



MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

**O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)?**

LAVRAS - MG

2024

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

**O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO (PNA)?**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:

Prof^ª. Dr^ª. Giovanna Rodrigues Cabral

LAVRAS - MG

2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Barbosa, Maély Estefania Ruth Monteiro.

O que dizem as pesquisas sobre a Política Nacional de
Alfabetização (PNA)? / Maély Estefania Ruth Monteiro Barbosa. -
2024.

97 p.

Orientador(a): Giovanna Rodrigues Cabral.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2024.

Bibliografia.

1. Política Nacional de Alfabetização (PNA). 2. Políticas
públicas. 3. Alfabetização e Letramento. I. Cabral, Giovanna
Rodrigues. II. Título.

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)?

WHAT DO STUDIES SAY ABOUT THE NATIONAL LITERACY POLICY (PNA)?

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de maio de 2024.

Dr^a. Lenise Teixeira de Sousa PUC - RJ

Dr^a. Ilsa do Carmo Vieira Goulart UFLA

Prof^a. Dr^a. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

LAVRAS - MG

2024

*Aos meus avós, Iza e Aides, pelo apoio e todos os momentos vividos,
cheios de afeto e amor.*

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

Primeiramente, a Deus pela possibilidade de realização desta dissertação. É ele a fortaleza de minha vida, socorro bem presente nas tribulações.

À minha querida orientadora Prof. Dr.^a Giovanna Rodrigues Cabral, que com a sua dedicação, generosidade e paciência, soube direcionar todo o meu processo de escrita. Agradeço por trilhar o meu caminho e ser um exemplo na docência.

Aos meus familiares por todo apoio e refúgio.

Ao meu noivo Tales, o meu maior incentivador. Obrigada pela paciência e tanto amor.

Às minhas amigas, Joicy Nascimento e Karolyne Romão, pelo incentivo e por serem um exemplo no trabalho docente.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, por todos os seus ensinamentos.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA), à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, essenciais para a minha formação.

*“A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem.”
(Magda Becker Soares)*

RESUMO

Essa pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e se propôs a investigar o contexto das políticas públicas de alfabetização no Brasil, tomando como foco principal a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A partir da década de 1990, o processo de redemocratização do país mobilizou a criação de um conjunto de ações e programas, na tentativa de reverter o fracasso no ensino e na aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, historicamente, são marcados por suas rupturas e discordâncias, em razão, sobretudo, da alternância na gestão do Governo Federal. A título de exemplo, a PNA, instituída pelo decreto presidencial n.º 9.765, em 11 de abril de 2019, durante o governo do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro (2018 – 2022), também foi revogada e substituída por outra política, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, do governo atual de Luiz Inácio Lula da Silva (2023 – presente). É neste sentido que se faz como objetivo analisar as concepções e os discursos propostos pela PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que a política trouxe novas perspectivas para o processo de alfabetização e ocasionou críticas e dúvidas sobre a sua efetividade, em especial, por contrariar as iniciativas presentes na conjuntura nacional até 2019, o ano de sua implementação. Para o alcance do objetivo foi realizada uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica, em que buscamos realizar um levantamento das produções acadêmicas, publicadas na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), que versam especificamente sobre a PNA. Para tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir de categorias e temas geradores, que foram analisadas à luz de autores das áreas das políticas públicas para a alfabetização. Na análise quantitativa consideramos as variáveis: o total de artigos publicados, os autores, as instituições, distribuição de publicações por regiões e as palavras-chave. Na análise qualitativa estabelecemos as categorias: a) Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento; b) O conceito de evidência científica; c) O método fônico como metodologia única de ensino. Após a análise quantitativa, constatamos que existem muitas publicações na RBA acerca das políticas públicas de alfabetização, de modo específico para a PNA, um total de 33 (trinta e três) artigos científicos. Somam-se a isso, a similaridade entre os autores e coautores quanto ao número de publicações sobre a temática e a recorrência de publicações realizadas pelas universidades públicas localizadas na região Sudeste. Também identificamos variações entre as palavras-chave, mas, foram poucos os artigos consultados que fizeram referência direta à PNA. Em relação a análise qualitativa, os dados gerados indicaram que a PNA é

compreendida como um retrocesso ao processo de alfabetização, dispondo de uma visão reducionista de seu conceito, na contramão de todos os estudos e ações para a área em nosso país. Pretende-se contribuir para a compreensão sobre as políticas voltadas para a alfabetização implantadas em parceria com os entes federativos entre os anos 2019 e 2023.

Palavras-chave: alfabetização; Política Nacional de Alfabetização; políticas públicas.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Master's in Education at the Federal University of Lavras (UFLA) and aimed to investigate the context of public literacy policies in Brazil, focusing primarily on the National Literacy Policy (PNA). Since the 1990s, the process of redemocratization in Brazil has mobilized the creation of a series of actions and programs in an attempt to reverse the failure in teaching and learning reading and writing. However, historically, these efforts have been marked by disruptions and disagreements, mainly due to changes in the federal government administration. For instance, the PNA, established by Presidential Decree No. 9,765 on April 11, 2019, during the government of former President Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), was also revoked and replaced by another policy, the National Commitment for Literate Children, under the current government of Luiz Inácio Lula da Silva (2023-present). In this context, the objective is to analyze the concepts and discourses proposed by the PNA in the stages of Early Childhood Education and Elementary Education, as the policy introduced new perspectives on the literacy process and raised criticisms and doubts about its effectiveness, especially since it contradicted initiatives in place nationally until 2019, the year of its implementation. To achieve this objective, a quantitative-qualitative bibliographic research was conducted, surveying academic publications in the *Revista Brasileira de Alfabetização* (RBA) that specifically address the PNA. Data were analyzed using content analysis (Bardin, 2011), based on generating categories and themes, which were examined in light of authors specializing in public literacy policies. In the quantitative analysis, variables considered included the total number of published articles, authors, institutions, distribution of publications by region, and keywords. In the qualitative analysis, the categories established were: a) Lack of understanding of literacy and literacy education concepts; b) The concept of scientific evidence; c) The phonics method as the sole teaching methodology. The quantitative analysis revealed that there are many publications in the RBA regarding public literacy policies, specifically 33 scientific articles on the PNA. Additionally, there is a similarity between authors and co-authors in the number of publications on the topic and a recurrence of publications by public universities located in the Southeast region. Variations among keywords were identified, but few articles directly referenced the PNA. Regarding the qualitative analysis, the generated data indicated that the PNA is perceived as a setback in the literacy process, presenting a reductionist view of its concept, contrary to all studies and actions in this field in our country. This research aims to contribute to understanding literacy policies implemented in partnership with federal entities between 2019 and 2023.

Keywords: literacy; National Literacy Policy; public policies.

INDICADORES DE IMPACTO

Apresenta-se, a seguir, os pontos relevantes da pesquisa intitulada “O que dizem as pesquisas sobre a Política Nacional de Alfabetização?”, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Neste sentido, inicialmente, é interessante destacar que se demarca como objetivo principal analisar as concepções e os discursos propostos pela PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como forma de compreender o atual contexto das políticas públicas de alfabetização no Brasil. Com tal objetivo foi realizada uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica, tomando como lócus, a Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), com ênfase em suas produções acadêmicas que versam, de modo específico, sobre a PNA. As análises, quantitativa e qualitativa, resultaram, em especial, na compreensão da história da alfabetização, no contexto das políticas públicas para a área. De imediato, é possível dizer que há um grande quantitativo de publicações na RBA acerca das políticas públicas de alfabetização e, no caso da PNA, 33 (trinta e três), especificamente. Chama a atenção, ainda, as publicações de autores renomados que se dedicam ao estudo da alfabetização e do letramento, bem como a recorrência de publicações desenvolvidas em universidades públicas, em sua maioria, localizadas na região Sudeste do país. No entanto, interessa-nos, sobretudo, salientar a ausência de aspectos favoráveis a política nestas publicações, as quais trazem indicativos que a constitui como um retrocesso ao processo de alfabetização. Diante do que foi analisado, desta forma, a PNA apresenta uma visão reducionista de seu conceito, na contramão de todos os estudos e ações para a área em nosso país. Corroborando com estes resultados, como proposta dos cursos de Mestrados Profissionais em Educação, também foi desenvolvido um produto educacional. Tal produto, dedica ênfase a curadoria de conteúdo acerca dos processos de alfabetização e de letramento como indicação para a formação continuada de professores. É neste cenário que a pesquisa apresenta impactos sociais, com destaque para a área da educação, tendo como ponto de partida, as escolas, principal local em que as políticas públicas educacionais são executadas, e, sobretudo, os professores alfabetizadores. Quanto aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) tem-se foco no item 4, Educação de qualidade, com ressalvas para a compreensão das políticas voltadas para a etapa da alfabetização e das concepções que subsidiam o trabalho pedagógico, mobilizando saberes na formação continuada de professores. Sem dúvida, então, pretende-se que esta pesquisa auxilie novos estudos na área da alfabetização e do letramento, ganhando-se atenção especial o campo das políticas públicas e os discursos adotados inerentes a prática do professor alfabetizador.

IMPACT INDICATORS

Below are the relevant points from the research titled "What do studies say about the National Literacy Policy?", developed within the scope of the Professional Master's in Education at the Federal University of Lavras (UFLA). The primary objective is to analyze the concepts and discourses proposed by the PNA in the stages of Early Childhood Education and Elementary Education to understand the current context of public literacy policies in Brazil. To achieve this objective, a quantitative-qualitative bibliographic research was conducted, focusing on the *Revista Brasileira de Alfabetização (RBA)* and its academic productions specifically addressing the PNA. The quantitative and qualitative analyses particularly resulted in an understanding of the history of literacy within the context of public policies in this area. It is immediately apparent that there is a substantial number of publications in the RBA regarding public literacy policies, with 33 specifically addressing the PNA. Noteworthy are the publications by renowned authors dedicated to the study of literacy and literacy education, as well as the recurrence of publications developed in public universities, mostly located in the Southeast region of the country. However, it is particularly important to highlight the absence of favorable aspects towards the policy in these publications, which indicate that it constitutes a regression in the literacy process. Based on the analysis, the PNA presents a reductionist view of its concept, contrary to all studies and actions in this field in our country. Supporting these results, an educational product was also developed as part of the Professional Master's in Education courses. This product emphasizes content curation about literacy processes and literacy education, serving as a recommendation for the continuous training of teachers. In this context, the research demonstrates social impacts, particularly in the field of education, with schools as the starting point—the main place where educational public policies are implemented—and especially focusing on literacy teachers. Regarding the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs), the focus is on item 4, Quality Education, with emphasis on understanding policies aimed at the literacy stage and the concepts that support pedagogical work, mobilizing knowledge in the continuous training of teachers. Undoubtedly, this research aims to assist new studies in the field of literacy and literacy education, with special attention given to public policies and the discourses inherent to the practice of literacy teachers.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular/BNCC
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIIL	Centro de Investigação e Intervenção na Leitura
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência
DED	Departamento de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPCEUP	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GESTAR I	Gestão da aprendizagem escolar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IEA	Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NBR	Norma Brasileira
NELLE	Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita

PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN em Ação	Parâmetros em Ação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Desenvolvimento da Escola
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Leitura
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRALER	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RENABE	Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
RP	Programa de Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SE	Secretaria Executiva
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SIMEC	Sistema Integrado De Monitoramento, Execução e Controle
SP	São Paulo
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
TP	Teoria e Prática
UAB	Universidade Aberta de Portugal
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIPAC	Centro Universitário Presidente Antônio Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Ufal	Universidade Federal de Alagoas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UP	Universidade do Porto
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das recorrências de publicações pelas regiões do país	64
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo geral dos artigos publicados na RBA, 2019 e 2023.....	54
Tabela 2 – Quantitativo de artigos que tratam da PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre os anos de 2019 e 2023.....	55
Tabela 3 – Instituições a que se filiam os autores e coautores.....	62
Tabela 4 – Palavras-chave dos artigos analisados.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações e programas no âmbito da PNA.....	37
Quadro 2 – Programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil.....	44
Quadro 3 – Modelo de sistematização dos dados.....	52
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico sobre a PNA.....	56
Quadro 5 - Produto Educacional – Curadoria de conteúdo acerca do processo de alfabetização e letramento como indicação para a formação continuada de professores.....	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	APONTAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	21
2.1	Ações e programas voltados para a alfabetização com foco na formação de professores.....	21
2.2	Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	30
2.3	Ações e Programas no âmbito da PNA.....	36
2.4	Rupturas da Política.....	43
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	49
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	53
4.1	Abordagem quantitativa dos dados.....	53
4.2	Abordagem qualitativa dos dados.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS.....	82
	APÊNDICE A.....	89

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida como forma de continuar a investigação sobre as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, iniciada em meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), que teve como foco principal o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) e a percepção de sujeitos professores e gestores envolvidos com a execução do programa. Deve-se considerar que a motivação para a pesquisa também recai nas vivências experienciadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (RP), onde foi possível verificar a importância e influência dessas políticas na formação de professores e no seu desempenho para o ensino e a aprendizagem da alfabetização de crianças.

No Brasil, os investimentos em políticas públicas como possibilidade de mudança no quadro da alfabetização no país, se acentuaram a partir da década de 1990, após o processo de redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), seguida da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96), prevista pela própria CF88. Neste contexto, foram desenvolvidos diversos programas, em especial, para a formação continuada de professores. São eles: Parâmetros em Ação - PCN em Ação (1998), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I (2000), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER (2003), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012) e Tempo de Aprender (2020). A alternância do poder nas esferas políticas permitiu a construção de novos sentidos para os programas implementados, historicamente, marcados por suas discordâncias e descontinuidades. De acordo com Dourado (2007):

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. (Brasil, 2007, p. 925-926).

Todas as políticas educacionais para a alfabetização tiveram os seus pontos positivos e negativos, e refletiram as políticas e os direcionamentos do governo da época. Sendo assim, de forma transitória, atenderam aos interesses governamentais, resultando em rupturas e discordâncias entre si. Lombardi e Saviani (2008) reforçam:

[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas

implementados nas gestões anteriores. Com esse grau de descontinuidade não há como fazer frente às questões especificamente educacionais dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade (Lombardi; Saviani, 2008, p. 271).

Na mesma esfera de discussão situa-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto presidencial n.º 9.765, em 11 de abril de 2019 e revogada em 12 de junho de 2023 pela Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no Governo atual de Luiz Inácio Lula da Silva. Trata-se de uma política de Estado, outorgada pelo ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro, na tentativa de elevar a taxa de alfabetização no país mediante o desenvolvimento de um conjunto de programas e ações para a área. A referida política foi considerada exitosa pelo Ministério da Educação (MEC), mas apresentou críticas e dúvidas quanto à sua efetividade, decorrentes, sobretudo, dos discursos nos modos de se conceber o processo de alfabetização e das discordâncias com as outras ações e estudos na área.

É diante dessas indagações que esta pesquisa apresenta um levantamento bibliográfico de produções acadêmicas, que, como objeto de análise principal, trataram da Política Nacional de Alfabetização (PNA) nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao considerar que a PNA foi uma iniciativa recente para melhorar a qualidade da alfabetização do país, se tem como problema de pesquisa: O que dizem as pesquisas sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e quais foram os seus possíveis reflexos para o processo de ensino e aprendizagem de crianças brasileiras? Vemos que tais questões contribuem para a compreensão das diferenças conceituais entre a PNA e as outras ações já implementadas para promover a alfabetização no país, e as lacunas existentes no processo.

Sob a perspectiva desse problema definimos como objetivo geral: Analisar as concepções e os discursos da Política Nacional de Alfabetização (PNA), tomando por base as produções acadêmicas publicadas na Revista Brasileira de Alfabetização. Os objetivos específicos compreendem: Identificar as principais ações e programas implementados pela PNA; investigar os reflexos da PNA para o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização no país; e, conhecer em quais aspectos conceituais a PNA se diferencia de outras iniciativas para a área.

Os objetivos apresentados, ao lado dos elevados índices de analfabetismo no Brasil, expressam a necessidade de estudar a alfabetização pelo viés das políticas públicas, sobretudo quando se espera mudanças que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem. A compreensão das concepções e dos discursos presentes na PNA, enquanto política de Estado, é indispensável para refletirmos sobre as oscilações nos modos de

conceber a alfabetização e as iniciativas e direcionamentos do Governo Federal para garantia do direito público subjetivo à educação e o pleno exercício da cidadania, garantidos pela CF/88.

Para o alcance dos objetivos se propõe uma pesquisa quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica, no sentido de compreender as concepções e os discursos presentes na PNA a partir das produções acadêmicas publicadas na Revista Brasileira de Alfabetização. A revista, editada pela Associação Brasileira de Alfabetização (ABALf), é um periódico científico com publicações semestrais e edições especiais, publicado em versão online e impressa, que se dedica a divulgação e discussão de produções acadêmico-científica no processo de alfabetização. É interessante destacar que a revista é referência no Brasil para a área da alfabetização e foi classificada como A2 pela Qualis/CAPES. Para tratamento dos dados foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da construção de categorias agrupadas pela definição de temas, que foram analisados à luz de referencial teórico das áreas das políticas públicas educacionais e da alfabetização.

No que tange a elaboração de um produto educacional, exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como requisito para a obtenção do título de mestre dos Programas de Mestrados Profissionais em Educação, esta pesquisa apresenta como proposta a “Curadoria de conteúdo acerca dos processos de alfabetização e letramento como indicação para a formação continuada de professores”. O objetivo é divulgar materiais didáticos pedagógicos relevantes para a educação, em especial, da alfabetização e do letramento, como indicação para a formação continuada de professores. A escolha por este tipo de produto se relaciona com a importância de materiais de apoio nos processos formativos de diferentes contextos educacionais e do acesso público à informação possibilitado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Esta pesquisa está organizada em capítulos, sendo o primeiro, logo após a introdução, direcionado à revisão de literatura, Apontamentos teóricos a partir das políticas públicas de alfabetização, que compreende as ações e programas voltados para a alfabetização, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e as ações e programas no âmbito da PNA. Na sequência, a escrita sobre o percurso metodológico e a análise e discussão dos dados quantitativos e qualitativos. Por fim, as considerações finais seguidas das referências da pesquisa. O produto educacional intitulado “Curadoria de conteúdo acerca do processo de alfabetização e letramento como indicação para a formação continuidade de professores” se situa no Apêndice A.

2 APONTAMENTOS TEÓRICOS A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

2.1 Ações e programas voltados para a alfabetização com foco na formação de professores

A formação continuada de professores alfabetizadores ganhou um papel de destaque nas políticas públicas educacionais, sobretudo a partir dos anos de 1990. Esse período, marcado pela recente promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mobilizou a criação de um conjunto de ações e programas, na tentativa de garantir o acesso de todos os cidadãos brasileiros ao ensino e de superar os altos índices de analfabetismo. Tais ações e programas tiveram como foco principal a formação docente em seus diversos níveis e trouxeram diferentes possibilidades para a melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, propusemo-nos a analisar alguns destes programas, em especial, aqueles direcionados à formação de professores alfabetizadores, por atenderem aos objetivos desta pesquisa. São eles: Parâmetros em Ação – PCN em Ação (BRASIL, 1999), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I (BRASIL, 2000), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (BRASIL, 2001), Programa de apoio a leitura e escrita - PRALER (2003), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (BRASIL, 2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012) e Tempo de Aprender (2020). A partir deles, passamos a tecer considerações relativas à alfabetização.

No âmbito das políticas de formação continuada de professores, como já mencionado em momento anterior no texto, destaca-se a CF/88 e a LDB/96. A CF/88 apresenta a educação como um direito social básico e que deve ser garantido pelo Estado e pela família. Vê-se:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Esse direito é reafirmado pela LDB/96, em seu artigo 2º, como “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem

por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). A LDB/96 regulamenta a Educação Básica no país, em níveis, etapas e modalidades, e reconhece a formação continuada como uma necessidade para a qualidade do ensino em todos os níveis. Em tal contexto:

Art. 62 –A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Brasil, 1996).

A CF/88 e a LDB/96 possibilitaram a implementação de políticas públicas educacionais a fim de assegurar o direito à educação e a qualidade do ensino. A formulação de políticas públicas destinadas à formação de professores alfabetizadores, que compreende o período de 1990 a 2023, apontam a formação inadequada de professores como um dos fatores responsáveis pelo fracasso em alfabetização no país. É neste sentido que se intensificaram os investimentos governamentais em programas de formação continuada, de forma simultânea à elaboração de outras legislações e ações que tratam da avaliação e do currículo.

A proposta de um currículo unificado precede a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No ano de 1998, houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um conjunto de diretrizes, de âmbito nacional, para orientar as escolas na formulação de seus currículos, para as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. De acordo com o documento de introdução aos PCN’s:

Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Brasil, 1996).

Trata-se, portanto, de um referencial, com extensões para a rede pública e privada de ensino, e que tem por finalidade orientar e melhorar a prática docente. É interessante destacar

que os PCN's, diferentes da BNCC, não apresentam caráter obrigatório. Neste caso, os estados e municípios podem tomar decisões sobre a construção de seus currículos locais e regionais.

Os PCN's se integram as propostas educacionais curriculares efetivadas no país a partir da LDB/96, ao lado das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e dos Referenciais de ensino. Atrelado a estas propostas, foi instituído em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), o Programa de Formação Continuada, os Parâmetros em Ação (PCN's em ação). A sua finalidade é orientar professores e especialistas em educação na implementação dos PCN's e dos Referenciais Curriculares para a Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores, a partir do desenvolvimento de um conjunto de ações voltadas para este público. O programa almeja, sobretudo favorecer um “contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais” (Brasil, 1999 p. 9).

A participação no programa requer, em especial, a indicação de coordenadores-gerais e de grupos pelas secretarias municipais ou estaduais de educação, além da preparação e organização de materiais e grupos de estudos. Alguns destes materiais, utilizados pelos agentes formadores, são disponibilizados pelo MEC com o apoio da TV Escola, e incluem vídeos e textos impressos (Brasil, 1999).

Em termos de organização, o programa é composto por módulos de estudo. São eles: Educação Infantil, Alfabetização, Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Fundamental, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena. Cada módulo possui uma finalidade com metas coletivas a serem alcançadas, em consonância com o desenvolvimento de expectativas de aprendizagem.

O módulo referente a alfabetização foi ofertado com uma carga horária de 32 horas, para professores atuantes na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Assume-se neste módulo a perspectiva do ensino da alfabetização por meio de textos. Sendo assim, o seu objetivo consiste em “demonstrar que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (Brasil, 1999, p. 21). Deve-se considerar ainda que essa compreensão da alfabetização “é concebida como uma atividade de análise e reflexão sobre a língua – são atividades que têm sido validadas pela prática de muitos alfabetizadores, uma vez que favorecem a alfabetização de crianças, jovens e adultos” (Brasil, 1999, p. 21).

Na sequência das análises dos programas de formação de professores

alfabetizadores, foi lançado em 2000, pelo MEC, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I). O seu objetivo é melhorar a qualidade da prática docente de professores de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam da 1ª a 4ª série ou do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental. Dentre os objetivos também se apresenta a necessidade de transformações:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;
- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação;
- na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas. (Brasil, 2007, p. 10).

O programa foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais, que incluem as atividades: sessões de introdução dos cadernos de teoria e prática (TP), reuniões e oficinas de trabalho para estudos das TPs, planejamento do ensino (Brasil, 2007). Tais atividades são orientadas por formadores e tutores, e atendem aos profissionais de escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). Este atendimento considera a localização das escolas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) e pretende promover a qualidade de seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante frisar que, embora o programa não esteja voltado especificamente para a formação de professores alfabetizadores, ele abrange a etapa da alfabetização. A sua aprendizagem estava baseada no princípio construtivista, em que “o sujeito constrói ativamente o objeto do conhecimento, isto é, o sujeito ativo aprende basicamente a partir de suas ações sobre os objetos, e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (Brasil, 2007, p. 12). Deste modo, a aprendizagem é desenvolvida quando o sujeito interage com o seu objeto de conhecimento. No caso da alfabetização, com a linguagem escrita.

Ao lado deste princípio, o programa também evidencia a perspectiva interacionista.

Trata-se de um fenômeno em que a aprendizagem é desenvolvida por meio da interação do sujeito com o ambiente social. Essas interações, quando compreendidas de significações, podem oferecer “algumas condições importantes para o desenvolvimento das capacidades mentais superiores e do conhecimento” (Brasil, 2007, p. 12).

A partir do GESTAR I foi desenvolvido posteriormente, no governo Lula (2003 – 2011), entre os anos de 2004 e 2009, o GESTAR II. O programa apresentou continuidade a formação de professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A iniciativa, no entanto, se direcionava à formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano.

Em 2001, como novo programa de formação de professores alfabetizadores, foi criado pelo Governo Federal o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). O programa foi ofertado para professores que atuam no ensino da alfabetização, de forma específica, professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de “um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (Brasil, 2001 p.5).

Assim como os PCN em Ação e o GESTAR I, a estratégia pedagógica para atingir este objetivo foi apostar no princípio construtivista, ancorado na teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985):

Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes... (Brasil, 2001, p. 8).

Essa compreensão da alfabetização é desenvolvida pelo PROFA em todas as suas atividades de formação e traz como metodologia a resolução de situações-problema e a construção do próprio conhecimento pelo professor cursista. As finalidades que permeiam tal metodologia compreendem “a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional” (Brasil, 2001, p. 21). É a partir desta metodologia, dentro do princípio construtivista, que o PROFA busca modificar o paradigma na alfabetização e a didática do professor alfabetizador.

O programa é estruturado em um curso virtual de 160 horas, distribuídas em três módulos. O módulo 1 versa sobre as fundamentações teóricas relacionadas à didática empregada na alfabetização. Os módulos 2 e 3 se direcionam para as situações didáticas para

a alfabetização (Brasil, 2001). Ainda, de acordo com o documento de apresentação do PROFA (2001):

A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC. (Brasil, 2001, p.20).

Os materiais didáticos utilizados nos módulos são compostos por textos escritos e 30 programas de vídeos, destinados aos professores formadores e cursistas. Estes materiais, ao lado de expectativas de aprendizagem, dedicam ênfase à diversidade textual e às situações didáticas de alfabetização, respectivamente. Com base na proposta construtivista ressalta, sobretudo, a alfabetização a partir de textos.

O PROFA foi encerrado no ano de 2003, em razão da mudança na gestão do Governo Federal, marcada pelo fim do mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e da posse de Luiz Inácio Lula da Silva. Apesar de apresentar algumas rupturas nas políticas educacionais em relação ao governo anterior, o governo Lula também implementou programas de formação continuada de professores alfabetizadores, na tentativa de reverter o quadro de fracasso da alfabetização no país. Os novos programas oferecem uma nova proposta de concepção para o ensino e aprendizagem da alfabetização, como veremos a seguir.

Neste contexto, cabe destacar, inicialmente, a criação do Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), lançado no ano de 2003. De acordo com o Guia Geral (2007) o programa é uma iniciativa do MEC, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), do Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola, em conformidade com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. O seu objetivo consiste em

[...] oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa é dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. (Brasil, 2007, p.5).

Para que ocorra esse processo educacional dinâmico, o programa apresenta uma nova proposta pedagógica para a alfabetização. Vê-se:

A proposta pedagógica do PRALER privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros. O programa concebe a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelexção do mundo que faz

rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Valoriza a produção de sentido, a atribuição de significado, e ressalta a importância da vivência de situações sociais para o desenvolvimento humano. (Brasil, p. 5-6).

A alfabetização é entendida pelo programa na perspectiva do letramento, pois a aprendizagem da leitura e escrita é considerada não somente um processo de decodificação de signos, mas de extensão dos seus usos em diferentes situações sociais. Neste tipo de proposta, a alfabetização e o letramento são ações distintas, no entanto, inseparáveis no ensino. Emergem-se, como fatores que podem auxiliar essas ações na inserção do sujeito em contextos sociais e culturais de uso da língua, o desenvolvimento da consciência fonológica e o trabalho com diferentes gêneros textuais.

Em relação ao funcionamento, o programa é desenvolvido no formato semipresencial e na compreensão da formação contínua em serviço, “o que possibilita ao cursista conciliar os estudos com o trabalho. Mescla atividades de estudo individual, apoiadas por cadernos de estudo e reuniões quinzenais (Sessões Presenciais Coletivas)” (Brasil, 2007, p. 6). A realização destas atividades é coordenada por um formador e possui o auxílio de materiais impressos, os quais incluem guias, manuais e cadernos de teoria e prática (Brasil, 2007).

Todas as atividades também são partes estruturantes de três ações sistêmicas do programa, intituladas: Formação continuada do Formador e do Professor cursista, Sistema de Avaliação do Programa e Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos (Brasil, 2007). Deve-se considerar que tais ações estão articuladas com os objetivos do programa, de oferecer uma formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco principal no processo de ensino da leitura e da escrita. Cada ação é desenvolvida em módulos de estudos, individuais e coletivos, e apresentam estratégias e metodologias para a formação continuada do formador e dos professores cursistas.

Em 2005 surgiu uma nova iniciativa para a formação continuada de professores alfabetizadores, o programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação. Este programa foi desenvolvido pelo MEC com a cooperação de dezoito universidades públicas, integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada, e com a adesão de estados e municípios, com ênfase na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas áreas de Alfabetização/Linguagens e Matemática. Constituem os seus objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do

conhecimento como processo contínuo de formação docente;

- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas das Redes de Ensino. (Brasil, 2012, p. 1).

O Pró-Letramento foi realizado na modalidade semipresencial e abrange, em particular, a participação de cinco atores: o Coordenador Geral do Programa, ao qual compete o vínculo com a universidade parceira e a implementação do programa; o Formador que, vinculado a uma Universidade formadora, o compete a formação dos orientadores de estudo; o Coordenador Administrativo do Programa, um profissional da Secretaria de Educação e que estabelece relações entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Secretaria de Educação do município; o Orientador de Estudos, um professor efetivo do município, indicado pela Secretaria de Educação para receber a formação da Universidade, e exerce a sua função junto aos professores cursistas; e, o professor cursista, que incluem professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental, principal público-alvo do programa (Brasil, 2012).

A formação dos orientadores de estudo compreende uma carga horária de 180 horas. Esta carga horária é distribuída na participação de um Seminário Inicial do Programa, destinado à formação inicial, de dois Seminários de Acompanhamento, destinados a formação dos cursistas com o acompanhamento da Universidade Formadora, e de um Seminário de Avaliação Final do Programa, destinado às apresentações e entregas finais de trabalhos. É concedido bolsas de estudos aos orientadores de estudo por sua participação nos encontros de formação, normatizado pela Resolução FNDE nº 24/2012 (Brasil, 2012).

Quanto à formação dos professores cursistas, a carga horária é de 120 horas, separadas em 84 horas de estudos presenciais e 36 horas de estudos à distância. Dentro desta carga horária, os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática são trabalhados de forma simultânea, por meio de um revezamento de áreas. O seu material pedagógico compreende oito fascículos, com temas específicos para cada curso. É interessante destacar os temas trabalhados no curso de Alfabetização/Linguagem:

- Capacidades linguísticas da alfabetização e avaliação
- Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação
- A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino
- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura
- O lúdico na sala de aula: projetos e jogos
- O livro didático em sala de aula: algumas reflexões

- Modos de falar/Modos de escrever
- Fascículo complementar (Brasil, 2007, p.6).

Estes temas se fundamentam nos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita e nos estudos sobre o letramento. Na Psicogênese da Língua Escrita, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apresentam uma nova proposta para a alfabetização, em que o aprendiz, no seu processo de interação com a língua escrita, formula hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética. De acordo com essa proposta,

o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (Brasil, 2012, p. 10).

Ancorada na Psicogênese da Língua Escrita, o programa também introduz ao ensino da alfabetização a perspectiva do letramento. Assume-se aqui a articulação da alfabetização e do letramento como processos distintos, mas inseparáveis no ensino. Desta forma,

[...] não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento. (Brasil, 2012, p. 13).

Percebe-se, então, que nessa perspectiva os conceitos de alfabetização e letramento são trabalhados de forma conjunta e articulada, a fim de estender o uso e desenvolvimento da língua para os diferentes contextos sociais de leitura e escrita.

Em 2013, o Pró-Letramento foi substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. O PNAIC é um compromisso formal e solidário, de responsabilidade dos entes federados (Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios), para alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, até os oito anos de idade, em cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), e do artigo 2º do Decreto 6094/2007 definido pelo Movimento Todos pela Educação. Deve-se considerar que o pacto oferece continuidade a formação continuada de professores alfabetizadores ao mesmo tempo que apresenta ações voltadas para outros eixos. Segundo a Portaria nº 867/2012:

Art. 6º As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:
I - Formação continuada de professores alfabetizadores;

- II - Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - Gestão, controle e mobilização social. (Brasil, 2012, p. 2)

O primeiro eixo, Formação continuada de professores alfabetizadores, ganha atenção especial dentro do programa. Nesse sentido, um dos pontos trazidos, é a atuação de docentes, gestores e instituições formadoras, para o desenvolvimento de um processo de alfabetização significativo em Língua Portuguesa e Matemática. Para esta formação foram ofertados cursos, com metodologias e carga horária diversificadas, distribuídas entre os anos de duração do programa, de 2013 a 2018.

A orientação da formação foi feita por orientadores de estudo. Para isso, o MEC exige a participação em um curso de 200 horas, ministrado por formadores de Instituições de Ensino Superior (IES). Cabe destacar que o MEC também disponibiliza o material pedagógico necessário, e pode compreender: livros didáticos, obras e jogos pedagógicos, tecnologias educacionais, entre outros (Brasil, 2012).

Tal como o Pró-Letramento, o PNAIC apresenta a alfabetização na perspectiva do letramento. Como já exposto anteriormente, esta perspectiva considera a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética em consonância com o seu uso nas práticas sociais da leitura e escrita. Entende-se a importância de se alfabetizar letrando, a partir da articulação dos conceitos de alfabetização e letramento, como indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

O PNAIC foi encerrado no ano de 2018. Em decorrência da mudança na gestão do governo Federal, com a posse para presidência de Jair Messias Bolsonaro, foi implementada uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA). Dentre as suas ações, se destaca o programa Tempo de Aprender, destinado a formação continuada de professores alfabetizadores. A análise deste programa se situa na seção referente às *Ações e programas no âmbito da PNA*.

A próxima seção apresenta esta nova política, criada em 2019, como uma estratégia para melhorar a qualidade da alfabetização no país a partir de um conjunto de ações e programas para a área.

2.2 Política Nacional de Alfabetização (PNA)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) apresenta novos sentidos para a educação brasileira, sobretudo ao processo de alfabetização. As concepções pedagógicas propostas pela

referida política, consideradas exitosas pelo Ministério da Educação (MEC), ocasionou críticas e dúvidas sobre a sua efetividade, em especial, por contrariar as iniciativas presentes na conjuntura nacional até 2019, ano de sua implementação. Por esta razão, buscando fazer alguns apontamentos sobre a sua estrutura e organização, realizamos a análise documental do Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA).

A PNA, instituída em 11 de abril de 2019 por meio do Decreto nº 9.765 e revogada em 12 de junho de 2023 pela Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada no Governo atual de Luiz Inácio Lula da Silva, foi elaborada a partir da criação de um grupo de trabalho, integrado por representantes de diferentes setores, que incluem: a Secretaria de Alfabetização (Sealf), a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), a Secretaria Executiva (SE), o Gabinete do Ministro, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2019). Tratava-se de uma política de Estado para melhorar a qualidade da alfabetização no país frente aos altos índices de analfabetismo, evidenciados pelos indicadores educacionais. Portanto, vê-se em termos de objetivos, em seu art. 4º:

- I. elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II. contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III. assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV. impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V. promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia. (Brasil, 2019).

Para o alcance desses fins, foi adotado pela política o conceito de alfabetização baseada em evidências científicas, seguindo as abordagens das políticas públicas de países desenvolvidos, como Estados Unidos e Portugal, e desconsiderando as pesquisas brasileiras. Desta forma, a PNA reiterou a necessidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita estar fundamentado na ciência, associando-o ao conceito de ciência cognitiva da leitura, conforme explica, em nota, o Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim (2019, p. 7):

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil

no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (Brasil, 2019, p.7).

No contexto da ciência cognitiva da leitura a alfabetização é definida como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”, ganhando atenção especial os seis componentes relatados como fundamentais para a sua efetivação: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019).

Atrelado a essa questão, a PNA apresenta os conceitos de literacia e numeracia, termos utilizados para explicar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e dos números e operações, respectivamente. Em relação ao termo literacia, adjacente ao de letramento em língua portuguesa, sob a perspectiva da PNA é utilizado desde a década de 1980. Pode ser entendida como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva”, adquiridos por meio de um processo que percorre três níveis, a saber: literacia básica (compreende as etapas da Educação Infantil, pré-escola, e do Ensino Fundamental, 1º ano), literacia intermediária (compreende desde o 2º até o 5º ano do Ensino Fundamental) e literacia disciplinar (compreende a etapa do Ensino Fundamental anos finais, a partir do 6º ano, à etapa do Ensino Médio) (Brasil, 2019).

Ainda, assume-se dentro do campo da literacia, diferentes tipologias, sendo interessante destacar aquelas referenciadas no caderno da política. Inicialmente, a literacia emergente, um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (Brasil, 2019, p. 22). Neste sentido, a literacia emergente relaciona-se às aprendizagens que precedem ao ensino sistematizado da alfabetização, certamente devido ao contexto social de diferentes formas de linguagem em que a criança já está inserida. Tais aprendizagens são consideradas essenciais para o desenvolvimento do processo de alfabetização, devendo ser estimuladas durante a primeira infância.

Em consonância, deve-se considerar ainda a literacia familiar, “um conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (Brasil, 2019). Neste caso, a efetividade da alfabetização das crianças decorre, entre fatores distintos, da participação familiar nas práticas da linguagem oral e escrita, com vistas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias a este processo

e, em consequência, ao progresso nos níveis de literacia. Entre estas práticas, destacam-se a promoção de um convívio diário da criança com a escrita e da interação verbal, ambas potencializadoras do processo de aprendizagem.

Em relação ao termo numeracia, relatado pela PNA também como literacia matemática, é utilizado em substituição ao termo letramento matemático. É considerado um “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática”, capazes de ampliar as aprendizagens na área, sobretudo para a resolução de problemas cotidianos (Brasil, 2019). A escolha pelo uso do termo também é justificada pelas ciências cognitivas.

A integração entre estas práticas, de linguagem, literacia e numeracia, são apresentadas como princípios pela PNA, em seu artigo 3º, seguido por seus objetivos (art. 4º), já expostos anteriormente nesse texto, e de suas nove diretrizes (art. 5º), as quais compreendem:

- I. priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II. incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III. integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV. participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V. estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI. respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII. incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
- VIII. valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador. (Brasil, 2019).

Ganha-se atenção especial a primeira diretriz, a qual prioriza a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Isto, pelo fato de apresentar divergências, em relação aos outros documentos oficiais, quanto ao tempo proposto para alfabetizar as crianças e os jovens no país. Por sua importância e natureza histórica, entre estes documentos, cabe apontar o Plano Nacional de Educação/PNE (2014/2024) e a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2017), documentos que a partir da definição de metas e estratégias e de direitos e objetivos de aprendizagem, respectivamente, visam melhorar a qualidade da educação básica.

Sob análise, o que constatamos foi um alinhamento entre a PNA e o PNE, ao trazer como um de seus objetivos, “contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional

de Educação” (Brasil, 2019, p.40). Por outro lado, o PNE apresenta duas metas específicas para a etapa da alfabetização, a meta 5 e 9, sendo que a meta 5 contrapõem-se a proposta da política, como podemos observar:

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2014).

Deve-se considerar ainda a proposta da BNCC de que, “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização [...]” (Brasil, 2017, p.14). Desta maneira, a base restringe o tempo para se alfabetizar até o 2º ano do ensino fundamental, contrapondo-se tanto à PNA como ao PNE.

Outra imprecisão conceitual refere-se à ausência de orientações sobre o trabalho com a consciência fonológica, mencionada na base associada ao desenvolvimento da consciência fonêmica.

[...] nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os 90 sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018, p.89-90).

Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc.” (Brasil, 2018, p. 90).

É mais que articulador também destacar que a BNCC não discute a alfabetização e o letramento, relacionando a alfabetização ao princípio ortográfico, de ensino de grafema e fonema, “[...] processos que visam que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (Brasil, 2017, p. 89). Essa realidade enuncia as divergências presentes nas políticas e ações voltadas para a alfabetização e podem interferir na qualidade e efetividade do processo.

Quanto ao público-alvo da política, o documento trata de forma prioritária as crianças da primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Mas, de modo mais amplo, outro público também é contemplado:

- I. crianças na primeira infância;
- II. alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- III. alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- IV. alunos da educação de jovens e adultos;
- V. jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- VI. alunos das modalidades especializadas de educação. Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput. (Brasil, 2019).

Como agentes, de acordo com o art. 7º, integram-se “professores da educação infantil; professores alfabetizadores; professores das diferentes modalidades especializadas de educação; demais professores da educação básica; gestores escolares; dirigentes de redes públicas de ensino; famílias; e organizações da sociedade civil” (Brasil, 2019). A política prevê um trabalho colaborativo para alcance do seu objetivo, de melhorar a qualidade da alfabetização no país.

A implementação da PNA, segundo o art. 8º, será realizada a partir de programas e ações do governo federal, mediante o apoio dos entes federados e de parcerias institucionais. Neste contexto, é interessante destacar o desenvolvimento pela política da 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência – Conabe (2019), o Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe (2020), o Estudo Internacional de Progresso em Leitura – PIRLS (Pirls, 2021), o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), o curso Alfabetização Baseada na Ciência – ABC (2020 - 2021) e o Programa Conta pra Mim (Brasil, 2020), analisados na próxima seção. Incluem-se à implementação:

- I. orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III. recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;
- IV. promoção de práticas de literacia familiar;
- V. desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
- VI. produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

- VII. estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- VIII. ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;
- IX. promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;
- X. difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;
- XI. incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;
- XII. incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e
- XIII. incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico. (Brasil, 2019).

Em relação à avaliação e o monitoramento, em seu art. 9º constituem:

- I. avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;
- II. incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;
- III. desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;
- IV. desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e
- V. incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política. (Brasil, 2019).

A partir das questões apresentadas constatamos que a PNA assume algumas perspectivas para o processo de alfabetização que se diferem de outras iniciativas para a área, até o ano de sua implementação. Em síntese, pelo fato de ter sido construída sem um diálogo com as pesquisas brasileiras, desprezando todo o estudo feito no país, e pelo não reconhecimento das bases consolidadas de alfabetização, como a sua associação ao conceito de letramento e o trabalho com a consciência fonológica.

2.3 Ações e programas no âmbito da PNA

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi implementada por meio de um conjunto de programas e ações do Governo Federal em regime de colaboração com os entes federados (Distrito Federal, estados e municípios) e de parcerias institucionais (Brasil, 2019). Como

vimos na seção anterior, tratou-se de uma política que defende o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização no país orientado por pesquisas experimentais com evidências científicas. Nessa esfera de discussão, com a finalidade de modificar os resultados da alfabetização, o Secretário de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC), Carlos Francisco de Paula Nadalim, durante o governo Bolsonaro (2019/2022) e no processo de implementação da PNA, estabeleceu um grupo que “estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática.” (Brasil, 2019).

Por esse lado, decorrentes da política, desenvolveram-se programas e ações com evidências científicas sobre a alfabetização. Consideramos importante delinear o seu percurso, trazendo os seus conceitos principais na tentativa de compreender os objetivos e discursos propostos pela PNA. São eles: 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência – Conabe (2019), Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências – Renabe (2020), Estudo Internacional de Progresso em Leitura – PIRLS (PIRLS, 2021), Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020), o curso Alfabetização Baseada na Ciência – ABC (2020 - 2021) e Programa Conta pra Mim (Brasil, 2020).

O quadro 1 apresenta as atividades, o ano de realização e os principais objetivos realizadas no âmbito da PNA.

Quadro 1 – Ações e programas no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA)

AÇÃO OU PROGRAMA	ANO	OBJETIVOS
1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidência (Conabe)	2019	Discutir questões referentes à PNA e das pesquisas sobre a alfabetização, literacia e numeracia
Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe)	2020	Apresentar o estado da arte das pesquisas sobre a alfabetização, literacia e numeracia; orientar e aperfeiçoar as políticas públicas educacionais; e, sugerir práticas de alfabetização
Programa Tempo de Aprender	2020	Melhorar a qualidade da alfabetização no país; cumprir a meta 5 do PNE

Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)	2020/2021	Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da alfabetização no país com base nas evidências científicas e da formação de professores
Programa Conta pra Mim	2020	Direcionar a inserção das famílias nas práticas de leitura, mais especificamente a promoção das práticas de literacia familiar
Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS)	2021	Avaliar e comparar a competência em leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em 2019 foi realizada pela Secretaria de Alfabetização (Sealf), a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº. 1.460, de 15 de agosto de 2019.

Art. 1º Fica instituída a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Conabe 2019, a ser realizada no período de 22 a 25 de outubro de 2019, na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o tema "A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia". (Brasil, 2019c).

Com o objetivo de discutir sobre as questões referentes a este tema foram reunidos mais de cinquenta especialistas, brasileiros e estrangeiros. Soma-se a isso, dez objetivos específicos elencados pela portaria, com destaque para o de “possibilitar a criação de um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Renabe, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia” (Art. 2º., inc. II) (Brasil, 2019c). Nadalim (2019) também ressalta:

Ainda no primeiro semestre de 2020, a Sealf apresentará o fruto desses debates, o Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências (Renabe). O documento apresentará sugestões para as políticas nacionais relacionadas à alfabetização, com as evidências científicas mais robustas e atualizadas que nortearão as ações da secretaria de alfabetização (Brasil, 2019c).

Para desempenhar esta tarefa foi determinado a formação de um painel de especialistas, “composto por doze pesquisadores de notório saber nas áreas de alfabetização, literacia ou numeracia, no âmbito das ciências cognitivas, os quais devem possuir doutorado e produção científica em alguma dessas áreas” (Art. 5º. Inc. IV, § 1º) (Brasil, 2019c). Desta forma, o Renabe se estabelece como resultado da Conabe e propõe-se a orientar e aperfeiçoar as políticas

públicas educacionais e sugerir práticas de alfabetização, já que possui como foco principal “realizar estudos e emitir um parecer a respeito de contribuições ao processo de alfabetização de crianças com base em evidências científicas” (Brasil, 2020, p. 9-10).

O relatório é organizado com as contribuições dos conferencistas da Conabe, sendo distribuído em dez capítulos referentes as dez áreas relevantes ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de leitura e escrita de matemática básica, que são:

1. Ciências cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização;
2. Aprendizagem e desenvolvimento de leitura e escrita;
3. Bases neurobiológicas da aprendizagem de leitura e escrita;
4. Autorregulação comportamental, cognitiva, emocional e motivacional no processo de alfabetização;
5. Dificuldades e distúrbios de leitura e escrita, e desafios na alfabetização em diferentes contextos;
6. Planejamento e orientações curriculares para o ensino de literacia e numeracia;
7. Abordagens e práticas de ensino da leitura e da escrita;
8. Numeracia e ensino de matemática básica;
9. Formação e desenvolvimento profissional de professores;
10. Avaliação e monitoramento da aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica. (Brasil, 2020, p. 26)

As evidências científicas em que estas áreas se fundamentam apostam em estudos experimentais e nas revisões sistemáticas de literatura dos relatórios de outros países, em especial, de países desenvolvidos, e emergem o conceito de Ciência Cognitiva da Leitura, um dos objetivos e princípios trazidos pela PNA (Brasil, 2020).

Na sequência das propostas de implementação da política, foi realizada no ano de 2021, a adesão ao Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), que é uma avaliação internacional para avaliar e comparar a competência em leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Tal avaliação é realizada a cada cinco anos, em diversos países do mundo, pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), e inclui testes e questionários contextuais. Os seus resultados integram o planejamento das políticas públicas educacionais, em especial no campo da leitura, e oferecem informações importantes para melhorar a qualidade do ensino. É interessante destacar que a edição do PIRLS de 2021 foi a primeira participação do Brasil e sucedeu no contexto da pandemia de COVID-19 que acarretou o fechamento das escolas por vários meses.

De acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), nesta edição, foram avaliados mais de 400.000 estudantes, em 57 países e 8 participantes de padrões de referência. Em relação a amostra nacional, avaliaram 4.941 estudantes brasileiros, de 187 escolas, públicas e privadas (Brasil, 2023).

As coletas dos dados, extraídos dos testes e questionários contextuais do PIRLS, apresentaram baixos resultados de desempenho na aprendizagem da leitura, localizando os estudantes brasileiros no Nível Baixo da escala de proficiência do PIRLS e uma pontuação média inferior à de 58 países participantes da avaliação (Brasil, 2023). As diferenças no percentual de domínios das competências básicas de leitura são ainda maiores quando comparadas ao percentual obtido em países desenvolvidos, vê-se:

Aproximadamente 38% dos estudantes brasileiros não dominavam as habilidades mais básicas de leitura. Por exemplo, não sabiam recuperar e reproduzir um pedaço de informação explicitamente declarada no texto. Em 21 países, esse percentual de estudantes sem qualquer domínio sobre a compreensão leitora não passa de 5%, como Irlanda (2%), Finlândia (4%), Inglaterra (3%), Singapura (3%) e Espanha (5%), por exemplo.

Cerca de 24% dos estudantes brasileiros dominavam apenas as habilidades mais básicas de leitura. Esse percentual, somado aos estudantes que estão abaixo do básico, representa 62% da população de estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Apenas 13% dos estudantes brasileiros podem ser considerados proficientes em compreensão leitora no 4º ano de escolarização, e são aqueles que alcançam nível alto ou avançado de proficiência. Na Espanha e em Portugal, por exemplo, esse percentual atinge a marca de 36% e 35%, respectivamente [...]. (Brasil, 2023, p. 9).

Ainda, os dados fornecidos podem contribuir para caracterizar a inequidade nos resultados educacionais. O PIRLS verifica a equidade a partir de dois indicadores, Nível Socioeconômico e Recursos para aprendizagem em casa, relacionando os seus resultados as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes. Estes indicadores demonstraram que o Brasil evidencia uma baixa qualidade e equidade (Brasil, 2023).

Os resultados fornecidos pelo PIRLS, assim como de outras avaliações e indicadores, contribuem para o desenvolvimento de ações com o objetivo de resolver o fracasso escolar no processo de alfabetização. É neste sentido que a política também implementa o Programa Tempo de Aprender, instituído pela portaria nº. 280/2020, de 19 de fevereiro de 2020. Os princípios estabelecidos pelo programa são os mesmos já definidos pela PNA e a sua finalidade é “melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020a), por meio de um conjunto de ações voltadas para a área, sobretudo para a formação continuada de professores alfabetizadores e gestores educacionais. Desse modo, constituem como os seus objetivos:

- I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014;

- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e
- IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas.

Em termos de implantação, a adesão ao programa é voluntária e as suas ações são oferecidas nas modalidades presencial e remota. A estrutura organizacional considerou o regime de colaboração entre os entes federados e o acesso ao módulo Sealf/Mec do Sistema Integrado De Monitoramento, Execução E Controle (Simec) (Brasil, 2020a). Ainda que voluntária, a adesão quando feita, deve ser realizada por termo de compromisso disponibilizado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) às Entidades Executoras.

Para a sua execução o MEC disponibilizará apoio técnico e financeiro aos programas implementados, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Este apoio direciona-se à atuação de assistentes de alfabetização e a outras despesas de custeio (Brasil, 2020a).

Feitos estes esclarecimentos, é importante ressaltar que a formação de professores é vista como uma das deficiências para o desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no país, ganhando papel de destaque na política e no programa. Neste sentido, outras deficiências também são apontadas como objetivos a serem enfrentados pelo Tempo de Aprender: “déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos; e baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais” (Brasil, 2020b).

Para tratar destas deficiências, as ações do programa se organizam em quatro eixos de atuação: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; e valorização dos profissionais da alfabetização (Brasil, 2020a). As suas ações são baseadas na ciência cognitiva da leitura, neurociência e nos seis componentes considerados pela PNA essenciais à alfabetização, já citados anteriormente na seção dedicada a política.

A partir deste contexto, consideramos importante trazer alguns apontamentos sobre o curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), lançado no dia 08 de dezembro de 2020, uma das principais ações do Tempo de Aprender e que se caracteriza como uma iniciativa atual, no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da alfabetização no país com base nas evidências científicas. No mesmo panorama das outras ações da PNA, o curso enfatiza o ensino da alfabetização baseado em evidências científicas, incorporando o conceito da ciência cognitiva da leitura. De acordo

com TOLEDO (2021), presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes):

[...] espera-se que este rico material, além de subsidiar diretamente o trabalho dos profissionais que atuam na área de alfabetização, possa contribuir também para que os sistemas educacionais e seus dirigentes promovam atividades de formação dos alfabetizadores vinculados às suas redes. (Toledo, 2021, p. IX)

O curso se integra ao eixo 1, Formação Continuada de Profissionais da Alfabetização, do Tempo de Aprender, e se associa aos estudos e as experiências nacionais e internacionais sobre a leitura e a escrita. O seu manual dedica ênfase ao contexto educacional de Portugal, sobretudo por suas pontuações significativas nas avaliações internacionais de desempenho na aprendizagem, como o PIRLS. Neste sentido, foi feita uma cooperação internacional entre as instituições brasileiras e portuguesas, de forma específica entre a Capes, a Secretaria de Alfabetização (Sealf), a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb), para a execução e organização do curso (Brasil, 2021).

Em termos de execução, o ABC é oferecido na modalidade à distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec) e com uma carga horária de 180 horas. São disponibilizados aos professores alfabetizadores, foco principal do curso, materiais variados, alternados entre vídeos, materiais de leitura e tarefas de estudo, a fim de auxiliar o seu trabalho pedagógico em sala de aula (Brasil, 2021). É importante ressaltar que o desenvolvimento do curso na modalidade à distância foi uma alternativa para a formação de profissionais que atuam na alfabetização no contexto da pandemia de COVID-19.

Em termos de organização, o curso se divide entre componentes teóricos e práticos. Os componentes teóricos foram desenvolvidos pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) e incluem 23 capítulos, sendo o primeiro introdutório, e os demais separados em quatro partes: “Parte A: Noções fundamentais sobre alfabetização; Parte B: Literacia emergente; Parte C: Aprendizagem da leitura e da escrita; Parte D: Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita”. (Nadalim, 2021, p. XII).

Com relação a parte prática, de responsabilidade do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL) do IPP, “trata-se, por um lado, dos programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de 5 e 6 anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil; e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras” (Nadalim, 2021, p.12). O desenvolvimento da parte prática pretende favorecer a trajetória escolar das crianças a partir da qualificação dos professores.

Ainda pensando em melhorar a qualidade da alfabetização, a PNA também criou o programa Conta pra mim, instituído pela portaria 421, de 23 de abril de 2020 (Brasil, 2020). Diferente do ABC, que apresenta como fundamento a formação continuada de professores, o Conta pra mim se direciona a inserção das famílias nas práticas de leitura, mais especificamente a promoção das práticas de literacia familiar. Neste âmbito, o público-alvo do programa, segundo o Art. 2º, são as famílias brasileiras em condições de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2020).

Em relação aos objetivos, o Art. 3º apresenta:

- Art.6º I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - Oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;
- IV - Encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - Impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - Fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e em sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar (Brasil, 2020).

Para alcance dos objetivos, o programa disponibiliza às famílias diferentes materiais, a título de exemplo, cursos, obras literárias e atividades (Brasil, 2020), além do guia Conta pra Mim: guia de literacia familiar (Brasil, 2019b). O guia apresenta como pilar o conceito de Literacia Familiar, que em consonância com a PNA, é definida como:

Literacia familiar é o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis.

Literacia Familiar é se envolver na educação dos filhos, curtindo momentos especiais de afeto, carinho e diversão em família, brincando com livros e palavras (Brasil, 2019b, p. 13)

A definição de literacia está em consonância com a PNA e se articula a perspectiva da alfabetização baseada na ciência, assim como todas as outras ações apresentadas até o momento e que se integram a política.

2.4 Rupturas da Política

No Brasil, após o processo de redemocratização, marcado pela promulgação da CF/88 e da LDB/98, foram realizados diferentes investimentos em políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores. A finalidade principal destas políticas compreendia

melhorar a qualidade da alfabetização no país, a partir do desenvolvimento de um conjunto de programas e ações para a área.

O quadro a seguir ilustra o contexto presente em alguns programas e ações oficiais estudados, organizados em ordem cronológica, com recorte temporal dos anos de 1990 a 2023.

Quadro 2 – Programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil

PROGRAMA	ANO DE PUBLICAÇÃO	GOVERNO	PÚBLICO-ALVO	CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO
Parâmetros em Ação (PCN em Ação)	1998	Fernando Henrique Cardoso (FHC)	Professores e especialistas em educação	Alfabetização com textos, a partir da análise e reflexão sobre a língua, e perspectiva construtivista
Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I)	2000	Fernando Henrique Cardoso (FHC)	Escolas públicas do Ensino Fundamental (Professores da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental)	Perspectiva construtivista e interacionista
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2001	Fernando Henrique Cardoso (FHC)	Profissionais da educação, em especial, professores alfabetizadores	Perspectiva construtivista, ancorada na Psicogênese da Língua Escrita e na metodologia de resolução de situações-problema
Programa de apoio a leitura e escrita (PRALER)	2003	Luiz Inácio Lula da Silva	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização na perspectiva do letramento e que privilegia o desenvolvimento da consciência fonológica
Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação	2005	Luiz Inácio Lula da Silva	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização na perspectiva do letramento, ao lado dos pressupostos teóricos da

				Psicogênese da Língua Escrita
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2012	Dilma Rousseff	Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Alfabetização na perspectiva do letramento, ao lado dos pressupostos teóricos da Psicogênese da Língua Escrita
Tempo de Aprender	2020	Jair Messias Bolsonaro	Professores alfabetizadores e gestores educacionais	Alfabetização baseada em evidências científicas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É interessante destacar, as suas discontinuidades e contradições, que trazem impactos, positivos e negativos, para a alfabetização. Nas palavras de Soares (2022):

As respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão graves consequências, não têm produzido efeito: de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal. (Soares, 2022, p. 10)

Como podemos observar, a cada alternância de poder nos governos executivos viu-se a substituição de um programa para outro e a construção de novos sentidos para a alfabetização. Tais programas seguem a categoria de Políticas de Governo e são articulados para atender aos interesses políticos e econômicos. Para Palumbo (1998):

As políticas estão constantemente mudando à medida que são formadas e reformadas, modificadas e transformadas, sendo às vezes rejeitadas por novas políticas. De fato, uma política é como um alvo em movimento; não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. (Palumbo, 1998. P. 35).

As políticas públicas apresentam a lógica da discontinuidade por se estabelecerem nas relações de poder, mais especificamente, em direcionamentos políticos. É possível afirmar que esta lógica é resultado, sobretudo, dos períodos de mudança na gestão do Governo Federal, e que impedem a efetividade das políticas a curto prazo nos sistemas escolares, principal local em que são executadas.

Esta discussão nos conduz a revogação do decreto presidencial n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) durante o governo Bolsonaro (2019 - 2022), em razão da política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituída pelo decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023, no atual governo Lula (2023 – presente). A mudança de políticas é permeada por um contexto pós-pandemia do COVID-19 e de baixo desempenho escolar das crianças brasileiras, segundo os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), por meio das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizadas nos anos de 2019 e 2021. Por tal contexto, o compromisso busca a reformulação da PNA, com o auxílio dos componentes considerados exitosos, presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2012).

Nesta direção, com o intuito de compreender as atuais propostas para a etapa da alfabetização, trazemos para a nossa discussão algumas passagens do decreto que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Entende-se, que a nova política é um compromisso formal de promoção da alfabetização, assumido pelos entes federados e coordenado pelo Ministério da Educação (MEC). Vê-se, em seu art. 5, os objetivos:

- I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. (Brasil, 2023).

Quanto aos princípios do Compromisso, o decreto especifica nove deles no art. 3º:

- I - A colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição;
- II - O fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;
- IV - a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- V - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI - o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VII - a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
- VIII - o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e
- IX - a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. (Brasil, 2023).

Em termos de implantação, a adesão ao programa é voluntária. Cabe ao Chefe do Poder Executivo do ente federativo ou de seu representante a assinatura do Termo de Adesão, disponibilizado pelo Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC). Com base em seus objetivos, a adesão exige do ente federativo a responsabilidade pela efetividade e qualidade do processo de alfabetização.

Para a sua execução o MEC estabelece estratégias de atuação, relacionadas, sobretudo, ao fortalecimento do regime de colaboração e de apoio técnico e financeiro, com destaques para a formação de profissionais da educação e a oferta de materiais e recursos didático-pedagógicos. Este tipo de apoio decorre do auxílio financeiro da União e implica na disposição de estratégias e prazos para a implementação de ações complementares da política, a fim de também garantir à alfabetização da população que se integra as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2023).

Em relação às estratégias, ganha-se atenção especial os seus cinco eixos estruturantes:

- I - governança e gestão da política de alfabetização;
- II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
- IV - sistemas de avaliação; e
- V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. (Brasil, 2023).

O primeiro eixo, governança e gestão da política de alfabetização, tem por objetivo garantir a elaboração e publicação de uma política de alfabetização municipal, territorial ou distrital, por parte de todos os estados e municípios, após a adesão ao Compromisso (MEC, 2023). Para tratar essa questão é instituído o Comitê Estratégico Nacional do Compromisso (Cenac) e a Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa), também responsáveis pela governança sistêmica das ações desenvolvidas no âmbito da política.

O segundo eixo, formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar, se direciona para a implementação de ações com foco principal na formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e gestores escolares. Estas ações serão implementadas com a assistência do MEC, a partir da formulação de diretrizes e de apoio técnico e financeiro. Este apoio também se integra ao eixo referente à melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos, destinado a disponibilização de materiais, didáticos e pedagógicos, e a instauração de espaços que incentivam o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Quanto ao eixo Sistemas de Avaliação, com a intenção de monitoramento, disponibiliza diferentes instrumentos de avaliação. As suas propostas pretendem assegurar a qualidade da etapa da alfabetização e reduzir as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes, a partir da melhoria dos resultados educacionais. De acordo com o art. 30, são os seus instrumentos de avaliação:

- I - avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
- II - avaliação periódica de língua portuguesa e matemática, realizada pelas escolas e coordenada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
- III - avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação; e
- IV - Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. (Brasil, 2023).

O último eixo, de reconhecimento e compartilhamento de boas práticas, destina-se a identificação, reconhecimento, premiação e disseminação de práticas pedagógicas e de gestão exitosas, no âmbito da alfabetização (Brasil, 2023).

Feitos estes esclarecimentos, é possível tecer semelhanças e disparidades entre a PNA e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. É interessante destacar, antes de tudo, que ambas as políticas apresentam como finalidade promover a alfabetização no país, em regime de colaboração, por meio do desenvolvimento de um conjunto de programas e ações para a área. Em contrapartida, apresentam divergências quanto às metodologias e propostas para o trabalho pedagógico com a alfabetização, como as que se seguem.

Apontamos, inicialmente, a imprecisão acerca do tempo proposto para que a alfabetização se efetive na escola. Enquanto a PNA prioriza a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, o Compromisso estende este tempo para o 2º ano. É possível perceber um alinhamento do Compromisso com documentos oficiais para a educação, como a BNCC e o PNE, que preveem a alfabetização até o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

Outra imprecisão conceitual é que a PNA enfatiza as experiências das políticas públicas internacionais, principalmente de países desenvolvidos, como Estados Unidos e Portugal, e o Compromisso tem o seu direcionamento para as experiências nacionais. Isto pode ser observado com base na proposta de fortalecer o regime de colaboração, para a elaboração de uma política de alfabetização pelos entes federativos. Deve-se considerar ainda a utilização, como referência, dos componentes considerados exitosos do PNAIC.

Neste contexto, embora não mencionada em seu decreto, infere-se que o Compromisso assuma a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, seguindo as propostas pedagógicas dos programas implementados durante as gestões anteriores, do governo Lula, como o Pró-Letramento (BRASIL, 2005) e o PNAIC. Conforme as diretrizes V e VIII, o Compromisso considera “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e “a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2023). Por outro lado, a PNA, em seus objetivos, compreende a alfabetização baseada em evidências científicas, emergindo o conceito de ciência cognitiva da leitura e a utilização do método fônico como metodologia única de ensino.

A partir dessas discussões, foi possível perceber que as políticas públicas de alfabetização são permeadas por um contexto de descontinuidade e contradições pedagógicas. Atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada substitui a PNA e traz pressupostos teóricos diferenciais para a alfabetização.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo bibliográfica, no sentido de compreender as concepções e os discursos presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), tomando por base as produções acadêmicas da Revista Brasileira de Alfabetização. A abordagem qualitativa da pesquisa é justificada pela necessidade de se estudar a alfabetização no âmbito das políticas públicas, sobretudo quando se tem uma proposta como a PNA, que desde a implementação, é alvo de críticas e dúvidas sobre a sua efetividade. É interessante ressaltar que a pesquisa qualitativa:

[...] não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidade aos métodos, mas inclui também uma atitude de pesquisa específica. Essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e à atitude com que os pesquisadores deverão alcançar seus “objetivos”. Além da curiosidade da abertura e da flexibilidade na manipulação dos métodos, essa atitude é também atribuída, em parte, a certo grau de reflexão sobre o tema, à apropriabilidade da questão e dos métodos de pesquisa, bem como as percepções e aos pontos cegos do próprio pesquisador. (Flick, p.36, 2009).

Dessa maneira, esse tipo de abordagem não se preocupa com a quantificação de dados e a obtenção de resultados exatos. Os objetivos da pesquisa são alcançados por meio de dados descritivos, os quais permitem a interpretação de contextos sociais distintos e a produção de novos conhecimentos. Para esse fim, se faz necessário a realização de inferências e o desenvolvimento de hipóteses sobre os dados.

Como contraponto, uma abordagem quantitativa se detém a quantificação exata para explicação dos dados. Para Creswell (2010, p. 26) é um “meio para testar teorias objetivas, examinando a relação entre as variáveis”. Desta forma, os dados são levantados estatisticamente e contribuem para fundamentar ou não as teorias objetivas. A abordagem quantitativa da pesquisa é justificada pela obtenção de dados que permitem quantificar as produções acadêmicas que versam sobre a temática da PNA.

A combinação entre as duas abordagens é essencial para se alcançar os objetivos desta pesquisa, que exige identificar o quantitativo dessas produções e, consecutivamente, analisar qualitativamente os dados gerados. Para Minayo (2009), tal combinação é complementaridade na compreensão do fenômeno estudado:

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam criar modelos, descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Entre elas há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações (Minayo, 2009, p. 22).

Nesse contexto, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica, com eixo teórico de autores que tratam da área da alfabetização e do letramento, na tentativa de conhecer e analisar os discursos presentes na PNA. A pesquisa bibliográfica, para Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para esta dissertação, os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento fundamentam as propostas e iniciativas para a área. Devido a sua constituição de caráter bibliográfico, a produção dos dados compreendeu um levantamento sobre as produções acadêmicas acerca da PNA, publicadas na Revista Brasileira de Alfabetização, a partir do ano de 2019. Como já mencionado em momento anterior na pesquisa, a Revista Brasileira de Alfabetização é um periódico científico publicado em versão impressa e online, e classificada como A2 pela Qualis/CAPES, que, referência no Brasil, se dedica a divulgação e discussão de produções acadêmico- científicas na área da alfabetização. Por essa razão, é relevante a escolha da revista como lócus da pesquisa.

A investigação inicial empreendida se deu com a visita a versão online da revista, disponível em site específico da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), por meio da consulta das edições do período de 2019, ano de implementação da PNA, ao mês de junho de 2023, a fim de realizar um levantamento das produções acadêmicas que apresentaram a política como tema central. É importante ressaltar que para não se distanciar desse objetivo, se integram ao levantamento apenas artigos científicos que tratam da PNA na etapa da Educação Infantil e

do Ensino Fundamental, não sendo considerada, por exemplo, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outras publicações, como entrevistas, resenhas e documentos.

Para tratamento dos dados obtidos no levantamento bibliográfico sobre a PNA foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da construção de categorias agrupadas pela definição de temas, que foram analisadas à luz de referencial teórico das áreas das políticas públicas educacionais e da alfabetização e do letramento. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47).

Essa metodologia para tratamento de dados está em consonância com os objetivos da pesquisa e foi escolhida por se aplicar a todas as configurações de comunicação, na busca pelo desvendar crítico de diversificados discursos (Bardin, 2011). Nesse sentido, é uma técnica que pretende ressignificar mensagens em seu processo de análise, a partir da sua descrição e de diferentes interpretações e sentidos, não reveladas com precedência. Para a autora a “análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano desejando distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre esse texto” (Bardin, 2011, p. 133). Para esta pesquisa, a análise de conteúdo atende ao objetivo de descrever e analisar os discursos de produções acadêmicas que versam sobre a PNA e de construir significados sobre essas mesmas produções.

Ainda, segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo compreende três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise apresenta como foco principal a organização e a seleção dos materiais úteis à pesquisa, a fim de sistematizar os seus dados iniciais. Bardin (2011) traz como pontos relevantes desta fase a leitura flutuante para conhecimento e identificação do material; a escolha dos documentos para a análise; a formulação de hipóteses e objetivos; e, o delineamento de indicadores para preparação do material.

Na sequência, a segunda fase consistiu na exploração do material, e permitiu o tratamento dos dados coletados por meio do procedimento de codificação. Este procedimento refere-se à transformação dos dados brutos do texto e a sua integração em unidades (Bardin, 2011). Neste caso, compreende a identificação das unidades de registro e de contexto, regras de enumeração e escolha das categorias.

Resumidamente, as unidades de registro são um recorte do material da pesquisa e podem fazer referência às palavras, frases ou temas, na intenção de categorizar e realizar a contagem frequencial para codificar segmentos de conteúdo, enquanto as unidades de contexto, consideradas superiores, servem para compreender e codificar as unidades de registro. As regras de enumeração, por sua vez, têm relação ao modo de contagem e classificam-se em diversos tipos, em conformidade com a presença, frequência, importância, direção e ordem da aparição das unidades de registro. Já a categorização é o procedimento de agrupamento e classificação dos dados baseados em critérios e características comuns (Bardin, 2011).

A última fase representa o tratamento de resultados, inferência e interpretação. É a fase em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (<falantes>) e válidos” (Bardin, 2011, p. 101). Para isso, os dados coletados e apresentados nas unidades de análise são interpretados, por meio de inferências e embasamento teórico, e reconstruídos de sentidos.

Assim, a partir do levantamento bibliográfico sobre a PNA na etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, publicados na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), as fases propostas por Bardin (2011) foram executadas para a construção de categorias agrupadas pela definição de temas, objetivando a interpretação dos dados expressos e a realização de inferências. Há ainda que destacar:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (Bardin, 2011, p. 117).

Para facilitar a categorização realizamos, inicialmente, a construção de uma planilha no Microsoft Excel, sistematizando os dados coletados. Apresentamos quadro 2, a seguir, que exemplifica uma parte da planilha.

Quadro 3 – Modelo de sistematização dos dados

ANO	EDIÇÃO	TÍTULO	RESUMO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
Ano de publicação do artigo científico	Edição da Revista em que foi publicada	Título	Resumo na íntegra	Filiação institucional	Palavras-chave

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para a apresentação e análise dos dados quantitativos buscamos as variáveis: o total de artigos publicados, os autores, as instituições, distribuição de publicações por regiões e as palavras-chave. Na qualificação dos dados estabelecemos as categorias: a) Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento; b) O conceito de evidência científica; c) O método fônico como metodologia única de ensino. Todas as categorias foram exploradas e analisadas à luz do caderno da PNA e de autores que tratam das áreas da alfabetização e do letramento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Abordagem quantitativa dos dados

Esta seção destina-se a analisar os dados coletados na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), que tiveram como foco as produções acadêmico-científicas que tratam da Política Nacional de Alfabetização (PNA), para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para o levantamento dos dados foram selecionados apenas os artigos científicos, produzidos no período de 2019, ano de implementação da política, ao mês de junho de 2023, mediante a consulta na RBA, disponível no site da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALf). As produções que compreendem o período estabelecido foram selecionadas a partir do download e armazenamento dos arquivos, seguida de sua organização em quadros no Microsoft Word.

É interessante destacar, inicialmente, que a RBA é aberta a submissão de trabalhos de autores, brasileiros e estrangeiros, redigidos em português, inglês, espanhol, francês e italiano, que se comprometem com a reflexão teórica em torno da alfabetização. Dentre os trabalhos se acentuam dossiês, artigos científicos, ensaios, entrevistas e resenhas. A sua publicação exige condições específicas, expostas a seguir, e que atendem às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Em um primeiro momento, os autores têm que se cadastrar no sistema da ABALf, com login e senha. Posteriormente, compreender as normas vigentes na revista, elencadas, principalmente, no item: “A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês” (EDITORIAL, 2020, p. 134). As normas ainda trazem

exigências quanto a formatação, citações, ilustrações, figuras, tabelas, notas explicativas e referências bibliográficas.

O cumprimento das normas de submissão é condição exigida para a aprovação dos trabalhos pelo Conselho Editorial da revista. Assim que obtida a aprovação, o autor precisa autorizar a publicação, por meio de assinatura de correio eletrônico. É importante ressaltar também que a autenticidade e validade do conteúdo desenvolvido nos trabalhos é de responsabilidade integral dos autores.

Feito estes esclarecimentos, apresentamos, abaixo, a seleção dos artigos científicos publicados na RBA, no período que compreende o ano de 2019 ao mês de junho de 2023.

Tabela 1 – Quantitativo geral de artigos publicados na RBA, entre os anos de 2019 e 2023

EDIÇÃO	ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
9	2019	10
10	2019	23
11	2019	8
12	2020	12
13	2020	11
14	2021	18
15	2021	13
16	2022	13
17	2022	19
18	2022	16
19	2023	24
TOTAL		167

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É válido lembrar que além de publicações semestrais, a revista também apresenta edições especiais, como é o caso dos anos de 2019 e 2022. Com base neste levantamento inicial, identificamos a publicação de 167 artigos científicos, distribuídos em 11 (onze) edições da revista, do número 9 (nove) ao 19 (dezenove). As edições se compõem, sobretudo, de dossiês temáticos, artigos de temas livres, documentos, resenhas e entrevistas, com a finalidade de

socializar conhecimentos sobre a alfabetização. Para o levantamento dos artigos que tratam de forma específica da PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, estabelecemos o seguinte critério: a referência direta a expressão Política Nacional de Alfabetização e/ou PNA, e ao Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, no título, resumo ou nas palavras-chave. A tabela 3 ilustra este quantitativo.

Tabela 2 – Quantitativo de artigos que tratam da PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, entre os anos de 2019 e 2023

EDIÇÃO	ANO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
9	2019	0
10	2019	22
11	2019	0
12	2020	0
13	2020	1
14	2021	1
15	2021	1
16	2022	4
17	2022	1
18	2022	1
19	2023	2
TOTAL		33

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como pode ser observado, foram identificados 33 (trinta e três) artigos científicos. A 10ª edição, com a maior quantidade das produções, apresenta um dossiê específico para a temática da PNA, intitulado “Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares e pesquisadores”. Cabe destacar, no entanto, que nesta edição não foram observadas a presença de resumo, embora seja um elemento pré-textual exigido pelas normas de submissão da revista. De acordo com as organizadoras do dossiê, Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Sara Mourão Monteiro, “não foram feitos resumos dos artigos porque eles abordam a mesma problemática, a partir de diferentes ângulos” (Frada; Monteiro, 2020, p. 11). Neste caso, utilizamos como critério de seleção a leitura dos artigos na íntegra.

Há que se sinalizar que para a definição dos critérios de seleção consideramos, antes de tudo, a leitura informativa, na etapa de reconhecimento ou prévia, definida por Lakatos e Marconi (1986) como uma “leitura rápida, cuja finalidade é procurar um assunto de interesse ou verificar a existência de determinadas informações. Faz-se olhando o índice ou sumário, verificando os títulos dos capítulos e suas subdivisões” (p. 22). Desta forma, buscamos pelos elementos que descrevem, de forma precisa e concisa, o conteúdo dos artigos.

O título é o elemento que surge previamente. A partir do que propõe as autoras, fornece informações específicas e “apresenta-se acompanhado ou não por subtítulo, estabelece o assunto e, às vezes, até a intenção do autor” (Lakatos; Marconi, 1986, p. 19). O que se percebe é que tais informações são determinantes para que os leitores leiam o artigo na íntegra.

Em consonância, compreendemos o resumo também como um elemento de divulgação da informação. Trata-se, de uma “apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto, destacando-se os elementos de maior interesse e importância, isto é, as principais ideias do autor da obra, permitindo a quem o ler resolver sobre a conveniência ou não de consultar o texto completo”. Para os pesquisadores os resumos são ferramentas que os permitem se inteirar sobre o conteúdo dos artigos, “dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original” (Lakatos; Marconi, 1986, p. 67).

Na norma NBR 6028, abaixo do resumo deve-se situar as palavras-chave. A sua definição consiste em uma “palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário controlado” (Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, 2003, p.1). Desta maneira, lhe são atribuídas como funções: caracterizar o assunto principal do artigo, por meio de uma palavra ou expressão específica; e, auxiliar indexadores na pesquisa bibliográfica.

Segundo os critérios mencionados, organizamos um quadro para uma visão mais detalhada dos 33 (trinta e três) artigos científicos identificados.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico sobre a PNA

AUTOR (A)/COAUTOR (A)	TÍTULO	ANO	EDIÇÃO	LINK DE ACESSO AOS ARTIGOS
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339

	alfabetização brasileira?			
Maria do Rosario Longo Mortatti	A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348
Claudia Maria Mendes Gontijo e Janaína Silva Costa Antunes	Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371
Sara Mourão Monteiro	A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351
Clecio Bunzen Júnior	Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352
Ana Caroline Almeida	Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353
Francisca Izabel Pereira Maciel	Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil?	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/376
Hilda Micarello	Alfabetização e evidências	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/355

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo	Por uma alfabetização transformadora	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356
Artur Gomes de Moraes	Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357
Telma Ferraz Leal	Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358
Denise Maria de Carvalho Lopes	Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/359
Cecilia M. A. Goulart	A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019, considerações críticas	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/360
Beatriz Cardoso, Andrea Guida e Angélica Sepúlveda, Nicole Paulet	Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/372
Gabriela Medeiros Nogueira	Impactos da Política Nacional da Alfabetização para educação infantil: um retrocesso	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/362
Regina Lúcia Couto de Melo	Análise crítica da concepção básica do Plano Nacional de Alfabetização (PNA)	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/363
Luciana Piccoli	Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/364

	mais um olhar crítico			
Maria Sílvia Cintra Martins	Vale ou não vale a pena?	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/365
Adelma das Neves Nunes Barros Mendes e Rosivaldo Gomes	A alfabetização e as condições para alfabetizar	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/373
Juliano Guerra Rocha, Marília Villela de Oliveira e Sônia Maria dos Santos	A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/374
Maria de Fátima Cardoso Gomes	A PNA e a unidade dialética afeto-cognição nos atos de ler e escrever	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/368
Isabel Cristina Alves da Silva Frade	A escrita na Política Nacional de Alfabetização	2019	10	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/369
Dagoberto Buim Arena	Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever	2020	13	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/458
Adriana Cavalcanti dos Santos e José Nogueira da Silva	Branca de Neve Por que (não) conta pra mim?	2021	14	file:///C:/Users/maely/Downloads/475-Texto%20do%20Artigo-1282-1-10-20210704.pdf
Liziana Teixeira e Thaise da Silva	Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações	2021	15	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/507
Artur Gomes de Moraes	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje Precisamos continuar resistindo	2022	16	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/584

	e aprendendo com Paulo Freire			
Mônica Correia Baptista	As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita Consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil	2022	16	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585
Gabriela Medeiros Nogueira e Janaína Soares Martins Lapuente	Tempo de aprender Um desserviço para a alfabetização no Brasil	2022	16	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595
Eliane Teresinha Peres	Do que aprendemos ao que combatemos Dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados	2022	16	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/588
Adriana Ofretorio	A alfabetização em discurso Uma análise de enunciados institucionais brasileiros	2022	17	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/563
Jorge Antonio Lima de Jesus e Celita Maria Paes de Sousa	A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: Impactos para o Sistema Educacional	2022	18	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/571
Margarete Sacht Goes e Dania Monteiro Vieira Costa	Concepção de leitura da Política Nacional de alfabetização: análise e contraposições em relação à leitura de imagens com	2023	19	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/722

	crianças da/na Educação Infantil			
Gabriela Medeiros Nogueira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira e Carolina do Santos Espíndola	Leitura e escrita na Educação Infantil: um tema polêmico e necessário	2023	19	https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/726

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Diante deste levantamento bibliográfico foram encontrados um total de 30 (trinta) autores e 14 (quatorze) coautores, sendo que consideramos como critério para a autoria a ordem de nomes que aparecem listados nos artigos. Todos os autores apareceram em apenas uma publicação, com as ressalvas de Arthur Gomes de Moraes e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, que apareceram em duas publicações, e Gabriela Medeiros Nogueira, que apareceu em três publicações. Percebe-se que há uma similaridade entre os autores e coautores quanto ao número de publicações sobre a temática.

Soma-se a isso o levantamento das instituições a que se filiam e que abrangem, sobretudo, as universidades públicas. No entanto, também são citadas nos artigos o Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), o Laboratório de Educação/SP, o Fórum Mineiro de Educação Infantil e a Secretaria Municipal de Educação de Amambai/MS. A seguir, a tabela 5 apresenta a recorrência de publicações de todas as instituições.

Tabela 3 – Instituições a que se filiam os autores e coautores

INSSTITUIÇÃO	NÚMERO DE AUTORES	NÚMERO DE COAUTORES	RECORRÊNCIA DE PUBLICAÇÕES
Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC)	1	0	1

Fórum Mineiro de Educação Infantil	1	0	1
Laboratório de Educação/SP	1	3	4
Secretaria Municipal de Educação de Amambai/MS	1	0	1
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	1	0	1
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	2	0	2
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	0	1	1
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)	1	1	2
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	6	0	6
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	0	1
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	1	1	2
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	5	0	5
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	1	0	1
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	1	0	1

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	1	2	3
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	1	1	2
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	2	2	4
Universidade Federal do Pará (UFPA)	1	1	2
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	3	2	5
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1	0	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1	0	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1	0	1

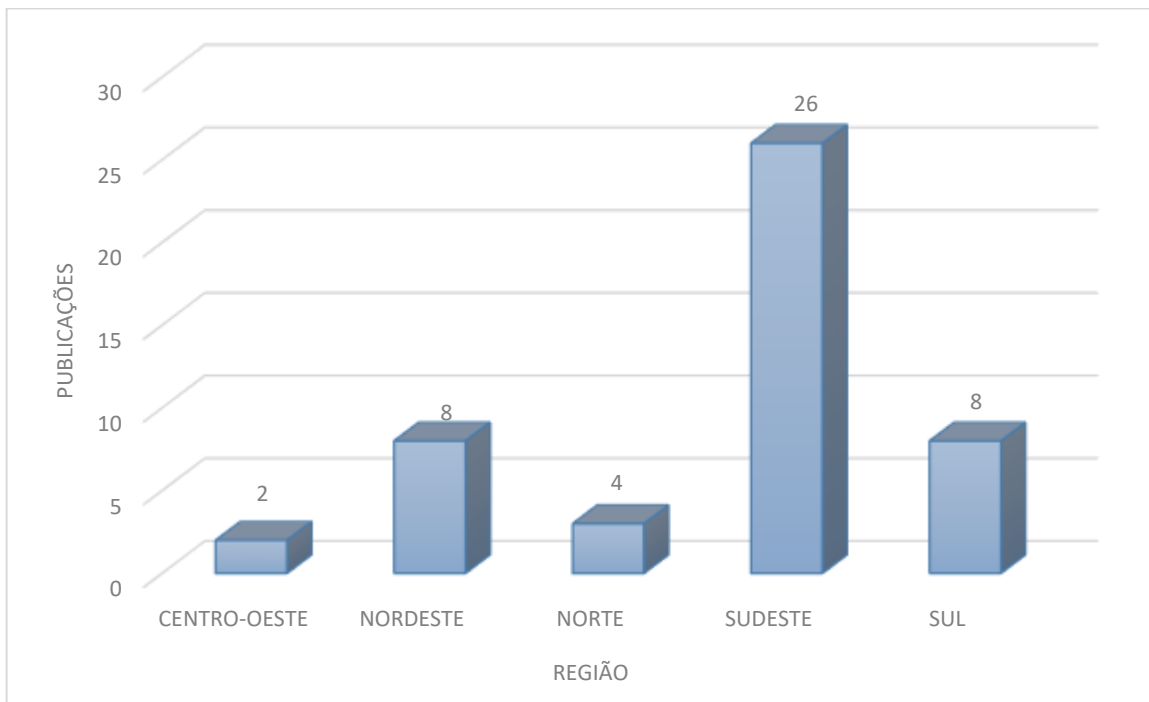
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A tabela 3 foi elaborada com o objetivo de identificar as instituições que mais publicaram artigos sobre a PNA. Como pode ser observado, há um total de 22 (vinte e duas) instituições, entre as quais se destacam 18 (dezoito) universidades públicas. A recorrência de publicações na tabela indica que cada autor e coautor representou a classificação de um ponto para a instituição a que se filia. Desta forma, foram evidenciadas que: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) apresentam o maior número de recorrências de publicações, 6 (seis) e 5 (cinco) recorrências, respectivamente; em seguida, o Laboratório de Educação/SP e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), reúnem o mesmo número de recorrências, com 4 (quatro) cada uma; a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi a quarta instituição, com 3 (três) recorrências de publicações; as Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pará (UFPA) reuniram 2 (duas)

recorrências cada; e, as demais instituições apresentaram apenas uma recorrência de publicação cada.

Todas as instituições totalizaram 48 (quarenta e oito) recorrências de publicações. A figura I apresenta a sua distribuição pelas cinco regiões do país.

Figura I – Distribuição das recorrências de publicações pelas regiões do país



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com base na figura I, comparativamente, nota-se diferenças na distribuição das recorrências de publicações pelas regiões do país. A região Sudeste destaca-se quantitativamente, por apresentar uma maior concentração, o que corresponde a 26 (vinte e seis). É possível inferir que esse resultado se relaciona com a localização de grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), estaduais e federais, e de Programas de Pós-Graduação, nessa região. Deve-se considerar também que tais instituições são responsáveis pela maioria da produção científica do país.

Ao conduzir a análise para as palavras-chave utilizadas pelos autores e coautores dos artigos encontramos 28 (vinte e oito) termos, conforme apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 4 – Palavras-chave dos artigos analisados

PALAVRAS-CHAVE	RECORRÊNCIA
Alfabetização	4x
Alfabetização no Brasil	1x
Análise do Discurso	1x
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1x
BNCC	2x
Consciência gráfica	1x
DCNEI	1x
Criança	1x
Discursos	1x
Educação Infantil	3x
Enunciado	1x
Estudos Culturais	1x
Formação de Professores	1x
História	1x
Leitura	2x
Leitura e Escrita	2x
Leitura de imagem	1x
Leituescrita	1x
Lescrever	1x
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	1x
Paulo Freire	1x
Política	1x
Políticas Educacionais	1x
Política Nacional de Alfabetização	4x
PNA	3x
Programa Conta pra mim	1x
Sentido	1x
Tempo de Aprender	1x

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como podemos perceber há uma grande variação no número de palavras-chave. As mais recorrentes foram *Alfabetização* e *Política Nacional de Alfabetização*, citadas cada uma em 4

(quatro) dos artigos analisados, e *PNA* e *Educação Infantil*, citadas cada uma em 3 (três) artigos. Todas as palavras-chave apresentam algum tipo de relação com os termos da alfabetização e/ou de políticas públicas, no entanto, em apenas 4 (sete) dos 33 (trinta e três) artigos consultados elas fazem referência direta a PNA. É importante frisar a importância das palavras-chave, no sentido de representar o conteúdo contido nos artigos científicos e auxiliar indexadores na pesquisa bibliográfica.

4.2 Abordagem qualitativa dos dados

Nesta seção apresentamos a análise qualitativa dos dados coletados com a leitura dos artigos científicos publicados na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), a fim de se compreender as concepções e os discursos propostos pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), nas Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para isso, adotamos o método da análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da construção das seguintes categorias: a) Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento; b) O conceito de evidência científica; c) O método fônico como metodologia única de ensino. Tais categorias surgiram durante a leitura do corpo dos artigos, em concordância com as informações que comparecem de forma recorrente no âmbito dos textos, como apontamentos e/ou críticas à PNA. Há de se ressaltar que as palavras-chave não contribuíram para esta seleção, uma vez que não trouxeram centralidade a temática. Utilizou-se como pressupostos teóricos, em especial, os trabalhos de Moraes (2012), Mortatti (2006; 2011) e Soares (1985;2003; 2004; 2022) sobre a alfabetização e o letramento.

No que se refere a categoria A, Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, primeiramente, importante se faz ressaltar que, se demarcam a alternância de paradigmas e metodologias para o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial da escolarização. Historicamente, este contexto pode ser observado pelo desenho das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, marcadas, sobretudo, por suas rupturas e distintas concepções de alfabetização. Consideramos como propulsores as mudanças na gestão em todos os níveis de governo, assim como o contínuo fracasso escolar na educação brasileira. Segundo Arroyo (2000), o fracasso escolar está

[...] quantificado nas taxas de reprovação e defasagem dos alunos, e que em cada momento social adquire novo sentido. Assim, a temática do fracasso escolar surge como demanda importante nas discussões fomentadas pelos educadores que almejam associar a democratização do ensino com uma educação de qualidade (Arroyo, 2000, p.36)

O direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), possibilitou o acesso da população das classes mais populares ao ensino. À medida, no entanto, que persiste o fracasso escolar se ampliam as lacunas para a democratização da educação. É possível afirmar que o cumprimento da obrigatoriedade de frequência e gratuidade da Educação Básica não garantem a qualidade do ensino. Nas palavras de Soares (2022b), “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades – base da democracia” (Soares, 2022b, p. 9).

As propostas pedagógicas para resolver o fracasso escolar, de modo específico em alfabetização, merecem ser destacadas, no sentido de compreender os seus direcionamentos na elaboração de políticas públicas educacionais. Para isso, de início, cabe ressaltar que, ao longo da história, se apresentaram sucessivas compreensões sobre o conceito de alfabetização. De acordo com Soares (2022a), de uma forma imprecisa, a alfabetização era entendida por muitos pesquisadores, até o início do século XX, apenas como uma etapa de codificação e decodificação da língua escrita, em um movimento pendular no ensino, entre os métodos sintéticos e analíticos, aprofundados posteriormente.

Tais métodos foram utilizados nas primeiras cartilhas do país e apresentaram como foco principal o ensino da alfabetização, principalmente no contexto de surgimento da psicologia. “Empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz” (Mortatti, 2011, p. 44).

A partir dos anos de 1980, a permanência do fracasso e problemas na alfabetização, desencadeou uma nova proposta para a área, de perspectiva construtivista. A esse respeito, a questão dos métodos de ensino transitou-se para a compreensão do processo de aprendizagem da criança na interação com o seu objeto de conhecimento, isto é, a linguagem escrita. Como explica Morttatti (2006):

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista de alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2006, P.10).

Em maiores detalhes, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), com base na proposta construtivista de Jean Piaget,

trouxe ideias acerca da construção do conhecimento para o desenvolvimento e uso da leitura e escrita. Segundo Soares (2022) a teoria assume o Sistema de Escrita Alfabética como um sistema notacional e não um código. Neste caso, a leitura e escrita não se resumem ao ensino de uma técnica, aprendida por meio da decodificação e memorização de sinais gráficos, mas de sua relação com os sons da fala.

Um dos principais pontos trazidos por Ferreiro e Teberosky (1999) nesse sentido, se relaciona a aprendizagem da linguagem escrita a partir de um percurso evolutivo, no qual a criança constrói diferentes hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

A primeira fase do processo de construção da escrita para apropriação do sistema alfabético é a hipótese pré-silábica, em que a criança ainda não compreendeu a relação entre os sinais gráficos e os sons da fala. Percebe-se em seus registros, de início, o uso de garatujas e/ou rabiscos a fim de se representar palavras. Em momento posterior, as crianças introduzem as letras em seus registros, com variações na quantidade e no repertório utilizado, ainda sem valor sonoro.

Ao iniciar a relação entre a escrita e a fala, correspondendo, desta maneira, fonema e grafema, a criança atinge a hipótese silábica. Tal hipótese é caracterizada pela capacidade de identificar a divisão e os sons das sílabas durante a fala, atribuindo uma letra para representar a sílaba que se registra. Nesta hipótese a escrita pode apresentar ou não valor sonoro.

Já na hipótese silábica-alfabética, fase de transição entre a silábica e a alfabética, a criança percebe que cada palavra é escrita por uma quantidade mínima de letras. Esta transição possibilita a escrita de uma letra para representar a sílaba ou a escrita da sílaba completa.

A compreensão do sistema de escrita, a partir da representação adequada entre fonema e grafema, indica a hipótese alfabética. Dentro desta hipótese há conhecimento acerca da construção da escrita e da função social da palavra. É válido destacar que, ainda que alfabetizada, a criança também pode apresentar erros ortográficos.

A teoria construtivista da Psicogênese da Língua Escrita trouxe contribuições e lacunas ao ensino da alfabetização no país. Apontamos, de acordo com Morais (2012), inicialmente, alguns destes avanços, como os que se seguem. O primeiro avanço refere-se a compreensão da escrita como um sistema notacional e não um código, que perpassa a concepção da aprendizagem por meio de atividades de memorização e repetição, com foco principal nos métodos de ensino; O segundo avanço concerne ao processo de construção do conhecimento da criança em um percurso evolutivo, para o desenvolvimento e uso da escrita, permitindo

intervenções pedagógicas que, ao lado de práticas letradas, colaboram para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Em contraponto, a teoria da psicogênese apresenta como lacuna, sobretudo a abordagem de que o ensino do sistema de escrita alfabética não exige um método de alfabetização, processo denominado por Soares (2004) de “desinvenção da alfabetização”. Este contexto significa que a construção da escrita pela criança se dá de forma espontânea, na interação com o seu objeto de conhecimento. De acordo com Morais (2012):

[...] em muitas escolas e salas de aula instalou-se, como já assinalamos, um discurso segundo o qual as crianças, espontaneamente, aprenderiam a ler, desde que pudessem participar de situações onde se lesse e escrevesse textos, cotidianamente. Não seria preciso trabalhar com palavras e suas unidades menores (sílabas, letras) porque as crianças, “cada uma no seu ritmo”, “descobririam sozinhas” como a escrita funciona (Morais, 2012, p. 77-78).

O desmerecimento dos métodos ressalta a perda da especificidade da alfabetização. Segundo Soares (2002), do mesmo modo, ganha-se atenção especial o surgimento do letramento no Brasil, nos anos de 1980. O que se viu, neste sentido, foi a ausência de clareza entre os conceitos de alfabetização e letramento, a partir de contribuições teóricas sobre o letramento que favoreceram um cenário de confusão e questionamento ao processo de alfabetização.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p.10).

Nessa vertente, a entrada da criança ao mundo da escrita ocorre na relação entre a alfabetização e o letramento, como dois processos distintos, mas indissociáveis no ensino. Tal relação, para a autora, entende-se, se desenvolveria de forma simultânea, pois, ao mesmo tempo que a aquisição da linguagem escrita exige a aprendizagem de uma técnica, também seria necessário o seu desenvolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, mutuamente, a alfabetização não é pré-requisito para o letramento.

Soma-se a nossa discussão a definição destes dois processos. A alfabetização, como já mencionado em momento anterior, frequentemente e de maneira equivocada, era entendida apenas como uma etapa de codificação e decodificação da língua escrita. Mas, com o avanço das pesquisas na área, de acordo com Soares (2022b):

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não

codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas. (Soares, 2022b, p. 11).

Neste caso, apenas o domínio do código de escrita não é condição suficiente para a alfabetização. Assume-se aqui a perspectiva de que o indivíduo alfabetizado compreende o sistema de escrita, a partir da representação de fonemas e grafemas.

Ao lado desta perspectiva destaca-se o letramento, definido por Soares (2022b, p. 27) como a “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...]”. O letramento considera as funções e os usos sociais da leitura e da escrita, em consonância com as demandas e interações sociais.

Diante destes dois conceitos, propõe-se atualmente alfabetizar e letrar, numa perspectiva construtivista para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética. “Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos” (Soares, 2022b, p. 12). Desse modo, relevante é reforçar as suas indissociabilidades no ensino, ou seja, da relação entre a aprendizagem da técnica e o seu desenvolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

Estes esclarecimentos nos conduzem a categoria A, Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. É possível identificar a sua recorrência nos artigos científicos, de modo específico, em 29 (vinte e nove) dos 33 (trinta e três) selecionados. Já neste momento inicial, destacamos que a política contraria as concepções de alfabetização acima, tal como as iniciativas presentes na conjuntura nacional até 2019, ano de sua implementação.

Por essa razão, um primeiro aspecto a ser discutido é sobre o conceito de alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”, em que se tem como fundamento as evidências científicas (Brasil, 2019). Deve-se considerar ainda que

ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização. Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. (Brasil, 2019, p. 18-19)

Na contramão desta definição, para muitos autores a PNA apresenta uma falsa premissa ou uma visão reducionista do conceito de alfabetização. Sustenta-se aqui que a alfabetização é definida de forma imprecisa quando resume a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética a uma técnica, em especial, as habilidades de codificar e decodificar, e desconsidera outras semioses, como o letramento. Vê-se:

A redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não se sustenta cientificamente, ao contrário do que afirma a PNA. Hoje, mais do que há 40 anos atrás, já conhecemos os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, essa ferramenta cultural inscrita no cotidiano de todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica. Não somos, e as crianças também não o são, uma tábula rasa na experiência com a escrita. Qual pesquisador hoje no mundo ousa conceber a alfabetização apenas como a aprendizagem de uma relação de codificação e decodificação da escrita sem ser tachado de reducionista? Eu responderia que nenhum, exceto os que participaram da elaboração desta política! Simplesmente porque a escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura! E como tal, só pode ser apreendida a partir da imersão em experiências que produzam sentido, que evidenciem para as crianças o modo como esta ferramenta funciona na sociedade em que vivemos. (Macedo, 2019, p. 64).

Nesse caso, a PNA retoma uma concepção equivocada de alfabetização. Essa concepção apresenta a escrita alfabética como um código e como tal, dissociada das práticas sociais de leitura e escrita. Todavia, se voltarmos a história da alfabetização é possível perceber o Sistema de Escrita Alfabética como um Sistema Notacional e as limitações de apenas alfabetizar em uma sociedade grafocêntrica, posto que

[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização [...]. (Soares, 2004, p. 14)

Reforçamos, atualmente, pautando-se em Soares (2004), o ensino e a aprendizagem da alfabetização na perspectiva do letramento. Ao negar essa concepção de alfabetização, a PNA desconsidera os estudos e as pesquisas da Psicogênese da Língua Escrita e da articulação entre a alfabetização e o letramento para a aprendizagem da leitura e escrita. Morais (2019) corrobora com essa questão quando escreve que “assim como o documento PNA é preconceituoso com o “construtivismo”, parece querer fazer tábula rasa de tudo que estivemos discutindo, há quase três décadas, sobre as especificidades e interrelações entre “letramento” e alfabetização” (p. 69-70). Como se vê, tem-se na PNA o reducionismo da alfabetização quando se desconsidera as pesquisas produzidas no Brasil até o momento.

Isso também evidencia o apagamento do termo letramento. Para Moraes (2019), o desenvolvimento de práticas letradas e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes, não são reconhecidos pela PNA como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. Acesso esse que é condição necessária, apesar de não suficiente, para a universalização do ensino e o cumprimento dos objetivos educacionais, assegurados pela CF88.

Cabe destacar que, certamente, o apagamento do letramento decorre da ausência do conceito no caderno da política. Em substituição, a PNA utiliza o termo literacia, uma “forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019, p. 21). Já na visão de Bunzen (2019), é “uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão” (p. 47). Em linhas gerais, para o Brasil, além de uma possibilidade de aproximar etimologicamente dos termos utilizados por outros países, especialmente aquele que fundamentaram as suas políticas públicas educacionais em evidências científicas, esse apagamento é uma forma de desprezar as pesquisas sobre a alfabetização de autores brasileiros e a trajetória dos programas e ações para a área.

Mais uma vez, percebe-se a ruptura e as divergências conceituais nas políticas públicas brasileiras para a alfabetização. O fato é que a PNA se espelha nas políticas educacionais de países de primeiro mundo e, para tal, despreza a história e realidade dos processos de alfabetização no Brasil. Em consonância a esse aspecto, Saviani (2012) traz à cena a realidade social, em que dispomos da escassez de recursos financeiros e de uma “sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente” (Saviani 2012, p. 7).

Toda esta discussão está atrelada a categoria B, O conceito de evidência científica, identificada em 28 artigos científicos. Ao desconsiderar as pesquisas brasileiras para a alfabetização e o letramento, a PNA reitera a necessidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita estar fundamentado na ciência, associando-o ao conceito de ciência cognitiva da leitura. Conforme o art. 1º “A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas” (Brasil, 2019, p. 38).

No atual cenário brasileiro, a estratégia para melhorar a qualidade da alfabetização foi apostar nas pesquisas e nos resultados das políticas públicas de países desenvolvidos, consideradas exitosas pelo Ministério da Educação (MEC). Todavia, diante de tal proposta, compartilhamos da mesma indagação de Maciel (2019): “As pesquisas sobre alfabetização produzidas na área da Educação não têm mérito? Não temos “renomados pesquisadores brasileiros da área da alfabetização que possam apresentar suas contribuições com base em

evidências científicas”?” (p. 59). Não se trata de desconsiderar as experiências internacionais. Mas, como mostra Micarello (2019):

[...] é necessário considerar o trajeto já percorrido no contexto brasileiro, sob pena de “jogarmos fora o bebê com a água do banho”, usando, aqui, por empréstimo, a expressão usada por Sônia Kramer e Fernanda Nunes, em texto do ano de 1995, mas muito atual, para fazer referência a políticas de formação de professores que desconsideram a história construída por esses profissionais. Temos, também, uma história sobre da alfabetização no Brasil construída por meio das políticas públicas e com a participação de gestores, professores e pesquisadores. Essas são as evidências que convocam a leitura atenta dos profissionais e pesquisadores da área. (Micarello, 2019, p. 62).

A abordagem da ciência baseada nas evidências científicas internacionais, portanto, desconsidera os avanços e o rigor científico das pesquisas produzidas no país. Chama a atenção, ainda, que se por um lado a política dedica ênfase à ciência, por outro, retoma concepções de alfabetização tão ultrapassadas. Neste contexto, corroboramos com Soares (2003, p. 20) quando diz que “[...] voltar para o que já foi superado não significa que estamos avançando. Avançamos quando acumulamos o que aprendemos com o passado, juntando a ele as novidades que o presente traz”.

Esta compreensão remete-nos ao entendimento de que a PNA é um retrocesso ao processo de alfabetização. Embora as evidências científicas, com foco principal na ciência cognitiva da leitura e neurociência, sejam relevantes, há uma clara perda das especificidades do ensino da língua escrita. Até mesmo porque, utilizando as palavras de Maciel (2019), a PNA não é uma política abrangente e que contempla as diversas facetas da alfabetização.

É possível dizer, nesse caso, ainda segundo a autora, que a política privilegia a faceta psicológica. É observado, na elaboração de seu caderno explicativo, majoritariamente, especialistas com a formação e atuação na área da Psicologia. Não se quer, aqui, desconsiderar as contribuições da área, mas compreender a alfabetização como um processo complexo, interdisciplinar e multifacetado, conforme defende Soares (1985):

À natureza complexa natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os valores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo for contextualizada social e culturalmente e iluminada por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado (Soares, 1985, p. 22).

Se basear em evidências científicas, então, no contexto da política, é desconsiderar as diversas facetas e os fatores que condicionam o processo de alfabetização. Também não podemos deixar de mencionar que proveniente dessas evidências, a ciência cognitiva considera

apenas o processo de ensino das habilidades de leitura e escrita e, desse modo, omite a relação entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com Lopes (2019):

Essa omissão representa, também, um retrocesso – de décadas – na compreensão da alfabetização enquanto processo que envolve relações entre sujeitos que interagem com objetos de conhecimento em relações de interação, mediação, apropriação-significação. Revela-se um equívoco como negação do sujeito aprendiz e de sua agência nesse processo. (Lopes, 2019, p. 87).

Arelada a estas questões, concordamos com Almeida (2019) que a PNA pode ser compreendida como um instrumento ideológico e, articulada, de maneira subjacente, aos interesses econômicos. No mesmo sentido, Mortatti (2019) entende a política como um “projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador” e que “está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas” (p.26). Tem-se na PNA, portanto, a busca por legitimar discursos políticos e, dado ao seu contexto de implantação, sob a gestão do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), “liberal e de direita”. Discursos esses que adotam e se retrocedem às concepções reducionistas de alfabetização.

Como vimos, a PNA nega todos os avanços das pesquisas para a área, em especial, quando realça o ensino e a aprendizagem da língua escrita como uma técnica, e apaga o termo letramento. Em Freire (2013), isso significaria assumir que a alfabetização é determinada por relações de poder político. Sob a análise do autor “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]” (Freire, 2013, p. 17).

Entendemos, nesse sentido, que a alfabetização acontece à medida que o sujeito, em sua condição histórica e social, se relaciona com o mundo. Dito de outro modo, em sua relação com as práticas sociais e culturais de leitura e escrita. Trata-se, outra vez, da alfabetização na perspectiva do letramento.

Feitos estes esclarecimentos, cabe, ainda, recordar e responder a indagação inicial desta categoria: “As pesquisas sobre alfabetização produzidas na área da Educação não têm mérito? Não temos “renomados pesquisadores brasileiros da área da alfabetização que possam apresentar suas contribuições com base em evidências científicas?”” (Maciel, 2019, p. 59). Escolhemos como resposta trechos de quatro artigos analisados. Se seguem:

As pesquisas sobre alfabetização realizadas no Brasil já têm um arcabouço sustentável e coerente com a realidade brasileira em sua diversidade. Teses e dissertações foram produzidas, em sua maioria, a partir das práticas de sala de aula e vão favoravelmente crescer com os programas de mestrado profissional. São pesquisas do chão da escola, diferentemente de pesquisas realizadas em laboratório, em pequenos grupos. No banco de dados da pesquisa

“Alfabetização no Brasil, o estado do conhecimento”, temos cadastradas 1924 teses e dissertações produzidas sobre alfabetização de crianças no ensino fundamental, ao longo de 40 anos. (Maciel, 2019, p. 59)

[...] Hoje dispomos de muitas evidências sobre a alfabetização, produzidas com base em políticas públicas, com recursos públicos, que precisam ser consideradas quando o objetivo é o desenho de alternativas para os problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita que ainda desafiam a educação brasileira e seus pesquisadores. Há muitos dados, hoje produzidos, que demandam análise e muitas análises já realizadas que demandam leitura e articulação. (Micarello, 2019, p. 62)

É vultoso o volume de artigos e livros publicados sobre alfabetização por pesquisadores ligados a centenas de grupos de pesquisa do país, para falar apenas daqueles cadastrados no CNPq nas últimas décadas. Contamos com eventos científicos destinados a discutir a educação e a alfabetização, consolidados não apenas na comunidade acadêmica, mas junto aos docentes da educação básica, dentre eles a Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPED), O Congresso Brasileiro de Alfabetização, O congresso de Leitura (COLE), para citar alguns. (Macedo, 2019, p. 63).

Resumindo: todos nossos esforços em torno da educação em nosso país – e me refiro aqui, particularmente, aos últimos quarenta anos - têm sempre se fundado em evidências científicas. Basta uma rápida busca nas bases de dados para se encontrarem, rapidamente, dezenas de trabalhos, desde dissertações e teses acadêmicas, até compêndios publicados por vários pesquisadores brasileiros, nos quais se encontram propostas pedagógicas voltadas à alfabetização e letramento cientificamente embasadas em evidências, ou seja, calcadas em coleta ou geração de dados nas salas de aula de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

[...] Lembro desses fatos apenas para enfatizar que os programas governamentais anteriores voltados à alfabetização também se basearam em evidências e também foram cientificamente fundamentados, mesmo porque diversos trabalhos resultantes de pesquisas científicas, como o que acabo de citar, passaram a fazer parte de suas referências. (Martins, 2019, p. 109).

É no contexto das evidências científicas, com ênfase na ciência cognitiva da leitura, que ganha sentido a última categoria: O método fônico como metodologia única de ensino. De início, antes de qualquer coisa, retomamos a compreensão da história da alfabetização, relacionada diretamente a questão dos métodos. Esclarecemos, utilizando Soares (2022a), que “se entende por método de alfabetização um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (p. 16).

Em movimento histórico e pendular, de disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, que todas estas teorias e princípios se apresentaram como solução para o fracasso em alfabetização. Fracasso esse revelado pelo baixo índice de desempenho escolar em leitura e escrita, a partir das avaliações externas à escola. A título de exemplo, é interessante registrar

que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), referente ao ano de 2016, apresentou resultados insatisfatórios para os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, sendo apropriados pela PNA como justificativa e/ou resposta à sua implementação.

Nesse cenário de permanente fracasso escolar na alfabetização, os métodos se constituíram como uma questão, dentre tantas outras, relacionadas a garantia da efetividade nesse processo. Como aponta Soares (2022a): “[...] torna-se uma dificuldade a resolver - um dos sentidos da palavra questão - e, em virtude das divergentes soluções propostas para vencer essa dificuldade, torna -se também objeto de polêmica - o outro sentido da palavra questão” (p. 24). Por essa razão, o que se viu, historicamente, foi a disputa, entre os métodos sintéticos e analíticos, como possibilidade de mudanças discursivas no ensino da língua escrita. Atrelado a tal pensamento, para Mortatti (2006):

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, [...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (Mortatti, 2006, p.3).

Para uma melhor reflexão, de maneira simplista, os métodos sintéticos se referem a aprendizagem da leitura e escrita a partir das unidades linguísticas menores para as maiores, o que Mortatti (2019) considera ser a “parte” para o “todo”. Podem ser classificados em: alfabético ou soletração, silábico ou silabação e fônico. O método alfabético reconhece a aprendizagem com base no conhecimento das letras do alfabeto, acompanhada de sua soletração para, posteriormente, formar sílabas e palavras; por outro lado, no método silábico a aprendizagem decorre da decoraçã das sílabas, canônicas para não canônicas, e, progressivamente, para a formação de palavras, frases e textos; já no método fônico a unidade linguística menor é o fonema que, partindo de sua decoraçã e representaçã gráfica, formam-se as palavras, frases e os textos.

Em contraponto, os métodos analíticos partem da aprendizagem das unidades linguísticas maiores para as menores, ou seja, do “todo” para as “partes”. Tais métodos se classificam em: palavração, setenciação e global de contos ou historietas. No método da palavração tem-se a palavra como a sua principal unidade linguística, direcionando a aprendizagem para a formação de novas palavras pelo reconhecimento de seus sons; no método da setenciação tem-se como unidade a palavra e/ou a frase completa que, após decoradas, se

fragmentam em palavras e sílabas; e, por fim, o método global de contos ou historietas, que se parte de textos até alcançar o estudo de frases, palavras e sílabas.

A disputa entre os métodos se intensificou com Reforma de Sampaio Dória, sistematizada pela promulgação da Lei n.º 1.750, de 08 de dezembro de 1920, no estado de São Paulo, que ofereceu autonomia didática aos professores. Este contexto favoreceu a busca por novas propostas para se alfabetizar, com destaques para os métodos mistos ou ecléticos, uma combinação simultânea entre os sintéticos e analíticos no ensino da leitura e escrita.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (Mortatti, 2006, p. 8-9).

Todos os métodos mencionados acima foram utilizados nas primeiras cartilhas do país, como uma possibilidade de solução para o fracasso no ensino da alfabetização. Por outro lado, ganha-se atenção especial a mudança de paradigma a partir dos anos de 1980, com a compreensão e o uso da escrita pela criança de acordo com a Psicogênese da língua escrita. Interessa-nos retomar que, adjacente a este paradigma, passou-se a impressão equivocada de que a abordagem do sistema de escrita alfabética não exige um método de alfabetização.

Dessa forma, é possível dizer que os paradigmas e métodos de ensino foram e continuam sendo considerados para nortear as políticas públicas de alfabetização no país. Como mostra a PNA, que traz a luz a escolha de um método específico para se alfabetizar. Com base em seu art. 2º, V do decreto, temos a ênfase no método fônico, vê-se: “Instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada; (Brasil, 2019, p. 51).

A adoção em especial desse método se fundamenta na “alfabetização baseada em evidências científicas” (Brasil, 2019). Assim, destaca o descompasso com a história e as ações para a área em nosso país. Nas palavras de Lopes (2019), “explicita uma visão de que o que se fez até então não foi baseado em conhecimento científico” e, mais que isso, “revela ignorância, arrogância e má intenção (p. 86).

Em Soares (2022a), muito embora a questão dos métodos seja importante, não podemos deixar de considerar, em sua complexidade, as muitas facetas e fatores que condicionam o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Nota-se:

Inserida no campo da educação escolar, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre a influência dos fatores que condicionam, e podem até mesmo determinar, esse campo: fatores sociais, culturais, econômicos, políticos; é ilusório supor que método atuem independentemente da interferência desses fatores. (Soares, 2022, p. 50).

Ao contrário desta perspectiva, também destacamos que a proposta da PNA dedica ênfase aos seis componentes relatados como fundamentais para a alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (BRASIL, 2019). Do ponto de vista de muitos estudiosos, no desenvolvimento da escrita alfabética, para além disso, se propõe o trabalho com a consciência fonológica, não contemplada pela política. Por consciência fonológica, Morais (2012, p. 84) entende: “[...] um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras”.

É importante sinalizar que, apesar de ser uma discussão recente, há evidências para a aprovação da consciência fonológica na história da alfabetização. Todavia, tanto a consciência fonológica, como os componentes em que se fundamentam a política, dada a complexidade e multiplicidade do processo de alfabetização, de forma isolada não se qualificam para alfabetizar. Segundo Soares (2022a):

Pode-se considerar surpreendente, em se tratando da aprendizagem de um sistema de escrita que representa os sons da fala, que somente a partir do início dos anos 1970 tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender o princípio alfabético, desenvolva sensibilidade para a cadeia sonora da fala e reconhecimento das possibilidades de sua segmentação - desenvolva consciência fonológica. (Soares, 2022a, p. 167).

Para finalizar, de forma correlacionada com as outras categorias, há, portanto, na PNA, uma visão reducionista do conceito de alfabetização. Utiliza-se das evidências científicas como justificativa para o ensino da língua escrita a partir do método fônico como metodologia única de ensino, e de sua aprendizagem resumida a técnica de codificar e decodificar. Isso “é ignorar completamente o objeto da alfabetização. Crianças que vivem a experiência de serem alfabetizadas por tal método (e isso as pesquisas já apontam há décadas) não passam de repetidoras de algo que não existe na vida cotidiana” (Macedo, 2019, p. 64) e “lança a culpa somente nas/nos professoras/es, sem considerar, na atual conjuntura, a necessidade da elaboração de políticas públicas em nível de Estado que favoreçam a equidade dos estudantes ao acesso à cultura escrita” (Jesus; Sousa, 2022, p. 10).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada buscou investigar o contexto das políticas públicas de alfabetização no Brasil, tomando como foco principal a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A PNA foi criada na tentativa de elevar a taxa de alfabetização no país, mediando o desenvolvimento de um conjunto de programas e ações para a área. Apesar de ter sido considerada exitosa pelo Ministério da Educação (MEC), não podemos também desconsiderar que apresentou críticas e dúvidas sobre a sua efetividade, decorrentes, sobretudo, dos discursos nos modos de se conceber o processo de alfabetização e das discordâncias com as outras ações e estudos na área.

Nessa linha de pensamento, como metodologia realizamos uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, com um levantamento bibliográfico de produções acadêmico-científicas publicadas na Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), que trataram, de modo específico, da PNA, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A análise quantitativa buscou as variáveis: o total de artigos publicados, os autores, as instituições, distribuição de publicações por regiões e as palavras-chave. Na análise qualitativa foi usada a análise de conteúdo (Bardin, 2011), a partir da construção de categorias agrupadas pela definição de temas, que se organizaram em: a) Ausência de compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento. Essa categoria remete-nos ao entendimento de que a PNA apresenta uma concepção imprecisa e reducionista do processo de alfabetização; b) O conceito de evidência científica. Trata-se de reafirmar a necessidade do ensino e da aprendizagem da leitura e escrita estar fundamentado na ciência; c) O método fônico como metodologia única de ensino. A política, aqui, dedica ênfase a escolha de um método específico para se alfabetizar.

Para estruturar os pressupostos teóricos sobre alfabetização e letramento, utilizamos, em especial, dos seguintes autores: Moraes (2012), Mortatti (2006; 2011) e Soares (1985; 2003; 2004; 2022). Também, da análise de documentos oficiais como: Parâmetros em Ação - PCN em Ação (1998), Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I (2000), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER (2003), Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação (2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012) e Tempo de Aprender (2020). De tal modo, foi possível compreender a história da alfabetização, em consonância com o desenvolvimento de políticas públicas para resolver o fracasso escolar na área.

Neste sentido, ao concluir a análise quantitativa, constatamos que existem muitas publicações na RBA acerca das políticas públicas de alfabetização, dada, sobretudo a sua

relação com o cumprimento dos objetivos educacionais, assegurados pela CF/88, com destaques para a erradicação do analfabetismo e melhoria da qualidade do ensino. De modo específico para a PNA, no período investigado, foi identificado um total de 33 (trinta e três) artigos científicos e, somam-se a isso, a similaridade entre os seus autores e coautores quanto ao número de publicações sobre a temática. Chama a atenção, ainda, as publicações de autores renomados que se dedicam ao estudo da alfabetização e do letramento, dentre os quais ancoramos a nossa pesquisa, como Moraes (2019; 2022) e Mortatti (2019).

Na tentativa de articular as regiões brasileiras dos autores e coautores dos artigos e as instituições a que se filiam com as preocupações em torno da implementação da política, destacamos, sobretudo as universidades públicas, com recorrência de publicações na região Sudeste do país. Sem dúvida, faz-se oportuno lembrar, que este contexto pode se relacionar com a localização de grande parte das Instituições de Ensino Superior (IES), estaduais e federais, e de Programas de Pós-Graduação, nessa região, e por se responsabilizar pela maioria da produção científica do país.

Com o objetivo de reconhecer os principais direcionamentos dos artigos, também consideramos as palavras-chave utilizadas, em que se fica evidente 28 (vinte e oito) termos. Apesar desta variação, todas as palavras-chave apresentaram algum tipo de relação com os termos da alfabetização e/ou de políticas públicas, mas foram poucos os artigos consultados que fizeram referência direta a PNA. Isso significa a necessidade e importância de utilizá-las para representar o conteúdo de um artigo, a fim de auxiliar indexadores na busca bibliográfica.

Em relação a análise qualitativa, os dados gerados levaram ao entendimento sobre o que as pesquisas dizem sobre a PNA e os seus reflexos para o ensino e aprendizagem das crianças brasileiras. É interessante destacar que as categorias surgiram com a leitura do corpo dos artigos, o que também evidenciou a ausência de aspectos favoráveis a política. É por essa razão que a conclusão principal é de que a PNA é compreendida como um retrocesso ao processo de alfabetização.

Em maiores detalhes, dispõe de uma visão reducionista de seu conceito, na contramão de todos os estudos e ações implementadas para a área em nosso país. Os resultados, portanto, indicam: a adoção de uma concepção equivocada de alfabetização; ênfase no ensino em detrimento da aprendizagem; o apagamento do termo letramento; e, a adoção particular de um método de ensino. Mais uma vez, em âmbito nacional, há uma clara ruptura e divergência conceitual nas ações para a educação e a construção de novos sentidos para a alfabetização.

Enfim, considerando os aspectos mencionados acima, a luz de estudiosos da alfabetização e do letramento, é possível entender que a PNA demonstra um descompasso para

o ensino e aprendizagem da alfabetização, sobretudo em relação as iniciativas anteriores. Busca, dessa forma, legitimar discursos políticos que, dado ao seu contexto de implantação, sob a gestão do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), se articula aos interesses de mercado, sob um viés liberal e de direita.

Pretende-se contribuir com as pesquisas no campo da alfabetização e do letramento, no sentido de favorecer um contexto para a compreensão dos discursos adotados nas políticas públicas para a área. Assume-se aqui a perspectiva de que podem trazer indicativos para o avanço, assim como para o retrocesso da alfabetização no país. Ainda, coadunando com tais palavras, destaco a relevância da realização deste Mestrado Profissional em Educação, como forma de ampliar minhas pesquisas na área das políticas públicas para a alfabetização e o letramento, e mobilizar saberes que auxiliam na formação continuada de professores, em especial, alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. (2020). Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.353>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- Arena, D. B. (2020). Nem literacia, nem letramento, mas leituroescrita e lescrever. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (13), 71–87. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020458>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2100/2069>. Acesso em: 22 jan. 2023.
- BAPTISTA, M. C. (2022). As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 15–32. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022585>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. CRESWELL, John W.
- BARROS-MENDES, A. DAS N. N., & GOMES, R. (2020). A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.373>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BRASIL. **PCN's em ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>. Acesso em: 23 dezembro 2023.
- BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: coletânea de textos. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita. **Guia Geral**. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC. FUNDESCOLA. Guia Geral do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2007. (GESTAR).

BRASIL. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. **Guia Geral**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012. Instituiu o pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Jul/2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

BRASIL, **Lei° 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, seção 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Conta pra Mim: guia de literacia familiar. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria N° 1.460, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. 2019c.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Brasil. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020.

Brasil. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. Brasília: MEC/Sealf, 2020. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acao_informacao/pdf/RENABE_web.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020**. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ...** [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. 557p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ...** [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. 557p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Enciclopédia PIRLS 2021: Capítulo Brasil. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL, Diário Oficial da União - DOU. Decreto nº 11.556. De 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Edição: 110, Seção: 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em 08 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 08 jan. 2024.

BUNZEN Júnior, C. (2020). Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10) Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.352>. Acesso em: 06 jan. 2024.

CARDOSO, B., GUIDA, A., SEPÚLVEDA, A., & PAULET, N. (2020). Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.372>. Acesso em: 06 jan. 2024.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

Editorial, C. (2020). Normas para colaboradores. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.379>. Acesso em: 06 jan. 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Frade, I. C. A. da S. (2020). Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>. Acesso em: 12 nov. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa – 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRADE, I. C. A. da S. (2020). A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.369>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRADE, I. C. A. da S., & Monteiro, S. M. (2020). Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em Foco: olhares de professores e pesquisadores”. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>. Acesso em: 04 dez. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

Gontijo, C. M. M., & Antunes, J. S. C. (2020). Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.371>. Acesso em: 20 out. 2023.

GOES, M. S., & COSTA, D. M. V. (2023). Concepção de leitura da Política Nacional de Alfabetização: análise e contraposições em relação à leitura de imagens com crianças da/na educação infantil. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (19), 1–17. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023722>. Acesso em: 14 dez. 2023.

GOMES, M. de F. C. (2020). A PNA e a unidade dialética afeto-cognição nos atos de ler e escrever. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.368>. Acesso em: 17 jan. 2024.

GOULART, C. M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização - MEC 2019, considerações críticas. (2020). **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.360>. Acesso em: 07 jan. 2024.

JESUS, J. A. L. DE, & SOUSA, C. M. P. DE . (2022). A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: impactos para o sistema educacional. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (18). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022571>. Acesso em: 08 nov. 2023.

LAKATOS, E., MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1986.

LEAL, T. F. (2020). Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.358>. Acesso em: 08 nov. 2023

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

LOPES, D. M. de C. (2020). Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.359>. Acesso em: 20 nov. 2023.

- NADALIM, C. F. P. Apresentação do Manual Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.]**; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite ; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC) ; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), p. X - XIII, 2021.
- NOGUEIRA, G. M. (2020). Impactos da Política Nacional da Alfabetização para educação infantil: um retrocesso. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.362>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- NOGUEIRA, G. M., FERREIRA, C. R. G. & ESPÍNDOLA, C. DO S. (2023). Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (19), 1–18, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023726>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- MACEDO, M. do S. A. N. (2020). Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.356>. Acesso em: 13 jan. 2024.
- MACIEL, F. I. P. (2020). Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.376>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MARTINS, M. S. C. (2020). Vale ou não vale a pena? **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.365>. Acesso em: 10 out. 2023.
- MARTIN-MARTINEZ, A. O. de O. (2022). A alfabetização em discurso: uma análise de enunciados institucionais brasileiros. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (17). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022563>. Acesso em: 13 out. 2023.
- MELO, R. L. C. (2020). Análise crítica da concepção básica do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.363>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- MICARELLO, H. (2020). Alfabetização e evidências. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.355>. Acesso em: 12 de jan. 2024.
- MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- MONTEIRO, S. M. (2020). A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.351>. Acesso em: 15 fev. 2024.
- MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. de. (2020). Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira De Alfabetização**, *1*(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>. Acesso em: 14 out. 2023.

MORAIS, A. G. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. (2022). **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 1–14. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022584>. Acesso em: 15 out. 2023.

MORTATTI, M. R. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011. 312 p.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. (2020). **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Acesso em: 27 jan. 2024.

NOGUEIRA, G. M., MARTINS, J. S. L. Tempo de aprender: um desserviço para a alfabetização no Brasil. (2022). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (16), 117–136. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022595>. Acesso em: 28 jan. 2024.

PALUMBO, D. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Disponível em: <https://www.calameo.com/read/00105200788cff394bffd>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PERES, E. T. (2022). Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (16), 164–171. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022588>. Acesso em: 06 jan. 2024.

PICCOLI, L. (2020). Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.364>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, J. G., OLIVEIRA, M. V. DE, & SANTOS, S. M. DOS. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira De Alfabetização**, 1(10), 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.374>. Acesso em: 15 dez.2023.

SANTOS, A. C. dos, & da Silva, J. N. . (2021). Branca de neve: por que (não) conta pra mim?. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (14), 200–215. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021475>. Acesso em: 04 jan.2024.

SAVIANI. **Escola e Democracia. Teorias da educação e o problema da marginalidade**. 40. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez 2008.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, n. 52, p. 19-24, fev./1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358>. Acesso em: 03 jan.2024.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 02 jan.2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n.29, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos/ Magda Soares**. – 1. Ed., 7ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022a. 384 p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2022b.

TEIXEIRA, L., & DA SILVA, T. (2021). Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (15), 135–149. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021507>. Acesso em: 20 jan.2024.

TOLEDO, C. M. Q. Nota da presidente da CAPES. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC / Isabel Alçada ... [et al.]**; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por Carlos Francisco de Paula Nadalim. – Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), p. VIII - IX, 2021.



APÊNDICE A – Produto Educacional

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

PRODUTO EDUCACIONAL

**CURADORIA DE CONTEÚDO ACERCA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO INDICAÇÃO
PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**LAVRAS –MG
2024**

MAÉLY ESTEFANIA RUTH MONTEIRO BARBOSA

PRODUTO EDUCACIONAL

**CURADORIA DE CONTEÚDO ACERCA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO INDICAÇÃO PARA A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof(a). Dr(a): Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

**LAVRAS –MG
2024**

APÊNDICE A - Produto educacional

CURADORIA DE CONTEÚDO ACERCA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO INDICAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A construção de um produto educacional é uma das exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nos cursos de Mestrados Profissionais em Educação para obtenção do título de mestre. Consideramos importante destacar, inicialmente, que os Mestrados Profissionais foram regulamentados pela Capes por meio da Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, com o objetivo de qualificar profissionais para o mercado de trabalho, “com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística;” (Brasil, 1998). Desta forma, como requisito para o Mestrado Profissional, o produto educacional é apresentado pela portaria como:

exigência de apresentação de trabalho final que demonstre domínio do objeto de estudo, (sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e os fins do curso) e capacidade de expressar-se lucidamente sobre ele. (Brasil, 1988).

Como podemos observar, trata-se da elaboração de um trabalho final realizado pelos próprios pesquisadores. Com a publicação da portaria nº 60, de 20 de março de 2019, para a obtenção do título do Mestrado Profissional, tais trabalhos também “deverão atender às demandas da sociedade, alinhadas com o objetivo do programa, utilizando-se o método científico e o estado da arte do conhecimento, seguindo-se os princípios da ética” (Brasil, 2019). A produção do conhecimento por meio da elaboração do produto educacional é uma forma de contribuir com as demandas da sociedade. De modo específico para a educação, podem facilitar a identificação e compreensão dos processos pedagógicos, e como resultado, em um ensino e aprendizagem com qualidade.

De acordo com Moreira (2004, p. 133), o mestrado profissional “exige que, em nenhum instante e de nenhuma forma, estejam separadas a formação profissional a que se dirige e a pesquisa associada ao que ela envolve”. Desta maneira, se exige uma articulação entre a formação profissional e a pesquisa, a fim de se potencializar o processo

de formação de professores. É neste contexto que se deve considerar, como parte estruturante desta articulação, a elaboração do produto educacional, para aproximar o pesquisador da realidade por ele vivenciada. Vê-se como

[...] um processo ou produto educativo aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (Brasil, 2019a, p. 15).

Feitos estes esclarecimentos, nesta pesquisa se propõe como produto educacional a curadoria de conteúdo acerca dos processos de alfabetização e de letramento como indicação para a formação continuada de professores. Discutir esta proposta requer, de início, ressaltar que o conceito de curadoria de conteúdo apresenta múltiplas definições e contextos, sendo debatido por diferentes autores. Por essa razão, trazemos para a nossa discussão alguns posicionamentos, como os que se seguem.

Segundo Leonzini (2010), etimologicamente, o termo “curador” vem do latim e se deriva de “curar”, apresentando significados como “cuidar”, “zelar” e “dar atenção”. Historicamente, tal termo é usado de forma assídua no campo das artes, em que o curador “tenta identificar as vertentes e comportamentos para enriquecer a compreensão da experiência estética” (Leonzini in Obrist, 2010, p.10). Neste sentido, em síntese, ao curador compete elaborar e organizar exposições de arte, além de viabilizar a pesquisa e reflexão da obra em suas diversas formas.

Atualmente, com o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), o termo curadoria ganhou um papel de destaque em outros campos. Para Saad e Bertocchi (2012, p12):

O termo curadoria entrou na categoria dos ciber-significados de uma forma impactante e muito recentemente. O bem conhecido e consolidado curador das artes ou aquele curador gestor legal de patrimônios passaram a conviver com uma multidão de curadores da informação, curadores digitais, curadores de festas, de músicas [sic], de programações, de coletâneas literárias, entre outras novas funções que necessitam de “cura” para se concretizarem. (Saad, 2012, p12).

No campo educacional, passou a designar um conjunto de metodologias para a seleção, organização e difusão de informações. Nas palavras de Corrêa e Raposo (2017)

[...] a curadoria é um processo de percepção de oportunidades informativas e resulta, portanto, da singularidade autoral e de um

arranjo informativo inédito – como uma nova obra, decorrente do material disponibilizado (Corrêa; Raposo, 2017, p. 9-10).

O termo também é abordado em documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Curadoria é um conceito oriundo do mundo das artes, que vem sendo cada vez mais utilizado para designar ações e processos próprios do universo das redes: conteúdos e informações abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas seleções e interpretações que precisam de reordenamentos que os tornem confiáveis, inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos. Implica sempre escolhas, seleção de conteúdos/ informação, validação, forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los. Nessa perspectiva, curadoria pode dizer respeito ao processo envolvido na construção de produções feitas a partir de outras previamente existentes, que possibilitam a criação de (outros) efeitos estéticos e políticos e de novos e particulares sentidos.

O termo também vem sendo bastante utilizado em relação ao tratamento da informação (curadoria da informação), envolvendo processos mais apurados de seleção e filtragem de informações, que podem requerer procedimentos de checagem e validação, comparações, análises, (re)organização, categorização e reedição de informações, entre outras possibilidades. (Brasil, 2017, p. 500).

Neste contexto, articulado à informação, destaca-se a curadoria de conteúdo. O seu desenvolvimento exige do curador, além da seleção e organização dos dados, a sua contextualização, como possibilidade ao usuário de uma aprendizagem significativa. Este desenvolvimento é realizado em três partes, segundo Bassani e Magnus (2020):

[...] também conhecido como The JS's of content curatioid ou, e português, Os 3 S's da curadoria de conteúdo: seek (procurar), sense (fazer sentido), share (compartilhar) (Jarche, 2012). A primeira etapa consiste em procurar a informação (seek). A segunda etapa consiste em adicionar valor as informações encontradas (making sense). Por exemplo: organizar os links em um blog incluindo anotações ou organizar uma apresentação. A terceira etapa consiste em compartilhar (share) com um determinado público/audiência em um formato que eles possam facilmente compreender e aplicar (Bassani; Magnus, 2020, p. 80).

Esse tipo de curadoria compreende a pesquisa, análise e seleção de conteúdos relevantes a um público específico. Para Graça et al (2016) “o papel do curador de conteúdos oferece contexto e percursos alternativos ao utilizador, de modo a valorizar as informações por ele trabalhadas e disponibilizadas”. Isso significa que o conteúdo disponibilizado pelo curador permite ao usuário não somente o acesso à informação, como também a produção do conhecimento.

Diante dessas indagações, como já mencionado nesse texto em momento anterior, nesta pesquisa se propõe como produto educacional a curadoria de conteúdo acerca dos processos de alfabetização e de letramento como indicação para a formação continuada de professores, voltado para pesquisadores e professores alfabetizadores. O objetivo é divulgar materiais didáticos pedagógicos, como artigos, vídeos e legislações, relevantes para a educação, em especial, da alfabetização e do letramento, visando oferecer lugar à temática e um espaço de grande circulação de conteúdos para a pesquisa e produções. Tais conteúdos serão selecionados em consonância com o desenvolvimento da dissertação.

A curadoria de conteúdo será publicada no site do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE), vinculado ao Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pretende-se em um dos encontros de formação do NELLE apresentar o material disponibilizado pela curadoria. É importante frisar que o NELLE, coordenado pelas professoras Ilsa do Carmo Vieira Goulart e Giovanna Rodrigues Cabral, é um espaço essencial de discussão entre pesquisadores, educadores, professores e alunos da graduação e da pós-graduação, sobre a linguagem e as práticas de leitura e escrita.

O quadro abaixo apresenta de forma detalhada a proposta deste produto.

Quadro 5 - Produto Educacional – Curadoria de conteúdo acerca do processo de alfabetização e letramento como indicação para a formação continuada de professores

Tema: Curadoria de conteúdo acerca dos processos de alfabetização e letramento;
Autores: Maély E. R. Monteiro Barbosa (mestranda) e Dr. Giovanna Rodrigues Cabral (orientadora);
Tipo de produção: Curadoria de Conteúdo;
Público-alvo: Profissionais da educação, em especial, pesquisadores e professores alfabetizadores;
Objetivo: Divulgar materiais didáticos pedagógicos relevantes para a área da educação;
Metodologia: Publicar no site do NELLE materiais didáticos pedagógicos relevantes para a área da educação; apresentar este espaço e os materiais selecionados em um dos encontros de formação do NELLE;
Período de realização: 2023/2024

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A escolha por este tipo de produto é relevante porque se relaciona com a formação continuada de professores. Essa formação “é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (Libâneo, 2004, p. 227). Entende-se que a formação continuada é indispensável para a inovação e construção de estratégias que acompanham as exigências e transformações da sociedade, sobretudo no contexto das TICs que, configuradas também na escola, podem alterar a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, mediante a utilização das mídias digitais como instrumento didático-pedagógico.

Conforme Barreto et al “o acesso, a inserção, a implantação e, mais raramente, a apropriação das TICs estão postos no sentido de inovar/modernizar os processos educacionais, em geral, e os de formação docente, em particular” (2001, p. 37). As TICs, deste modo, permitem transformações nas formas de comunicação entre indivíduos e ampliam o seu espaço de entretenimento para a construção de espaços públicos de divulgação de informação. Este contexto exige dos professores incorporar as tecnologias de maneira significativa em sua prática pedagógica.

No sentido em questão, a curadoria de conteúdo se estabelece como uma ferramenta para mobilização de saberes na formação continuada de professores. Como parte estruturante vê-se a circulação de materiais de apoio nos processos formativos de diferentes contextos educacionais e do acesso público à informação possibilitado pelas TICs. As suas contribuições, de modo mais amplo, podem facilitar a identificação e compreensão do processo educativo, garantindo a aplicação de conhecimentos teóricos a situações específicas de ensino e incentivando a reflexão dos conhecimentos da docência recebidos no processo de formação, inicial e continuada, sobre a realidade do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARAES, Glaucia Campos; MAGALHAES, Ligia Karam Corrêa de; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol. 11, n. 31, p. 31–42, 2001.

BASSANI, P. B. S.; MAGNUS, E. B. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, E. O.; SAMPAIO, F. F.; PIMENTEL, M. (Org.) **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade

Brasileira de Computação, 2021. Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria n. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, DF, 11 jan. 1999, Seção I, p. 14; Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/1892015-Portaria-CAPES-080-1998.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ministério da Educação. **Diário Oficial de União**, Brasília, DF, nº 56, 22 mar. 2019a. Disponível em: . Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento Orientador de APCN. Área 46: Ensino. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: . Acesso em: 02 out. 2019.

CORRÊA, Elizabeth Saad; RAPOSO, João Francisco. **Curadoria de conteúdo na comunicação contemporânea**: muito além do CTR L+C+CTRL+V. Anais do XI Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e Relações Públicas, Abrapcorp, 2017.

GRAÇA, Ana Catarina da Silva et al. O curador - da arte à informação. **Revista Científica Ciência em Curso**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 67-78, dez. 2016. ISSN 2317-0077.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LEONZINI, Nessler. Apresentação. In.: OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. São Paulo (SP): BEI Comunicação, 2010. p.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de PósGraduação**. Brasília: ano 1, n 1. Julho de 2004. p. 131-142. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/26>> Acesso em 21 nov. 2023.

CORREA, Elizabeth Saad e BERTOCCHI, Daniela. O algoritmo curador: o papel do comunicador num cenário de curadoria algorítmica de informação. Curadoria digital e o campo da comunicação. Tradução . São Paulo: ECA-USP, 2012. . Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002994587.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.