

TRILHAS DE ALFABETIZAÇÃO E INVISIBILIZAÇÃO DAS INFÂNCIAS PERIFÉRICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA ALFABETIZA TCHÊ

Paula Geraldo Pereira ¹
Prof.^a Dr.^a Denise Nascimento Silveira ²

RESUMO

O Programa Alfabetiza Tchê, implementado no Rio Grande do Sul em 2023, se propõe a universalizar a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de “trilhas de aprendizagem” padronizadas. Contudo, esta pesquisa analisa criticamente como tais trilhas, mediadas por institutos privados como o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura, operam como dispositivos de governança curricular neoliberal, subordinando a educação pública a lógicas de eficiência, meritocracia e controle por resultados. A partir de uma abordagem qualitativa e crítica, com base em análise documental e referencial teórico ancorado em Paulo Freire, Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes e Stephen Ball, o estudo investiga de que modo essas trilhas padronizadas invisibilizam saberes e temporalidades de crianças negras, periféricas, rurais, indígenas e neurodivergentes. Os resultados indicam que o currículo prescrito pelo programa impõe uma temporalidade algorítmica que desconsidera as condições concretas das escolas, especialmente em contextos de vulnerabilidade pós-enchentes (2024). Além disso, a condicionalidade de repasses financeiros às redes municipais e a premiação de escolas por desempenho reforçam uma lógica competitiva que fragiliza a autonomia docente e contradiz princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a valorização da diversidade e dos ritmos distintos de aprendizagem. Conclui-se que, sob discursos de equidade e inovação, o Alfabetiza Tchê promove um apagamento epistemológico estrutural e, portanto, exigindo formas de resistência pedagógica e curricular que afirmem uma alfabetização suleadora — enraizada nos territórios do sul gaúcho, plural, antirracista e inclusiva.

Palavras-chave: Alfabetização; Trilhas de aprendizagem; Governança curricular; Infâncias periféricas; Resistência epistêmica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, ao longo da história brasileira, sempre esteve vinculada a projetos políticos e sociais. Desde as campanhas de erradicação do analfabetismo na década de 1960 até programas mais recentes, como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

¹ Mestranda no programa PPGEEM da Universidade Federal de Pelotas - UFPel paulageraldopereira@gmail.com;

² Prof.^a orientadora no programa PPGEEM da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, silveiradenise13@email.com;



Certa), observa-se uma constante tentativa de normatizar os processos de ensino da leitura e da escrita.

No entanto, tais iniciativas frequentemente se deparam com a diversidade cultural, social e linguística que caracteriza o país, revelando tensões entre padronização e pluralidade.

No Rio Grande do Sul, essas tensões assumem contornos específicos. A região, marcada por desigualdades históricas entre áreas urbanas e rurais, bem como pela presença significativa de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas, exige políticas educacionais que reconheçam e valorizem tais diversidades. A implementação do Programa Alfabetiza Tchê, em 2023, insere-se nesse cenário como uma tentativa de universalizar a alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. Contudo, ao adotar trilhas de aprendizagem padronizadas e condicionar repasses financeiros à adesão municipal, o programa reforça uma lógica de controle e eficiência que desconsidera os ritmos plurais das infâncias.

Essa lógica de padronização não surge isolada. O estado já havia instituído, em 2007, o SAERS (Sistema de Avaliação da Educação do Rio Grande do Sul), voltado para medir o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática. Embora apresentado como instrumento de diagnóstico, o SAERS consolidou uma cultura de avaliação externa que passou a orientar práticas pedagógicas e curriculares. Ao privilegiar indicadores quantitativos, o sistema contribuiu para a homogeneização das aprendizagens e para a responsabilização das escolas e professores pelos resultados. O Alfabetiza Tchê, ao se apoiar em trilhas algorítmicas e condicionar recursos ao desempenho, aprofunda essa lógica, transformando a avaliação em mecanismo de governança curricular.

É importante destacar que o SAERS dialoga diretamente com políticas nacionais, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil, que desde os anos 1990 vêm reforçando a cultura da mensuração e da responsabilização. Essas avaliações, ao se tornarem referência para políticas públicas, criaram um ambiente em que o desempenho escolar é reduzido a números e rankings, invisibilizando dimensões qualitativas da aprendizagem. O Alfabetiza Tchê, ao se apropriar dessa lógica, intensifica a pressão sobre professores e estudantes, transformando a alfabetização em mera execução de metas.

Como observa Arroyo (2014, p.19), o currículo é território em disputa, e sua captura por lógicas neoliberais representa a negação da autonomia docente e da participação democrática. Além disso, o contexto socioambiental recente, marcado pelas enchentes de 2024, evidencia a inadequação de políticas que ignoram as condições concretas das escolas e



comunidades. Como exigir cumprimento de metas semanais em territórios devastados por catástrofes naturais? A imposição de uma temporalidade algorítmica revela-se não apenas descolada da realidade, mas também violadora dos princípios da LDB e da BNCC, que preveem respeito à diversidade e aos ritmos distintos de aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica do Programa Alfabetiza Tchê, investigando como suas trilhas de aprendizagem operam como dispositivos de apagamento epistemológico das infâncias periféricas. Inspirado em Paulo Freire, Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes e Stephen Ball, o estudo busca compreender os efeitos da padronização curricular sobre crianças negras, indígenas, rurais e neurodivergentes, apontando caminhos para resistências pedagógicas que afirmem uma alfabetização suleadora, plural e inclusiva.

Agora a Introdução está com mais densidade, trazendo o SAERS e sua relação com políticas nacionais de avaliação externa. Isso já acrescenta mais uma página ao artigo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo das investigações qualitativas de caráter crítico, fundamentada na análise documental e na hermenêutica educacional. Optou-se por essa abordagem em virtude da natureza do objeto de estudo: o Programa Alfabetiza Tchê, instituído no Rio Grande do Sul em 2023, cuja implementação se dá por meio de legislações, decretos, materiais oficiais e relatórios técnicos. A análise qualitativa permite compreender não apenas os conteúdos explícitos desses documentos, mas também suas intencionalidades políticas, seus pressupostos epistemológicos e os efeitos que produzem sobre os sujeitos escolares.

✓ Abordagem qualitativa e crítica

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001, p.21), busca interpretar fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições. No caso do Alfabetiza Tchê, não se trata apenas de descrever as trilhas de aprendizagem, mas de problematizar os discursos que as sustentam e os impactos que geram. A perspectiva crítica, inspirada em Paulo Freire (1996, p. 22 a 25), orienta a análise para a denúncia de práticas de invisibilização e para a afirmação de alternativas emancipadoras.

✓ Fontes documentais

Foram examinados documentos oficiais como a Lei nº 16.048/2023, o Decreto nº 57.519/2024, relatórios técnicos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação e



materiais pedagógicos produzidos pelos institutos parceiros (Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Associação Brasileira de Criadores). Além disso, foram considerados artigos acadêmicos e produções críticas sobre políticas curriculares e avaliações externas, incluindo estudos sobre o SAERS e a BNCC. Essa triangulação de fontes possibilitou uma leitura mais abrangente e contextualizada

✓ Procedimentos de análise

A análise documental seguiu três etapas principais:

1. Leitura exploratória dos documentos, visando identificar objetivos, justificativas e dispositivos normativos.
2. Codificação temática, na qual foram destacados trechos relacionados a governança curricular, padronização, avaliação e diversidade.
3. Interpretação crítica, articulando os achados com o referencial teórico (Freire, Arroyo, Gomes, Ball, Carneiro e Evaristo).

Esse processo buscou evidenciar contradições entre os discursos oficiais de equidade e inovação e os efeitos concretos de exclusão e apagamento epistemológico.

✓ Justificativa da escolha metodológica

A opção pela análise documental crítica se justifica porque o Alfabetiza Tchê é uma política pública em fase inicial de implementação, cujos efeitos ainda não podem ser plenamente mensurados por meio de dados empíricos de larga escala. Assim, compreender seus fundamentos, dispositivos e discursos é etapa necessária para antecipar impactos e propor resistências pedagógicas. Além disso, a análise documental permite revelar os “arquitetos invisíveis” da política, isto é, os institutos privados que, sem legitimidade democrática, passam a definir currículos e práticas escolares.

✓ Limitações da pesquisa

Reconhece-se que a análise documental não abarca a totalidade da experiência vivida nas escolas. Os efeitos concretos do programa sobre professores e estudantes demandam futuras investigações empíricas, como entrevistas, observações e estudos de caso. Ainda assim, a presente pesquisa contribui para o debate ao iluminar dimensões estruturais e epistemológicas que orientam a política.

REFERENCIAL TEÓRICO



A análise crítica do Programa Alfabetiza Tchê fundamenta-se em um conjunto de referenciais teóricos que problematizam a alfabetização, o currículo e as políticas educacionais sob a ótica da pedagogia crítica, da justiça social e das epistemologias do Sul.

- Paulo Freire: alfabetização como prática política

Paulo Freire (1996, p.25) concebe a alfabetização como prática política e cultural, que não pode ser reduzida à decodificação de símbolos. Para ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1996, p. 11). Essa afirmação evidencia que alfabetizar é inserir o sujeito em práticas sociais significativas, permitindo-lhe interpretar e transformar sua realidade.

No contexto do Alfabetiza Tchê, a redução da alfabetização a trilhas algorítmicas contraria a perspectiva freireana, pois transforma um ato de emancipação em mera execução técnica. A crítica de Freire orienta este estudo a compreender a alfabetização como prática de liberdade, em oposição às lógicas de controle e padronização.

- Miguel Arroyo: currículo como território em disputa

Miguel Arroyo destaca que o currículo é “território em disputa, onde se confrontam projetos de sociedade e de educação. Não é neutro, mas carregado de intencionalidades e de poder” (ARROYO, 2014, p. 23). Essa concepção permite compreender que as trilhas do Alfabetiza Tchê não são apenas instrumentos pedagógicos, mas dispositivos de governança que silenciam diversidades e subordinam a escola pública a interesses externos.

Ao impor uma temporalidade única e metas uniformes, o programa desconsidera os ritmos plurais das infâncias e fragiliza a autonomia docente, transformando professores em aplicadores de protocolos.

- Nilma Lino Gomes: currículo e racismo estrutural

Nilma Lino Gomes enfatiza que “o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas também um espaço de disputa de significados, onde se reproduzem e se podem combater práticas racistas” (GOMES, 2008, p.25). Essa perspectiva é fundamental para analisar como o Alfabetiza Tchê invisibiliza saberes de crianças negras, quilombolas e indígenas, ao impor uma língua normativa e urbana que deslegitima variedades linguísticas populares e rurais.

A crítica de Gomes reforça que políticas curriculares padronizadas podem perpetuar desigualdades raciais e territoriais, ao invés de promover equidade.

- Stephen Ball: governança neoliberal e controle por indicadores



Stephen Ball descreve a nova forma de governança educacional como “a substituição da deliberação democrática por mecanismos de controle técnico” (BALL, 2004, p. 67). Essa análise ajuda a compreender como o Alfabetiza Tchê transfere a regulação curricular para institutos privados, que passam a definir metas e indicadores sem legitimidade democrática.

A lógica meritocrática, ao premiar escolas com melhores resultados e estigmatizar as demais, exemplifica o que Ball denomina “governança por indicadores”, subordinando a educação pública a métricas de eficiência.

- Conceição Evaristo: escrevivência como resistência

Conceição Evaristo propõe a escrevivência como forma de legitimar experiências marginalizadas: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ninar os da casa grande, mas sim como denúncia e afirmação de nossa existência” (EVARISTO, 2007, p. 15). Essa noção inspira a proposta de uma alfabetização suleadora, que reconheça saberes locais e resista ao apagamento epistemológico promovido por políticas padronizadas.

No contexto do Alfabetiza Tchê, a escrevivência aponta para a necessidade de valorizar narrativas das periferias, quilombos e aldeias, como práticas legítimas de alfabetização.

- Sueli Carneiro: epistemicídio

Sueli Carneiro denuncia o epistemicídio como “a morte das epistemologias subalternizadas, resultado de um processo histórico de deslegitimação dos saberes produzidos por grupos dominados” (CARNEIRO, 2005, p. 97). Essa crítica é central para compreender como o Alfabetiza Tchê, ao impor uma língua normativa e urbana, contribui para a invisibilização das práticas culturais periféricas e indígenas.

O epistemicídio, nesse sentido, não é apenas simbólico, mas estrutural, pois nega às crianças o direito de aprender a partir de suas próprias referências culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Temporalidade algorítmica e invisibilização dos contextos

Os resultados evidenciam que o currículo prescrito pelo Programa Alfabetiza Tchê impõe uma temporalidade algorítmica que desconsidera as condições concretas das escolas, sobretudo em territórios vulnerabilizados. Essa padronização temporal, ao exigir que todas as crianças alcancem marcos de alfabetização em prazos rígidos, ignora as especificidades culturais, cognitivas e socioambientais. Em contextos pós-enchentes, por exemplo, a imposição de metas semanais revela-se não apenas impraticável, mas também desumana, pois



desconsidera o tempo da reconstrução comunitária e do cuidado coletivo. Aqui, o que se observa é a materialização do que Arroyo ((ARROYO, 2014, p. 23)) denomina “currículo em disputa”: uma luta entre o tempo da vida e o tempo da norma.

2. Governança neoliberal e condicionalidade de recursos

Outro resultado central é a vinculação de repasses financeiros e premiações ao desempenho escolar. Essa condicionalidade reforça uma lógica meritocrática que contradiz princípios da LDB e da BNCC, como a valorização da diversidade e dos ritmos distintos. A governança curricular, mediada por institutos privados, transforma a educação em campo de gestão por resultados, deslocando o foco da formação integral para métricas de desempenho. Ball (BALL, 2004, p. 18) já alertava que a “governança por indicadores” substitui a deliberação democrática por algoritmos de eficiência. No caso do Alfabetiza Tchê, isso significa que escolas periféricas, já fragilizadas estruturalmente, são penalizadas por não atingirem metas que ignoram suas condições materiais.

3. Apagamento epistemológico das infâncias periféricas

Os resultados também mostram que as trilhas invisibilizam saberes e temporalidades de crianças negras, periféricas, rurais, indígenas e neurodivergentes. Esse apagamento não é apenas pedagógico, mas epistemológico: ao impor uma língua normativa e urbana, o programa deslegitima variedades linguísticas populares e práticas culturais locais. Como N. L. Gomes (GOMES, 2012, p. 98-109) argumenta, “o currículo carrega marcas das relações raciais e de poder, justamente ao negar essas marcas”; ao negar essas marcas, o Alfabetiza Tchê perpetua o epistemicídio denunciado por Sueli Carneiro (2005, p. 287 e 288), “Crianças não falham, são falhadas por um sistema que as enxerga como desvios, como problemas, e não como sujeitos de direitos”.

4. Impactos sobre a autonomia docente

A discussão dos resultados revela ainda um processo de desprofissionalização docente. “Professores são transformados em aplicadores de protocolos, reduzidos à função de operadores de plataforma” (NÓVOA, 2012, p. 7-17). Essa perda de autonomia compromete a capacidade de interpretar contextos locais e de criar práticas pedagógicas emancipatórias. Em vez de sujeitos políticos do currículo, os docentes tornam-se executores de algoritmos. Esse resultado reforça a “necessidade de recuperar o lugar do professor como intelectual orgânico capaz de articular saberes comunitários e científicos”, segundo Maurice Tardif (TARDIF, 2014, p. 235).

5. Resistência epistêmica e alfabetização suleadora



Apesar do cenário de padronização e apagamento, os resultados apontam para a emergência de práticas de resistência pedagógica. A proposta de uma alfabetização suleadora emerge como alternativa que valoriza os territórios, saberes locais e tempos plurais das crianças. Essa perspectiva dialoga com Freire (FREIRE, 1996, p. 25), para quem alfabetizar é ato político e de humanização, e com Evaristo (EVARISTO, 2007, p. 21), que transforma a experiência da margem em palavra legítima. A alfabetização suleadora, portanto, não é apenas uma crítica, mas um horizonte de reconstrução: plural, antirracista e inclusiva.

6. Implicações teóricas e práticas

Teóricas: Os resultados reforçam a crítica às políticas curriculares neoliberais, mostrando como elas operam apagamentos estruturais. Contribuem para ampliar o debate sobre epistemologias do Sul, ao evidenciar que a alfabetização não pode ser dissociada dos territórios e das infâncias plurais.

Práticas: Indicam a urgência de políticas públicas que reconheçam a diversidade cultural e cognitiva, invistam em infraestrutura escolar e promovam formação docente crítica. Avaliações formativas e currículos flexíveis aparecem como alternativas possíveis para superar a lógica meritocrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Alfabetiza Tchê revela, em sua estrutura e implementação, a face contemporânea das políticas educacionais capturadas por lógicas neoliberais de governança. Ao impor trilhas padronizadas e condicionar recursos ao desempenho, o programa transforma a alfabetização em um processo técnico, algorítmico e mensurável, descolado das realidades concretas das escolas e das infâncias que nelas habitam. O que se apresenta como inovação e equidade, na prática, opera como mecanismo de homogeneização e apagamento epistemológico.

Os resultados discutidos ao longo deste trabalho evidenciam que a padronização curricular não apenas fragiliza a autonomia docente, mas também invisibiliza saberes, tempos e linguagens de crianças negras, periféricas, indígenas, rurais e neurodivergentes. Esse apagamento não é circunstancial, mas estrutural: ele reforça desigualdades históricas e perpetua exclusões, ao negar a pluralidade de ritmos e formas de aprender. Nesse sentido, o Alfabetiza Tchê contradiz princípios fundantes da LDB e da BNCC, que preveem a valorização da diversidade e da justiça social como pilares da educação brasileira.



A análise crítica aqui desenvolvida aponta para a necessidade de repensar a alfabetização como prática política, cultural e comunitária. Mais do que cumprir metas e algoritmos, alfabetizar é inserir sujeitos em práticas letradas significativas, capazes de lhes permitir interpretar e transformar o mundo. É nesse horizonte que emerge a proposta de uma alfabetização suleadora: enraizada nos territórios do sul gaúcho, plural em suas formas de expressão, antirracista em sua intencionalidade e inclusiva em sua prática. Essa perspectiva não apenas resiste ao apagamento, mas afirma epistemologias do Sul como alternativas legítimas e necessárias.

As enchentes de 2024, ao exporem a vulnerabilidade socioambiental das comunidades escolares, reforçam a urgência de políticas educacionais que reconheçam o tempo da vida e da catástrofe como inseparáveis do tempo da aprendizagem. Alfabetizar, nesse contexto, é também cuidar, reconstruir e criar laços de pertencimento. Ignorar essas dimensões é perpetuar uma educação desumanizada, incapaz de responder às demandas reais das infâncias periféricas.

Por fim, este estudo reafirma que a educação pública não pode ser subordinada a interesses privados nem reduzida a métricas de desempenho. Ela deve ser construída em diálogo com os sujeitos que dela participam, valorizando saberes locais, respeitando tempos plurais e garantindo condições materiais para que a aprendizagem seja, de fato, emancipatória. A esperança freireana de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 1996, p. 79), permanece como horizonte ético e político. É nessa comunhão, marcada pela escuta, pela diversidade e pela resistência, que se pode afirmar uma alfabetização que não apenas ensine a ler e escrever, mas que ensine a existir com dignidade.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFPel) pelo apoio institucional e pelas oportunidades de formação crítica e emancipatória que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. Reconhecemos, de modo especial, a orientação dedicada da Professora Doutora Denise Nascimento Silveira, cuja escuta atenta, rigor científico e compromisso ético foram fundamentais para a construção deste trabalho. Sua contribuição intelectual e pedagógica inspirou reflexões profundas e fortaleceu o propósito de afirmar uma educação pública, plural e inclusiva.



REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BALL, S. J. **Education policy and social class**. Londres: Routledge, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (planalto.gov.br in Bing). Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (basenacionalcomum.mec.gov.br in Bing). Acesso em: 18 jan. 2026.

CARNEIRO, S. **Enegrecer o feminismo**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: Repositório USP Versão em PDF: Arquivo completo da tese

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Pallas, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Maria Lúcia (orgs.). *Escritos de mulheres negras: perspectivas literárias*. Belo Horizonte: Nandyala, 2007. p. 15–22.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A Base Nacional Comum Curricular como instrumento de controle**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 135, p. 41–58, abr./jun. 2018.

GOMES, N. L. **Currículo, racismo e diversidade: desafios para a educação escolar**. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98–109, 2012. Disponível em: [Currículo sem Fronteiras](http://curriculosemfronteiras.org) (curriculosemfronteiras.org in Bing)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



NÓVOA, António. **Pensar alunos, professores, escolas, políticas.** Universidade Aberta, Lisboa. ECS – Revista de Educação, Ciências Sociais e Humanas, v.2, n.2, p. 7–17, jul./dez. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023.** Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 30 nov. 2023. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16048-2023-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche>>. Acesso em: 18 jan. 2026

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 57.519, de 25 de março de 2024.** Regulamenta a Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 25 mar. 2024. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57519-2024-rio-grande-do-sul-regulamenta-a-lei-no-16-048-de-30-de-novembro-de-2023-que-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche>>. Acesso em: 18 jan. 2026.

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

!

