede não o preparam para tomar.

A primeira e mais imediata manifestação da lacuna é o ecletismo pedagógico não intencional — a combinação de atividades, materiais e abordagens variadas sem que o professor disponha de critérios claros para selecioná-las, sequenciá-las ou avaliá-las em sua eficácia. Como demonstrado na seção anterior, esse fenômeno não resulta de negligência ou despreparo individual: resulta da ausência de uma progressão metodológica que oriente as escolhas docentes. O professor que, ao ser questionado sobre seu método de ensino da leitura e da escrita, responde que usa 'um pouco de cada' não está descrevendo uma opção pedagógica consciente — está descrevendo a única saída disponível em um sistema que lhe exige resultados sem lhe oferecer percurso. Soares (2016, p. 50) é precisa ao distinguir ecletismo com intencionalidade — que pressupõe domínio do papel de cada abordagem na progressão do aprendizado — do ecletismo sem intencionalidade, que fragmenta o ensino em atividades desconexas. É este último que a lacuna documental da SEEDF tende a produzir, não como exceção, mas como norma.

A segunda manifestação diz respeito ao processo avaliativo. Os documentos da SEEDF investem significativamente na avaliação formativa como instrumento central da prática pedagógica no ciclo. A identificação das hipóteses de escrita dos estudantes, fundamentada na psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1988), é apresentada como base para o planejamento das intervenções e para a organização dos reagrupamentos. O problema se instala no momento seguinte: após identificar que determinado estudante se encontra na hipótese silábica ou silábico-alfabética, o professor precisa saber o que fazer. É nesse momento que o silêncio metodológico dos documentos se torna mais custoso. A avaliação formativa, sem a contrapartida de uma orientação sobre as intervenções correspondentes a cada estágio, converte-se em diagnóstico sem terapêutica — produz informação precisa sobre onde o estudante está, mas não orienta como conduzi-lo adiante.

A terceira manifestação é o isolamento pedagógico do professor diante de decisões que deveriam ser orientadas institucionalmente. Na ausência de uma diretriz metodológica oficial, cada professor constrói individualmente seu percurso de alfabetização — com base em sua formação inicial, em experiências pessoais, em trocas informais com colegas ou em formações continuadas que, como o Alfaletando

demonstra, ampliam repertório sem necessariamente oferecer um fio condutor entre os diferentes saberes mobilizados. Esse isolamento tem duas consequências graves: a primeira é a desigualdade estrutural entre turmas e escolas — estudantes cujo professor teve acesso a uma formação inicial mais sólida em alfabetização sistemática têm trajetórias substancialmente diferentes daqueles cujo professor não teve essa formação. A segunda é a dificuldade de construção de uma cultura escolar de alfabetização: sem um referencial metodológico comum, professores do mesmo ciclo podem estar ensinando a partir de lógicas completamente distintas, tornando inviável qualquer projeto coletivo de progressão.

Proposições para o aprimoramento dos documentos norteadores da SEEDF

A análise desenvolvida nas seções anteriores não tem por finalidade a crítica pela crítica, nem a desconstrução de um sistema que, em muitos aspectos, representa conquistas pedagógicas relevantes para a educação pública do Distrito Federal. O que esta seção propõe é que esse investimento se complete: que a SEEDF avance da gestão e da formação para a orientação metodológica explícita, produzindo documentos que conectem o diagnóstico ao percurso e o percurso à aprendizagem consolidada. As proposições que se seguem não advogam pela adoção de um método único de alfabetização. Conforme demonstrado na Seção 1, a alfabetização com método não é sinônimo de prescrição metodológica, mas de clareza de percurso.

Primeira proposição: atualização das Diretrizes Pedagógicas do BIA com incorporação de progressão metodológica explícita. As Diretrizes de 2012 precisam ser revisadas à luz do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e dos avanços do campo da alfabetização na última década. Essa revisão deveria incorporar, de forma articulada, a progressão das facetas da alfabetização descritas por Soares (2020, p. 291-292) — consciência fonológica, consciência fonêmica, relações grafofônicas, notação alfabética — com metas graduais por semestre e por ano escolar. Essa progressão deveria orientar também os reagrupamentos e projetos interventivos, definindo não apenas como organizar os estudantes, mas o que ensinar a cada grupo em cada estágio do processo.

Segunda proposição: revisão do Currículo em Movimento — Anos Iniciais com tratamento explícito da dimensão fonológica da alfabetização. O Currículo precisa superar a menção incidental à consciência fonológica e assumir sua centralidade no processo de alfabetização. Isso implica definir conceitualmente o que é consciência

fonológica (Soares, 2016, p. 166) e consciência fonêmica, distingui-las entre si e de outros processos de aprendizagem da língua escrita, e estabelecer uma progressão de habilidades fonológicas articulada aos objetivos de aprendizagem por ano. Implica também revisar a narrativa histórica sobre os métodos, substituindo a oposição ideológica entre sintético e analítico por uma compreensão das contribuições e limites de cada abordagem.

Terceira proposição: produção de um documento específico de orientação metodológica para a alfabetização no BIA. A SEEDF não dispõe de um documento que oriente metodologicamente o ensino da leitura e da escrita. Esse documento — que poderia assumir o formato de caderno de orientações pedagógicas ou de referencial metodológico para a alfabetização — deveria articular os referenciais teóricos já consolidados na rede, a progressão de habilidades por etapa, os encaminhamentos didáticos correspondentes a cada estágio da psicogênese e os critérios para seleção e uso dos materiais didáticos disponíveis, incluindo os distribuídos pelo PNLD e pelo Alfaetrando.

Quarta proposição: alinhamento entre formação continuada e orientação documental. O Programa Alfaetrando demonstrou que a SEEDF tem capacidade de mobilizar a rede em escala para a formação continuada. O que a formação ainda não tem é uma âncora documental: os saberes mobilizados nos cursos não encontram respaldo em um documento oficial que os valide e torne referência permanente para a prática. A proposição é que a formação continuada em alfabetização seja estruturada a partir de documentos norteadores revisados, de modo que o professor saiba que o que aprende na formação tem correspondência com o que a rede espera que ele ensine.

Considerações finais

Este artigo partiu de uma constatação simples em sua formulação, mas complexa em suas implicações: os documentos norteadores da SEEDF para a alfabetização no BIA definem com clareza onde o estudante deve chegar, mas não orientam metodologicamente como o professor o conduz até lá. Essa lacuna, demonstrada por meio da análise documental das Diretrizes Pedagógicas do BIA (2012), das Diretrizes do 2º Ciclo (2014), do Currículo em Movimento (2018) e do Programa Alfaetrando (2024), não é acidental nem periférica: é estrutural e tem consequências diretas sobre a prática docente cotidiana.

O referencial teórico mobilizado — Soares (2016; 2020) e Moraes (2019) — permitiu nomear com precisão o que os documentos omitem: uma progressão metodológica das facetas da alfabetização que articule consciência fonológica, consciência fonêmica, relações grafofônicas e notação alfabética em uma sequência intencional e graduada. Permitiu também identificar o equívoco que atravessa os documentos analisados: a convocação da psicogênese de Ferreiro e Teberosky como referencial de intervenção, quando se trata de uma teoria diagnóstica de extraordinária relevância, mas que não foi concebida para orientar o percurso metodológico do ensino.

A análise revelou ainda uma dimensão que transcende os documentos individuais: a ausência de autoridade metodológica no conjunto do sistema. Mesmo quando materiais com potencial de progressão existem, sua chegada ao professor se dá sem hierarquia e sem ancoragem normativa. O ecletismo pedagógico sem intencionalidade não é, nesse contexto, uma falha individual do professor — é o produto previsível de um sistema que não assumiu institucionalmente a responsabilidade de orientar metodologicamente o ensino da leitura e da escrita.

Com a meta de alfabetização até o final do 2º ano estabelecida pelo CNCA e reafirmada pelo Alfaetrando, a SEEDF assumiu um compromisso que seus documentos atuais não instrumentalizam o professor para cumprir. Preencher essa lacuna não é apenas uma necessidade técnica — é uma responsabilidade ética com as crianças que dependem de uma alfabetização bem ensinada para construir sua trajetória escolar. Pesquisas de natureza empírica que investiguem como professores alfabetizadores do BIA constroem seus percursos metodológicos na ausência de orientação oficial constituem desdobramentos necessários e urgentes desta análise.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília: Presidência da República, 2023.
- DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024. Institui o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal (Alfaetrando). Brasília: GDF, 2024.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento — Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco. Brasília: SEEDF, 2014.

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

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

Submissão: 16/05/2026. **Aprovação:** 31/07/2026. **Publicação:** 31/08/2026.