



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEMPO DE
APRENDER**

MACEIÓ-AL

2022

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS FORMATIVOS DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA TEMPO DE
APRENDER**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Adriana Cavalcanti dos Santos

MACEIÓ-AL

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 – 2062

S237p Santos, Jânio Nunes dos.

Política Nacional de Alfabetização: discursos formativos de professores alfabetizadores no âmbito do Programa Tempo de Aprender / Jânio Nunes dos Santos. – 2022.

194 f.: il. color.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2022.

Bibliografia: f. 165-172.

Apêndices: f. 173-183.

Anexos: f. 184-194.

1. Professores alfabetizadores. 2. Política Nacional de Alfabetização. 3. Programa Tempo de Aprender (Programa de alfabetização). 4. Formação docente. I. Título.

CDU: 371.13



Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS FORMATIVOS
DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO ÂMBITO DO PROGRAMA
TEMPO DE APRENDER

JÂNIO NUNES DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 23 de agosto de 2022.

Banca Examinadora:

Adriana Cavalcanti dos Santos

Profa. Dra. ADRIANA CAVALCANTI DOS SANTOS (UFAL)
Orientadora

Inalda Maria dos Santos

Profa. Dra. INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)
Examinadora Interna

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA DA SILVA CAVALCANTE (UFAL)
Examinadora Interna

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Profa. Dra. LUCINALVA ANDRADE ATAÍDE DE ALMEIDA (UFPE)
Examinadora Externa

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ)
Examinadora Externa

Dedico esta pesquisa à minha querida mãe, Elza Nunes dos Santos, que, por quase três décadas, exerceu a função social de professora alfabetizadora, na rede municipal de Igaci-AL, alfaletrando crianças de diferentes gerações, as quais adultas, atualmente, ainda a chamam de “Tia Elza” e recordam que com ela aprenderam a ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final deste processo de doutoramento requer o reconhecimento das muitas mãos a mim estendidas. Sem elas o percurso teria sido bem mais difícil. A todas, estendo os meus agradecimentos:

À minha orientadora, Professora Doutora Adriana Cavalcanti dos Santos, pelo cuidadoso e humano acompanhamento fosse nas disciplinas, fosse na pesquisa, no incentivo à produção e publicação científica, mas sobretudo na formação humana e integral de seus orientandos, cuidando de nos incentivar também nos projetos pessoais. Obrigado, Professora Adriana, por ser uma orientadora tão presente e ter contribuído substancialmente com o meu processo formativo. Levarei seus ensinamentos para a vida tanto como professora, quanto como pesquisadora.

Às professoras Socorro Macedo, Lucinalva Almeida, Inalda Santos e Auxiliadora Cavalcante, componentes da banca examinadora, pela cuidadosa leitura desta tese e valorosas contribuições no momento de qualificação, bem como pelo aceite em fazer a leitura final e compartilhá-la neste momento de defesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE), por me possibilitar ser mais na/pela ciência.

Aos meus colegas de caminhada, Wilton Petrus, Nadson Araújo, Viviane Caline, Érica Raiane e José Nogueira pela parceria nas produções científicas, nas revisões textuais e nas discussões que me incentivam a melhorar como pesquisador. Ter sido atravessado pela existência de vocês, faz-me um outro mais dialógico.

Ao Coletivo Alfabetização em Rede, na pessoa da Professora Socorro Macedo, pelo impulsionamento que a minha pesquisa tomou com o estudo sobre a PNA.

Às minhas colegas de profissão e diretoras das três redes/escolas em que atuei como professor ao longo desse período, por terem me apoiado, incentivado e me ajudado incondicionalmente a prosseguir. Sem o apoio de vocês, o sonho de cursar o doutorado não teria sido possível. Muito obrigado, Solandia Oliveira, Quitéria Medeiros, Rosineide Damaceno e Girleide Oliveira.

Ao André Almeida, pelas recorrentes formatações deste trabalho, além do incentivo, apoio e compreensão.

Aos professores alfabetizadores colaboradores na pesquisa. Obrigado pelo compromisso social e disponibilidade para dialogar com a universidade em vista da alfabetização de qualidade, no Brasil.

Aos meus pais, irmãos e filho pela compreensão das ausências e incentivo a perseguir o sonho, tornando-me o primeiro Doutor da Família, o que os deixa orgulhosos. Muito obrigado por tudo!

**A palavra quer ser ouvida, entendida,
respondida e mais uma vez responder à
resposta, e assim *ad infinitum*.
(BAKHTIN, 2011)**

RESUMO

Este trabalho discute o que dizem os professores alfabetizadores do Estado de Alagoas sobre a participação no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implantada pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Objetiva, portanto, compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos que a integram na defesa do discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia no que tange o método fônico para a alfabetização das crianças brasileiras. Constitui-se numa pesquisa do tipo *Survey* (BRYMAN, 1989) que se valeu de questionário *online* respondido por 2.454 professores alfabetizadores alagoanos, articulada ao grupo focal (GATTI, 2005), realizado com 5 desses professores, tendo, portanto, natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). A base teórico-metodológica que sustenta a discussão é composta por autores como Faraco (2009), Volóchinov (2017) que abordam ideologia e signo ideológico; Ball (1994; 2001; 2002), Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009) que discutem política educacional pelo viés do Ciclo de Política de Ball; Soares (2004; 2006; 2016; 2020), Street (2014) que debatem alfabetização e letramento(s); Morais (2013) que apresenta o conceito de literacia; Chartier (2000; 2007; 2010) que embasa a discussão sobre saberes-fazer docentes. A análise dos dados empíricos pauta-se na Análise Dialógica Discursiva (ADD) com base na teoria do Círculo de Bakhtin atrelado ao Ciclo de Políticas de Ball, a partir da categorização emergente. A análise dos dados aponta que a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender, com o olhar voltado para a participação no curso Práticas de Alfabetização, não conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem dos signos ideológicos que integram a PNA de maneira passiva como uma palavra dada, pois, a partir da recontextualização do discurso oficial, embora percebam a PNA como inovadora, e de eficácia no que tange à instrução fônica sistemática para a alfabetização das crianças brasileiras, reverberam em seus discursos sobre a prática os saberes-fazeres construídos na docência e advindos de formações anteriores, além da influência de suas formações ideológicas e sociais na construção e atualização dos horizontes valorativos. Diante disso, afirma-se que, embora a PNA defenda a ideologia de inovação, de evidências científicas e de eficácia do método fônico para alfabetizar num discurso ideológico de direita e neoliberal, permanecem latentes nos enunciados sobre a prática dos referidos professores alfabetizadores os signos ideológicos acerca da alfabetização e do letramento no processo de inter-relação, não tendo sido significados por eles a literacia. Portanto, a PNA não conseguiu zerar o passado da alfabetização, tampouco silenciou o signo ideológico “letramento” da alfabetização brasileira, nem se fez antidialógica, pois até no silêncio/silenciamento ou negação, há relação dialógica.

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização. Programa Tempo de Aprender. Curso Práticas de Alfabetização. Formação docente.

ABSTRACT

This paper discusses what literacy teachers from the State of Alagoas state about their participation in the Literacy Practices Course of the “Tempo de Aprender” Program that integrates the National Literacy Policy (PNA), implemented by Decree No. 9,765 of April 11, 2019. The objective of this research is, therefore, to understand whether the training under the “Tempo de Aprender” Program leads literacy teachers to appropriate and reconfigure the ideological signs that constitute the defense of the discourse of innovation, scientific evidence, and effectiveness regarding the phonic method for the literacy of Brazilian children. This study constitutes survey research (BRYMAN, 1989) that used an online questionnaire answered by 2,454 literacy teachers from Alagoas, articulated with the focal group (GATTI, 2005), conducted by 5 of these teachers, having, therefore, a quanti-qualitative nature (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). The theoretical basis that supports the discussion is composed of authors such as, Faraco (2009), Volóchinov (2017) who theorize the ideology and ideological sign; Ball (1994; 2001; 2002), Ball and Bowe (1992), Mainardes (2006), Mainardes and Marcondes (2009) who discuss educational policy from the view of Ball's Policy Cycle; Soares (2004; 2006; 2016; 2020), Street (2014) who discourse about literacy(ies); Morais (2013) who presents the concept of literacy; Chartier (2000; 2007; 2010) who stresses the discussion on teachers' know-how. The analysis of the empirical data is based on the Dialogical Discourse Analysis (DDA) based on Bakhtin's Circle theory linked to Ball's Policy Cycle, from an emerging categorization. The data analysis points out that the training in the Tempo de Aprender Program, focused on the participation in the course Practices of Literacy, does not lead the literacy teachers to appropriate the ideological signs that integrate the PNA in a passive way as a given word, because, from the recontextualization of the official discourse, although they perceive the PNA as innovative and effective when it comes to systematic phonic instruction for the literacy of Brazilian children, they reverberate in their discourse on practice the know-how built in teaching and derived from previous training, in addition to the influence of their ideological and social formations in the construction and updating of their value horizons. Therefore, it is stated that, although the PNA defends the ideology of innovation, scientific evidence and effectiveness of the phonic method to teach literacy in a right-wing and neoliberal ideological discourse, the ideological signs about literacy in the process of interrelation remain latent in the statements about the practice of these literacy teachers, and literacy was not meant by them. Therefore, the PNA did not manage to erase the literacy's past, nor did it silence the ideological sign "literacy" of Brazilian literacy, nor did it make itself antialogical, because even in the silence/silencing or denial, there is discursive interaction.

Keywords: National Literacy Policy. Tempo de Aprender Program. Literacy Practices Course. Formation of literacy teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons.....	68
Figura 2 - Componentes essenciais para a alfabetização.....	69
Figura 3 - Textos para alfabetizar propostos no Curso Práticas de Alfabetização	72
Figura 4 - Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons - Orientação para o professor	78
Figura 5 - Atividade sobre a Estratégia de Ensino Aprendendo a Ouvir	79
Figura 6 - Níveis de literacia propostos pela PNA	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Etnia dos professores alfabetizadores	104
Gráfico 2 - Escolaridade dos professores alfabetizadores	105
Gráfico 3 - Formação em nível superior (Graduação) dos professores alfabetizadores (Uma licenciatura)	106
Gráfico 4 - Formação em nível superior (Graduação) dos professores alfabetizadores (Duas ou mais licenciaturas – 125 professores).....	107
Gráfico 5 - Função(ões) que os professores alfabetizadores ocupam na escola.....	108
Gráfico 6 - Rede(s) em que os professores alfabetizadores atuam.....	109
Gráfico 7 - Vínculo empregatício dos professores alfabetizadores.....	110
Gráfico 8 - Tempo de experiência dos professores alfabetizadores	111
Gráfico 9 - Quantitativo de Professores que atestam conhecer a PNA	123
Gráfico 10 - Documentos sobre a PNA que os professores alfabetizadores atestam conhecer	125
Gráfico 11 - Participação no curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de aprender	128
Gráfico 12 - Documentos Oficiais conhecidos pelos alfabetizadores	132
Gráfico 13 - Participação em formação continuada voltada à alfabetização nos últimos 15 anos?	152
Gráfico 14 - Contribuição dos programas de formação anteriores ao Tempo de Aprender...	153
Gráfico 15 - Avaliação do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evidências científicas de êxito na alfabetização de instrução fônica na PNA	45
Quadro 2 - Etapas de elaboração colaborativa da BNCC.....	50
Quadro 3 - Etapas de elaboração impositiva/prescritiva da PNA	53
Quadro 4 - Estrutura do Curso/Livro Práticas de Alfabetização	76
Quadro 5 - Perfil dos professores alfabetizadores partícipes do grupo focal	113
Quadro 6 - Categorias de análise.....	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conabe	Conferência Nacional de Alfabetização Baseadas em Evidências
EUA	Estados Unidos da América
Gellite	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas da Leitura, da Literatura e Escrita
HEM	Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPP	Instituto Politécnico do Porto
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Profa	Programa de Formação de Professores
PT	Partido dos Trabalhadores
Renabe	Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências
Sealf	Secretaria de Alfabetização
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UP	Universidade do Porto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	POLÍTICA(S) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	26
2.1	PROPOSIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PNA	32
2.1.1	Influências nacionais e internacionais na proposição da PNA	37
2.1.2	A produção da PNA em contexto monilítico	48
2.1.3	O contexto de prática da PNA: reconfiguração e recontextualização a partir da ideologia do cotidiano.....	55
2.1.4	Os contextos de (possíveis) resultados/efeitos e de estratégias políticas e a relação cíclica entre influências, produção e prática (da/na PNA).....	61
3	PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA	65
3.1	O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO	82
3.2	(NÃO) LUGAR DO LETRAMENTO	85
3.2.1	O processo ideológico de apagamento/silenciamento	88
3.3	A (IM)POSIÇÃO DA LITERACIA.....	90
3.3.1	Literacia e a relação com o discurso das evidências científicas.....	93
3.4	ALFABETIZAR LETRANDO E/OU LITERACIANDO?	97
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	101
4.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	102
4.1.1	O questionário (Survey)	103
4.1.2	Grupo Focal.....	111
4.2	TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	115
5	DISCURSOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MOVIMENTUM DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	122
5.1	IDEOLOGIA OFICIAL E IDEOLOGIA DO COTIDIANO	126
5.1.1	Relação da PNA com a BNCC	129
5.1.2	Incentivo à Participação.....	134
5.2	A PALAVRA DADA E A PALAVRA CRIADA/PALAVRA ALHEIA E PALAVRA PRÓPRIA-ALHEIA	136
5.2.1	Alfabetização e letramento.....	137
5.2.2	Codificação e decodificação	140
5.2.3	A oralidade	143
5.3	HORIZONTE VALORATIVO.....	146
5.3.1	Método novo	147

5.3.2	Teoria x prática.....	150
5.3.3	Mudanças na intencionalidade pedagógica e recontextualização	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A - SEXO, RAÇA E ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	173
	APÊNDICE B – FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR (GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	174
	APÊNDICE C - FUNÇÕES E REDES EM QUE OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ATUAM.....	175
	APÊNDICE D - DOCUMENTOS SOBRE A PNA QUE OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ATESTAM CONHECER.....	176
	APÊNDICE E - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA À ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS 15 ANOS?	178
	APÊNDICE F - CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ANTERIORES AO TEMPO DE APRENDER.....	180
	APÊNDICE G - BUSCAS FEITAS NA BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	182
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO ONLINE – PRIMEIRA FASE DA COLETA DE DADOS	184
	ANEXO B - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL SOBRE A PNA – SEGUNDA FASE DA PESQUISA.....	192

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo de pesquisa compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos que a integram a PNA na defesa do discurso de evidências científicas e de eficácia do método fônico para a alfabetização. Na PNA, defende-se a alfabetização como habilidade de codificar e decodificar fonemas e grafemas, aparada na prescrição do método fônico, por meio da instrução fônica sistemática. O método por hora defendido é, ideologicamente, justificado tendo por base a teoria que embasa a ciência cognitiva da leitura no discurso das mais recentes evidências científicas.

A alfabetização, na PNA, é (im)posta como “o conjunto das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019b, p. 18). O sistema alfabético, na PNA, é conceituado como “aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala” (Ibidem, p. 18), de modo a tratar: a língua como código; a escrita como codificação; e a leitura decodificação. Essa concepção de alfabetização distancia-se daquela defendida pelas ciências sociais da leitura e da escrita, em que o letramento é justaposto à alfabetização.

Defendemos a alfabetização na perspectiva do alfalettrar (SOARES, 2020), de modo a emergir não (apenas) como tecnologia da escrita, responsável pela apropriação de um conjunto de técnicas, operações e habilidades que são necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também.... Por vez, entendemo-la não somente como o domínio da representação do sistema de escrita alfabética, dos padrões normativos da ortografia, mas como evento social em que a compreensão dos usos sociais da escrita lhe confere indissociabilidade com o letramento (SOARES, 2020), termo inaugurado no Brasil, na década de 1980, com o livro de Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (KATO, 1980).

A corporificação do termo letramento para nomear os usos/práticas sociais da língua escrita, posteriormente, se deu através do uso em largo por estudiosos e pesquisadores em alfabetização no Brasil. Magda Soares e Ângela Kleiman, por exemplo, fortaleceram o termo na literatura brasileira, a partir dos anos 1990, mudando a forma de olhar e conceber a alfabetização no país. Nesse horizonte que se levantava a alfabetização com base na reflexão sobre a escrita da língua em uso supera àquela de base meramente técnica, mecânica.

Por si, o termo alfabetização, comporta uma subdivisão que vai da aprendizagem estrutural da língua, na relação grafema-fonema, perpassa o processo de ortografização em

que a escrita é tida como representação da cadeia sonora da fala, conceituado como faceta linguística; atravessa a faceta interativa, na qual a língua escrita se reveste de veículo de interação entre pessoas, bem como de expressão e de compreensão de mensagens, tendo como meio de realização os gêneros textuais/discursivos, e alcança a faceta sociocultural que envolve os usos, funções e valores atribuídos à escrita (SOARES, 2016). Contudo, a tradição de ensino da língua no Brasil reforça as duas últimas facetas, chamando-as de letramento, o que passou a ser um signo ideológico¹ (VOLÓCHINOV, 2017) na alfabetização brasileira bem como nas formações inicial e continuadas dos professores alfabetizadores do país.

Constata-se a presença desse signo ideológico nos três principais programas nacionais de formação continuada para professores alfabetizadores nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), nos quais a alfabetização era vista pelo viés do alfalettrar (SOARES, 2020): “ir além de ensinar às crianças os aspectos técnicos das ‘funções’ da linguagem para, bem mais, ajudá-las a adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23).

A PNA se opõe à lógica do letramento, na promoção do rompimento com o processo de bricolagem (BALL, 2001) que até então se constatava nas políticas de/para a alfabetização dos três governos anteriores. O discurso da PNA e de seus propositores alegam haver, até então, a alfabetização de cunho ideológico, que busca ideologizar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelo viés do Construtivismo e do Letramento, por exemplo.

Nessa acepção de ideologia mais marxista em que emerge o caráter negativo do lado ideologicamente contrário, a PNA visa ao combate da alfabetização amparada no letramento. Na disputa por validação/aceitação, a ideologia que privilegia o letramento, que se coloca mais inclinada ao espectro político de esquerda, afirma assentar-se nos conceitos de igualdade de acesso e condições, de justiça social entre outros; esta que se proclama inclinada mais à direita (extrema direita) defende os pilares do neoliberalismo, a produção de mão de obra técnica para o mercado de trabalho, o conservadorismo nos costumes e na

¹ A noção/concepção de “signo ideológico” é definida na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov (2017), em função da potencialidade de refração de todo fenômeno social-ideológico. Portanto, o signo ideológico é “um fragmento material” da realidade, isto é, possuindo uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. O signo ideológico se constitui na significação construída nas relações dialógicas em meio as ideologias e os horizontes valorativos dos sujeitos.

religião em nome da manutenção da família tradicional, além de conceber o discurso ideológico de meritocracia.

Dentro da proposta de alfabetização em voga pela ideologia de direita (extrema direita), reduzi-la (a alfabetização) à mera habilidade de codificar e decodificar palavras, frases e/ou pequenos textos é cercear a possibilidade de formar sujeitos sociais e interativos que reflitam sobre o caráter social e vivo da língua em uso, da língua pragmática que embala os eventos múltiplos de interação mediados por gêneros discursivos. Alfabetizar, portanto, é um processo complexo que me traz curiosidade metodológica e epistemológica. Isso justifica a escolha do objeto de pesquisa defendido nesta investigação de doutoramento, conforme a minha inserção no mundo da alfabetização e nos percursos formativos enquanto professor alfabetizador.

Nos idos de 2009, concluíra o Curso Normal Médio no saudoso Colégio Cenecista Monsenhor Macedo, o qual apagara as luzes e fechara as portas junto a essa última turma que se formara. Entrar no Curso Normal, para além de ser o destino comum de boa parte dos jovens de Igaci, até pouco tempo, município localizado no agreste alagoano com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pouco menos que trinta mil habitantes, era uma vontade pessoal, um fazer que acalentava o desejo de ser professor o quanto antes, seguindo os passos de minha mãe, a Professora Alfabetizadora Elza Nunes, que, nos seus 25 anos de docência, atuou quase sempre na 2^o série primária² até quando se aposentou, em 2007.

Concluído o curso, fui aprovado em concurso público pela prefeitura municipal de Estrela de Alagoas, município em que tive a primeira experiência como alfabetizador. Embora sendo professor efetivo da rede, não me sentia ainda satisfeito pelo fato de mediar interações entre crianças num grupo de educação infantil. Via-me e queria-me professor alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental. O desejo foi realizado com o advento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), em 2013, quando a rede municipal convocara os poucos professores efetivos a assumirem turmas do ciclo de alfabetização (1^o ao 3^o ano do ensino fundamental) para integrarem o Pnaic. Na ocasião, assumi uma turma de 2^o ano, a qual era o laboratório para colocar em prática o que aprendia no curso de formação continuada.

² Nomenclatura utilizada na educação primária antes da LDB 9.394/96 e da organização do ensino fundamental de 9 anos, para referir-se os atuais anos iniciais do ensino fundamental.

Esse evento uniu a antiga curiosidade pela alfabetização com a curiosidade emergente pela formação do professor alfabetizador. À época, estava a cursar a Licenciatura em Letras/Português e o Pnaic, em seu primeiro ano, tinha como foco a língua escrita e sua aprendizagem pelas crianças, estando o foco da matemática previsto para 2014. No Pnaic que tive o contato inicial com a discussão acerca dos gêneros textuais/discursivos o que me motivou a aprofundá-la na graduação, resultando, pois, no trabalho de conclusão de curso (SANTOS, 2016). Posteriormente, ainda interessado por esse processo formativo, defendi, em 2019, a dissertação de mestrado intitulada “Gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do Pnaic” (SANTOS, 2019), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).

A pesquisa desenvolvida objetivou refletir sobre as contribuições do Pnaic na prática de professores alfabetizadores no trabalho com gêneros textuais/discursivos no ciclo de alfabetização. A metodologia se valeu das narrativas dos professores acerca de suas percepções e memórias sobre a participação no Pnaic e como o curso reverberou nos seus fazeres docentes, sobretudo no trabalho com os gêneros textuais/discursivos, de modo que os dados revelaram que apesar da falta de clareza apresentada pela maioria das professoras pesquisadas no trato com os gêneros do discurso, em maior ou menor grau, o que pode ter influenciado no trabalho em sala de aula, na questão própria do letramento, não se pode negar que a partir da formação no PNAIC essas professoras passaram a ter maior aproximação com a discussão sobre gênero textuais e suas implicações no ciclo de alfabetização. Logo, a formação de professores alfabetizadores, no Pnaic, trouxe contribuições significativas para esses sujeitos encarregados da alfabetização das crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, período delimitado como ciclo de alfabetização, à época.

O interesse em continuar a investigar a formação de professores alfabetizadores, levou-me a concorrer a uma vaga, em 2019, no Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). De início, cheguei com a proposta de pesquisar os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em Alagoas, por considerar um problema os resultados em leitura e escrita que colocavam o Estado em último e penúltimo lugar em relação aos resultados dos demais Estados da Federação e do Distrito Federal.

No primeiro semestre do curso, o objeto de pesquisa se teve redefinido e modificado, por considerarmos a necessidade de refletir sobre um problema maior que se levantava no

campo da alfabetização: a PNA. Portanto, essa política de governo foi, inicialmente, delimitada como o novo objeto de pesquisa, refinando-se, no movimento discursivo, até chegarmos ao “Curso Práticas de Alfabetização” que integra o Programa Tempo de Aprender da referida PNA (BRASIL, 2019a).

Os estudos sobre o tema, as produções de artigos científicos, a proposição de ciclos de palestras no seio do Grupo de Estudo e Pesquisa de Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (Gellite/Ufal), levaram-me a ver com mais clareza o objeto em pauta. Todavia, a inserção do Gellite no Coletivo Alfabetização em Rede foi decisiva para que o objeto de pesquisa tomasse a forma e a clareza necessárias para o andamento e conclusão da investigação. Formado no primeiro semestre de 2020 e constituído por 117 pesquisadoras(es) de 29 universidades (EM REDE, 2020), localizadas em todos os estados e regiões do país, o Coletivo Alfabetização em Rede, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei propôs o Projeto “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E. F.”.

Imbuído do espírito colaborativo, o projeto proposto pelo Coletivo Alfabetização em Rede objetivou investigar discursos e práticas de alfabetização que foram/são produzidas no momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual PNA, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização (EM REDE, 2020). Assim, os pesquisadores dos mais diversos Estados e universidades incumbiram-se de coletar os dados nos seus respectivos territórios, valendo-se de dois instrumentos: questionário online que gerou um *survey* com os dados produzidos e grupos-focais (GATTI, 2005) com até 6 professores alfabetizadores.

Desse modo, a primeira fase de coleta de dados obteve 14.730 respondentes em nível nacional, sendo que no território alagoano participaram 2.454 professores alfabetizadores. Quanto ao grupo focal sobre a recepção da PNA, participaram cinco professores alfabetizadores de quatro municípios distintos. Ressalta-se que ambas as fases de coleta de dados ocorreram no segundo semestre de 2020, quando o Governo Federal tinha disponibilizado aos professores somente o Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2021a; 2021b).

A partir dos dados nacionais, o Coletivo Alfabetização em Rede publicou, na edição 13 da Revista Brasileira de Alfabetização (Abalf), o relatório parcial intitulado

“ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 - relatório técnico (parcial)” (EM REDE, 2020) que objetivou publicizar os primeiros resultados da pesquisa, considerando o foco “alfabetização durante a pandemia da Covid-19”. Esta tese, porém, discute o foco “recepção da PNA”, fazendo o recorte dos dados referentes ao Estado de Alagoas, o que, diante disso, justifica a relevância da discussão em pauta.

Tomando o objeto delimitado, os discursos formativos dos professores alfabetizadores alagoanos participantes do curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, deparamo-nos com o problema de pesquisa: a participação no curso Práticas de Alfabetização no âmbito do Programa Tempo de Aprender leva os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos que a integram e defendem o discurso de evidências científicas e de eficácia no que tange o método fônico para a alfabetização?

Este problema toma por base a implementação da PNA a partir de 2019 com o lançamento do Decreto nº 9.765, do Caderno da PNA, da realização da Conferência Nacional de Alfabetização baseada em Evidências (Conabe) e da oferta do curso Práticas de Alfabetização como uma ação direcionada aos atores que estão na ponta, executando a alfabetização: professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Esses professores alfabetizadores que participaram do curso Práticas de Alfabetização, no qual a metodologia adotada é hegemonicamente baseada nas ciências cognitivas da leitura e no método fônico como meio único, “mais” científico e inovador para alfabetizar, participaram de programas e cursos de formação de professores anteriores à PNA, além de terem experiência na docência em alfabetização, o que lhes conferem *Know-how* para receberem ou não a PNA, avaliarem positivamente ou não a proposta nela contida e reconhecerem graus de uma ideologia de direita que se levanta e consigo traz propostas que visam à ruptura do que se tinha pesquisado, difundido e praticado na educação brasileira e, neste caso, na alfabetização das crianças.

Importa considerar que na apropriação da voz alheia (BAKHTIN, 2011), o sujeito responsivo-ativo constrói sentidos outros a partir do recrutamento das muitas vozes que antecederem seu dizer, visto que na perspectiva bakhtiniana, esse sujeito não é passivo, porquanto, todo dizer possui um embrião de resposta: a contrarresposta, como será enunciada na conclusão desta tese.

É nesse sentido que Bakhtin (1983) nos diz sobre a voz alheia: ela é marcada pelos discursos de autoridade e internamente persuasivo, na assimilação e reconfiguração da

palavra alheia em palavra própria. A PNA pensada como voz alheia, reportamo-nos a esta ótica para considerá-la pela voz/palavra de autoridade e pela voz/palavra internamente persuasiva. Assim, os discursos assumidos como vozes de autoridade, como é o caso da política em questão, são ou podem ser apreendidos como vozes internamente persuasivas pelos professores alfabetizadores que com a PNA dialogam.

Os discursos autoritários buscam seus fundamentos numa verdade que se pretende absoluta, embora sejam frutos de vozes outras anteriores como, por exemplo, as vozes de autoridade da religião, da política, da moral, a voz da professora alfabetizadora para a criança que não aceita de sua mãe uma explicação diferente para os exercícios extraclasse. Essas vozes, pelos signos ideológicos que refletem, tendem ao não espaço à argumentação, à refutação ou à contestação: “a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida” (BAKTHIN, 1983, p. 144).

Em contraposição, a palavra internamente persuasiva é por excelência dialógica. Por assim ser, não é acabada ao passo em que se abre para muitas possibilidades de inferência na produção do discurso: carrega em si parte da palavra própria e parte da palavra alheia. É, pois, a palavra própria alheia.

Frente ao objeto de pesquisa, ao problema por hora delimitado, como dito, objetivamos compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos nela contidos na defesa do discurso de evidências científicas e de eficácia ancorado no método fônico para a alfabetização. Logo, buscar-se-á atender aos seguintes objetivos específicos: I) Relacionar a PNA com a/os ideologia/signos ideológicos dos professores alfabetizadores; II) Analisar a recepção da PNA pelos professores alfabetizadores; III) Identificar a avaliação que os professores alfabetizadores fazem do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender; IV) Analisar se os saberes-fazer construídos na experiência docente e na participação em programas de formação anteriores à PNA dialogam entre si e com esta (PNA), nos discursos dos professores sobre suas práticas.

Diante do exposto, embora a PNA (BRASIL, 2019) defenda o discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia no que tange o método fônico para a alfabetização das crianças brasileiras por meio do discurso ideológico de direita e neoliberal, os professores alfabetizadores, ainda que recebam e avaliem positivamente a proposta nela contida, não tem seu passado zerado, tampouco é tarefa fácil apagar/silenciar o signo ideológico “letramento” da alfabetização brasileira.

Esta investigação se reveste de importância ao passo que aborda o Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender na perspectiva ideológica, trazendo à tona as relações entre ideologia e política de alfabetização, o que lhe confere originalidade frente aos estudos realizados na área.

A estrutura deste trabalho está organizada em seções articuladas entre si, com o intuito de manter ideias organizadas no sentido de possibilitar aos leitores – professores alfabetizadores, pesquisadores e estudantes de graduação, pós-graduação, gestores públicos e interessados em políticas públicas direcionadas à alfabetização – o entendimento da pesquisa desde as primeiras incursões no objeto investigado, até os resultados consolidados após análise dos dados.

A primeira seção apresenta os dados gerais da investigação, delinea como se deu a construção do objeto de pesquisa, retrata a trajetória do pesquisador e seu envolvimento com a pesquisa na linha Educação e Linguagem com foco no estudo da PNA, especificamente na formação do professor alfabetizador para o ensino da tecnologia da escrita no âmbito do Curso Prática de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender. Apresenta toda a estrutura do trabalho.

A segunda seção tem por finalidade discutir a política educacional de alfabetização com vistas à formação do professor alfabetizador no Brasil. Para isso, toma-se o signo ideológico em Volóchinov (2017) para fazer as devidas aproximações com a teoria do ciclo de políticas de Ball (2001) na proposição da PNA. Assim, tece-se a discussão acerca da produção, implementação e possíveis resultados que a política em pauta pode gerar, na formação dos alfabetizadores e, conseqüentemente, na proposição de uma alfabetização não menos ideológica que aquela que se pretende combater. Discute-se a PNA a partir dos contextos de influência, produção e prática.

Na terceira seção, toma corpo a discussão acerca do Curso Práticas em Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, objetivando esmiuçar o objeto de pesquisa desta investigação, ao passo em que se discute os conceitos de alfabetização, letramento e literacia³ na arena de embates ideológicos. Para tanto, busca-se evidenciar a mudança conceitual e metodológica de alfabetização; discute-se o atual não-lugar do conceito e das práticas de letramento devido ao processo intencional de apagamento/silenciamento e; por

³ O conceito literacia é oficialmente introduzido no Brasil a partir de 2019, com a PNA, como conjunto de habilidades de leitura e escrita e sua prática produtiva em um sistema alfabético, tendo em vista o combate ao letramento, pois para os propositores da PNA, este é carregado de ideologia, enquanto aquela pressupõe uma neutralidade ideológica.

fim, debate-se sobre a imposição da literacia amparada pelo discurso ideológico de desideologizar a alfabetização e de evidências científicas com base na ciência cognitiva da linguagem e materializada metodologicamente pelo método fônico.

A quarta seção trata do desenvolvimento metodológico da tese, aborda as opções de pesquisa, considerado um fator preponderante que ressalta tópicos relevantes, os quais se referem aos aspectos peculiares da construção do objeto de pesquisa, enfocando os sujeitos participantes e como se procedeu a coleta dos dados e os instrumentos utilizados, bem como a técnica de análise.

Na quinta seção, são apresentados os resultados das análises dos dados empíricos embasados no referencial teórico e considerando os documentos oficiais que instituem a PNA, no *survey* e no Grupo Focal sobre a PN, realizados com professores alfabetizadores do Estado de Alagoas. As inferências do pesquisador, fundamentadas na Análise Dialógica Discursiva, estão presentes nessa seção. As categorias explicitadas emergiram dos dados coletados no grupo focal, mas em diálogo com aquelas pré-definidas no questionário online que resultou no *survey*.

As considerações finais, apresenta as (in)conclusões da pesquisa, a partir da análise realizada em simbiose com o aporte teórico adotado e a tese defendida.

2 POLÍTICA(S) DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Nesta seção objetivamos discutir as políticas de formação de professores com vistas à formação do professor alfabetizador no Brasil. Para isso, relacionaremos as políticas educacionais/de alfabetização e os signos ideológicos que as integram e constituem.

Marcada em nossa história por diferentes concepções, a figura do professor brasileiro foi se constituindo (e permanece em construção, dado o inacabamento do sujeito dialógico) ao longo dos séculos a partir das relações contextuais, temporais, sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Cabe, portanto, aventar o cronotopo (BAKHTIN, 2014) para relacionar as questões espaço e de tempo nas quais a profissão do professor no Brasil foi se tecendo e sendo tecida: de professor leigo que praticava o ofício de ensinar as primeiras letras a mestre escola (VILLELA, 2000), de sacerdote a seguidor de manuais escolares e cartilhas, de tarefa masculina à feminização do magistério (FREITAS, 2003).

A instituição da formação de professores no Brasil tomou por modelo primeiro o projeto educacional francês, nos moldes da Escola Normal, a qual foi iniciada tendo como estopim a Revolução Francesa. Nesses moldes, Lajolo e Zilberman (1996, p. 163) apontam que

A noção de que os professores precisavam ser formados por escolas especializadas era nova no horizonte do século XIX, especialmente nas primeiras décadas [...]. Na Europa, as Escolas Normais foram fruto da Revolução Francesa, e a primeira, a Escola Normal do Ano III, tinha como objetivo formar docentes para atuar nas futuras escolas centrais, isto é, na educação pública, ensinando “as ciências modernas de seu tempo” (grifo das autoras).

Diante dos avanços formativos que se delineavam na Europa, teve início a implantação das escolas normais, no momento de ruptura com a falta de formação, no século XIX, partindo-se à luta do governo do Estado contra o governo da casa no que tange o ensino primário e a preparação do professor alfabetizador (SOUZA, 2012). Fazia-se preciso institucionalizar a formação dos mestres leigos e das escolas de improviso: “Tornou-se fundamental afastar a imagem da educação do ambiente doméstico [...]. E, no bojo de tais transformações, passou a assumir nota de importância a preparação do professor” (SOUZA, 2012, p. 185).

A história formativa do professor alfabetizador foi sendo tecida nestes dois últimos séculos sobre a égide institucional nas relações de poder imperiais e republicanos. Do modelo escola normal, partiu-se aos institutos de educação, no início do século XX, que

posteriormente foram elevados a nível universitário (SAVIANI, 2009), fazendo surgir os primeiros cursos superiores para formação de professores, ofertados pelas Faculdades de Filosofia, já na década de 1930. Todavia, a formação dos professores alfabetizadores “continuou sendo feita, marcadamente, no curso Normal” (SUHR, 2012, p. 34). Esse fato se justifica, pois a instituição do curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 objetivava formar profissionais para atuar como especialistas educacionais no Ministério da Educação (SAVIANI, 2008).

O século XX foi palco da elaboração de leis educacionais, a exemplo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) promulgada em 1961 que deu à educação o tratamento de bem social. Já em 1968, ganha corpo a nova LDBEN (Lei 5.540) que versou principalmente sobre o curso de pedagogia como meio formador de técnicos em educação, reforçando o que já estava posto desde 1939 pelo Decreto-Lei nº 1.190. Posteriormente, em 1971, é promulgada outra versão da LDBEN - Lei 5.692. Esta redirecionou o posicionamento em relação à maneira como se vinha praticando a formação do professor alfabetizador no Brasil, pois “nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)” (SAVIANI, 2006, p. 8).

Com o fim século XX e o limiar do século XXI, puseram-se no processo formativo novos discursos, posicionamentos e reconfigurações da educação brasileira, sobretudo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, e a instituição da LDBEN (Lei 9.394,) em 1996. A formação do professor alfabetizador passa a ser pensada não somente em termos iniciais, mas como processo, que ocorre ao longo de sua carreira, sendo possível ser realizada em serviço ou por instituições de ensino, de maneira continuada.

Oliveira (2008) destaca que a mudança no cenário formativo brasileiro de professores alfabetizadores que pode ser percebida a partir da década de 1990 decorre das determinações das agências internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário internacional, que sugerem a condução de recursos para ações destinadas à educação do país: políticas de formação de professores, políticas de currículo, dentre outras.

Esse novo panorama acerca da formação docente para a prática alfabetizadora fez emergir o discurso mais acentuado da formação continuada e em serviço para os profissionais da educação, proposta na LDBEN nº 9.394/96, quando em seu parágrafo único afirma que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de

educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

O discurso que emerge, engendra o rompimento com o modelo estanque de formação docente. Nesse sentido, são lançados programas/políticas de formação direcionados aos professores alfabetizadores brasileiros. Essas políticas visavam, inicialmente, atender ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e, posteriormente, ao PNE de 2014. No sentido geral, entende-se que políticas públicas

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (lei, programas linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Compreende-se as políticas públicas como estratégias de Estado, tendo em vista as relações de poder, as questões ideológicas e políticas dos grupos que detém o poder, bem como das relações de dependências entre nações e organizações financeiras, no movimento capitalista e neoliberal. As concepções de educação, alfabetização, escola, sociedade, sujeito podem variar com a mudança de políticas educacionais. Ressalta-se que as políticas educacionais de formação de professores que tiveram mais amplitude nessas duas décadas foram: Programa de Formação de Professores (Profa), Pró-Letramento (2005), Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O Profa foi criado pelo MEC em 2001, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com vistas a combater o fracasso escolar na alfabetização que, segundo o próprio programa, tinha como causa a formação inadequada dos professores e seus formadores, bem como a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas de qualidade que atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2001). O foco conceitual e metodológico para a formação dos professores alfabetizadores apoiou-se nos postulados de Emília Ferreiro pelo viés do Construtivismo, na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A formação no âmbito do Profa estabelecia a relação entre teoria e prática, de modo que na execução metodológica alfabetizadora, era necessário que o professor partisse do diagnóstico dos conhecimentos sobre a escrita que os alunos apresentavam, a partir das hipóteses que faziam sobre a representação escrita da cadeia sonora da fala. Assim, os alunos em processo de alfabetização assumiam “um certo protagonismo”, visto que, a partir do seu contato com a cultura escrita, defendia-se que constroem e reconstróem suas

hipóteses. Este programa teve duração de quatro anos, sendo encerrado em 2005 para dá lugar a outra política de governo, o Pró-Letramento.

Em 2005, o MEC lança o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró Letramento. Enquanto proposta de formação continuada para os professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, também buscou promover melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem de leitura, escrita e matemática. O programa diferiu do anterior tanto pela conjuntura política em que foi lançado, já que ocorreu no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quanto pela ampliação teórico-metodológica, pondo à mesa o discurso da alfabetização baseada no letramento. Nesse programa, o professor foi levado a refletir sobre ao trabalho com gêneros textuais/discursivos no processo de alfabetização, considerando que codificar e decodificar a língua escrita somente deixava de lado a língua viva e seus usos sociais.

O Pró-Letramento foi executado até o ano de 2010, sendo pois, considerado um programa exitoso pela melhoria nas proficiências dos alunos, atestada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Deu-se então prosseguimento ao Pnaic, programa do governo da Presidente Dilma Rousseff.

Em 2012, o MEC lança o Pnaic, iniciado em 2013, o qual visava priorizar a formação continuada de professores alfabetizadores atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental. Sua intenção principal era criar estratégias para que, ao final do 3º ano, todas as crianças estivessem alfabetizadas, aos oito anos de idade. Com o discurso da idade certa, o Pnaic inspira-se no Pró - Letramento para reforçar a alfabetização baseada no letramento e o trabalho com gêneros textuais/discursivos e no Profa, ao considerar a teoria construtivista. Porém inova ao propor a discussão sobre consciência fonológica (MORAIS; LEITE, 2012) articulada ao Letramento (SOARES, 2004) e à Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

O Pnaic foi um programa de governo que bricolou com os programas anteriores, estendendo-se até o ano de 2018, quando é finalizado para dá lugar a PNA, em 2019, política que rompe com o aporte teórico-metodológico vivenciado pelos professores alfabetizadores no Profa, no Pró-Letramento e no Pnaic.

A PNA, constitui a mais recente proposta voltada à formação de professores alfabetizadores no Brasil. É, portanto, a materialização do que se propunha para os 100 primeiros dias de governo do Presidente Jair Bolsonaro (2019-2022) com o propósito de implantar uma proposta de reação às políticas anteriores baseada no viés do letramento, tendo sido regulamentada em abril de 2019, pelo Decreto Nº 9.765 (BRASIL, 2019a), e

lançada em agosto do corrente ano com a publicação, no site do Ministério da Educação (MEC), do caderno (BRASIL, 2019b) que descreve a referida proposta em seus pormenores.

Na defesa do método fônico como meio mais adequado para alfabetizar as crianças brasileiras em idade escolar, a PNA afirma considerar as mais recentes e exitosas evidências científicas para alfabetizar, propondo formação online a professores e gestores escolares por meio do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), conceituado como programa de formação abrangente que objetiva enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no Brasil, conforme descrito na portaria que o regulamenta (Portaria N° 280/2019). Destina-se à pré-escola e ao 1° e 2° ano do ensino fundamental das redes públicas municipais, estaduais e distrital.

Conforme consta na página virtual do MEC, a Portaria N° 280/2019 (BRASIL, 2019c) “Institui o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Art. 1°). O programa apresenta quatro eixos organizacionais: I - Formação continuada para profissionais da alfabetização; II - Apoio pedagógico para a alfabetização; III – Aprimoramento das avaliações de alfabetização e; IV – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (Art. 2°).

No primeiro momento, o supracitado programa ofertou formação online a professores e gestores e; no segundo momento oferta formação ainda online e presencial a professores alfabetizadores numa cooperação internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb).

Nesse sentido, em dezembro de 2020, o MEC lança o programa Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), visando à formação de professores alfabetizadores que atuam da pré-escola ao 2° ano do ensino fundamental. O curso, com carga-horária de 160 horas, inicialmente, transcorre totalmente online, a ofertar 40 mil vagas. Vale salientar que essa formação continuada se divide em duas etapas: 1) na primeira etapa, ocorre a formação online com todos os inscritos e; 2) na segunda etapa, escolher-se-ão 100 destes professores a fazerem uma formação presencial na Cidade do Porto – Portugal, os quais se comprometerão a retornarem ao Brasil como formadores-multiplicadores de saberes.

Os conteúdos do referido curso foram pensados e organizados por pesquisadores do Brasil, de Portugal, da Alemanha e dos Estados Unidos da América na proposição do Manual ABC que leva os professores alfabetizadores a pensarem saberes-fazerem no âmbito

do método fônico, amplamente defendido pela PNA. Esse manual teórico, composto de 24 capítulos teve como principal responsável para sua elaboração a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Além do mais, conta com um Programa de Intervenção Prático, desenvolvido pelo centro de Investigação na leitura do Instituto Politécnico do Porto. Por sua vez, a Universidade Aberta de Portugal ficou incumbida de gravar as videoaulas com legendas para o português do Brasil.

O curso, bem como o documento da PNA, busca fortalecer os conceitos literacia (MORAIS, 2014) e numeracia introduzidos na alfabetização brasileira a partir de 2019 em substituição/apagamento do termo/conceito letramento (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020), largamente estudado e difundido nas três décadas anteriores. A intenção de silenciar, fazer calar ou mesmo apagar o que se praticou e se pesquisou até então na alfabetização alinhada às práticas de letramento, fica explícita quando a PNA afirma, recorrentemente, o embasamento em evidências científicas com base na ciência cognitiva da leitura que “ao contrário do que supõem **certas teorias**, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea” (BRASIL, 2019b, p. 20 – grifo nosso). Nessa esteira discursiva, a PNA claramente rompe com os estudos sobre letramento e com as contribuições do Construtivismo, os quais são denominados de “certas teorias” pelo discurso educacional ideológico oficial que se levanta a partir de 2019.

Sobre seus desdobramentos, o programa Tempo de Aprender oferta ainda formação aos pais das crianças da pré-escola por meio do Programa Conta pra mim (BRASIL, 2020b), o qual objetiva fomentar e incorporar as práticas de literacia familiar protagonizadas pelos pais/responsáveis das crianças, pois, segundo a PNA, “uma das práticas que têm maior impacto no futuro escolar da criança é a leitura partilhada de história, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança [...]” (BRASIL, 2019b, p. 23).

Desse modo, o Programa Conta pra Mim foi instituído pela Portaria N° 421/2020 (BRASIL, 2020b), “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (Art. 1º). O Programa é direcionado às famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em vulnerabilidade socioeconômica, de acordo com a mesma portaria. Em notícia vinculada na página virtual do MEC, em 27 de agosto de 2020, com o título “MEC lança coleção Conta pra Mim”, discorre-se sobre a disponibilização de 40 livros em formato digital, as quais devem ser lidas pelas famílias, impressas e coloridas pelas crianças, se possível. A ação contou ainda com a disponibilização de uma série de vídeos contendo cantigas e fábulas animadas.

O documento da PNA segue argumentando que a implantação de ações voltadas à literacia familiar para prevenir o insucesso escolar/fracasso na alfabetização é prática usada em diversos países. Questiona-se, porém, se os níveis socioeconômicos e de acesso aos bens culturais de países como o Brasil, para se pensar em ações de leitura familiar, dão conta de efetivar ações dessa natureza, quando o acesso ao livro é altamente tributado, e por extensão, negado à população mais vulnerável, a mesma que apresenta os maiores índices de analfabetismo. Percebe-se a ação do Programa “Conta pra Mim” contraditória ao discurso de priorização das famílias em situação de vulnerabilidade, considerando os dispositivos de caráter meramente virtual, o que pode configurar uma barreira para o acesso ao acervo pelo público tido como prioritário.

De forma geral, a PNA emerge de um cenário de ruptura com estudos consolidados por pesquisadores brasileiros sobre alfabetização e formação de professores alfabetizadores, revelando a ideologia de direita que se fortaleceu a partir da acessão do Governo Bolsonaro à Presidência da República, no movimento que Mortatti (2019a) nomeia de guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita. Nas subseções seguintes, discutiremos de maneira mais detalhada os contextos dos/nos quais emergem a PNA e as relações de implementação e recepção.

2.1 PROPOSIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PNA

A criação de políticas educacionais de formação de professores não é neutra por representar a ideologia daqueles que as propõem em determinado contexto espaço-temporal, em determinado cronotopo (BAKHTIN, 2014). Por ideologia, entendamo-la no viés do signo ideológico do Círculo de Bakhtin, de modo que “ao realizar-se no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110). Ou seja, o signo ideológico nunca é individual, mas realiza-se no social, no processo de refletir e refratar ideologia de um determinado grupo: ideologicamente, uma pedra é simplesmente pedra em sentido pragmático e próprio, mas a partir do momento que alguém pinta essa pedra de branco e a utiliza como fronteira entre terrenos/propriedades, sua função sígnica muda, pois socialmente passa a ser vista não mais (não só) como pedra, mas como fronteira.

O signo ideológico, ao refletir a ideologia vigente de um grupo, deixa à mostra as vozes do auditório social que o constitui, e ao refratar, entra em embate com as muitas

outras vozes, com as demais ideologias de grupos/épocas distintos. É nesse processo de embate, que o discurso se constitui, no inacabamento, no movimento resposta/contraresposta (BAKHTIN, 2011). Logo, vale conceber a ideologia em sua dinamicidade. Ainda a recorrer-se ao Círculo de Bakhtin para conceituar ideologia, entendamo-la por dois vieses: a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Para Volóchinov (2017) a ideologia do cotidiano emerge dos encontros casuais com os demais sujeitos, em situações reais, recorrentes e inesperadas, nas/para as referências que construímos. É a vida em pauta nas suas pluralidades discursivas. Já a ideologia oficial compreende uma relativa dominação a partir da concepção de mundo (única) que procura se disseminar para (re)produção de discursos da classe econômica e politicamente dominante.

Para o Círculo de Bakhtin, as fronteiras entre as modalidades ideológicas não são tão bem demarcadas, haja vista que elas se tocam, misturam-se em determinados pontos por considerar os sujeitos que as significam nas interações e trocas simbólicas desenvolvidas nos/pelos grupos sociais. As fronteiras acabam por borrar-se. A própria superestrutura existe apenas em coexistência com a estrutura. Isso confirma que o ato de (querer) fazer calar vozes outras é interativo em sentido estrito, pois se reconhece, ainda que se negue, outros dizeres, outros signos. O fazer calar não é neutro, prevê dominação e hegemonia ideológica de uma classe. Miotello (2005, p. 173), a esse respeito, afirma:

Nesse sinal de renovação também está presente o sinal de refração da ideologia, pois que a classe dominante confere ao signo ideológico um caráter intangível, imutável e supra-classes sociais, abafando ou ocultando a luta dos índices sociais de valor, e divulgando o discurso da monovolência. A manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exige que os sinais contraditórios ocultos em todo o signo ideológico sejam mantidos apagados.

O autor, de base bakhtiniana, segue explicando que as diversas vozes que dos/nos signos ecoam, deixam transparecer as contradições ideológico-sociais entre passado e presente, entre outras épocas passadas, entre grupos diversos, entre possibilidades futuras. A ideologia, seja oficial ou do cotidiano, é produzida e produz no movimento de refletir e refratar do/pelo signo ideológico. A arena de disputa entre os muitos sentidos vivencia embates constantes. É nessa acepção que Faraco (2009, p. 56), a partir dos pressupostos do Círculo, conceitua a refração como “o emaranhado dos milhares de fios dialógicos tecidos pela consciência sociológica (isto é, pelo todo da criação ideológica) em torno de cada objeto [...] como a torre de Babel que cerca todo e qualquer objeto”.

As políticas educacionais, enquanto objeto simbólico e sógnico, são carregadas de vozes convergentes (que se quer fazer ouvir) e divergentes (que se pretende calar), o que lhes asseguram a essência dialógica, pois como afirma o Círculo de Bakhtin, todo dizer se orienta pelo já dito, assim como todo dizer é orientado para a resposta e é internamente dialogizado (FARACO, 2009).

Se pensarmos a PNA pelo caráter dialógico que apresenta, percebemos a presença marcante das vozes do grupo social/político que a propõe, mas em diálogo com os grupos/teorias que se pretende calar. Afinal, o dialogismo internalizado que perpassa todo dizer, e por extensão a PNA, reforça as vozes silenciadas. Vozes estas que vão de encontro às vozes outras por hora ecoadas no documento e em toda a sua proposta.

Pensando a proposição de políticas educacionais, Mainardes e Stremel (2015, p. 2-3) tecem considerações oportunas sobre a abordagem do ciclo de políticas: “a princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”, que posteriormente passaram à denominação de: contexto de influência, contexto de produção e contexto da prática (BALL; BOWE; GOLD, 1992), respectivamente.

A mudança de nomenclatura de faceta para contexto se deu pela constatação de que aquela (faceta) apresentava certa rigidez linguística/discursiva que Ball, Bowe e Gold (1992) não desejam que ocorresse a referirem-se ao ciclo de políticas, pois, enquanto ação ideológica, a proposição, criação e implementação/uso de políticas educacionais perpassam a arena de intenções e disputas que não justificam o acabamento de tais conceitos. Por si, políticas são inacabadas, (re)construídas no processo contínuo que vai de sua criação, estendendo-se a todo o processo de implementação. Logo, Ball (2001, p. 102) enfatiza que:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar [...]. Sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar.

Conforme o Ball (2001), o movimento do discurso faz a ideologia atuar pelo fato de o discurso em si ser ideológico: “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100). Políticas nacionais são discursos de um grupo político que, em determinado momento histórico, detém o poder de

pensá-las, criá-las e apresentá-las à sociedade por meio do discurso do novo ou, tomando por empréstimo do *marketing* o termo canibalização, o enfoque no discurso performático de que a política proposta é melhor que aquela que a antecedeu. Há ainda as influências de discursos externos que, ideologicamente, aderem-se aos nacionais, como é o caso do *Homeschooling*, prática regulamentada nos Estados Unidos que influenciou sua propositura no Brasil pelo Governo Bolsonaro, em que pese a proximidade ideológica de Direita, aos menos com o Governo de Donald Trump, uma das pautas prioritária do atual governo para aprovação.

São nesses moldes que a PNA (BRASIL, 2019a) sofre influências externas, ao considerar evidências científicas que tendem a enaltecer práticas voltadas às ciências cognitivas da linguagem amplamente difundidas nos Estados Unidos, por exemplo. Percebe-se que a proposta da referida política combate ideologias vigentes, tidas como de Esquerda, a exemplo da alfabetização enquanto aquisição da língua escrita (faceta linguística), mas baseada na língua em uso (faceta sociocultural), nos gêneros do discurso (faceta interativa) (SOARES, 2016), ou seja, no letramento. Nessa arena de disputas ideológicas, a bricolagem fica à mostra, pois, “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar” (BALL, 2001, p. 102).

A tessitura de novas políticas educacionais não configura necessariamente políticas sólidas ou bem formuladas, porque a ideologia e os interesses de quem as propõem soam alto, e nem sempre refletem as necessidades dos grupos a que se destinam. É por esse motivo que, comumente, para ser validada, “as práticas curriculares anteriores à reforma, são negadas e/ou criticadas como desatualizadas de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado [...]” (LOPES, 2004, p. 110).

Em entrevista de Stephen Ball a Mainardes e Marcondes (2009, p. 306), o autor metaforiza política educacional, comprando a um foguete:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. **É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço** (grifo nosso).

Tomando tempo e espaço como variáveis relevantes para a proposição de políticas educacionais, importa considerar esta como variável a ser objeto de reflexão em se tratando

da PNA, no Brasil: como o Decreto Nº 9.765, que institui a PNA, foi publicado e passou a vigorar em de 11 de abril de 2019, havia exatos 100 dias do Governo Bolsonaro e de sua equipe ministerial, como dito anteriormente. Pela lógica, a variável tempo pode não ter sido suficiente para se pensar e se propor uma política tão divergente do que se tinha até então para a alfabetização das crianças brasileiras. Além do mais, a dinâmica territorial é outra importante variável a ser considerada para a proposição e implementação de políticas nacionais, dado o tamanho do Brasil, que além de continental, é multicultural e socialmente desigual, dando margem ao pensamento de Carlota Boto (2019), o qual diz que zerar o passado torna-se a melhor forma de dar as costas para o futuro.

Para Bunzen (2019, p. 47 – grifo do autor), há na PNA “uma tentativa clara de **afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores** (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando com uma retórica infeliz de ‘internacionalizar’ a discussão”. Percebe-se essa tentativa ideológica/política de internacionalizar a discussão sobre alfabetização no Brasil a partir da adoção do termo literacia, utilizado em Portugal e em outros países, em substituição/silenciamento ao/do termo letramento; como dito anteriormente, na adoção do discurso do novo, considerando as mais recentes evidências científicas a partir das ciências cognitivas da linguagem; pela adoção e supervalorização do método fônico aparado em documentos nacionais e internacionais que defendem veementemente essa vertente.

Considerando os aspectos acima arrolados, na/para a proposição e implementação de políticas educacionais, como é o caso da PNA, observa-se que

o governo “escolhe” as evidências que mais se adaptam às suas preferências políticas [...]. A ideia de pesquisas como “evidência” para as políticas é também usada como dispositivo para disciplinar a pesquisa, é usada para selecionar tipos particulares de pesquisa para financiamento, para privilegiar determinados tipos de pesquisas em detrimento de outros. É uma maneira de excluir da pesquisa certas questões, tópicos e vozes (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 312).

Amalgamados os interesses do grupo político a dominar um Estado-nação em determinada época, emergem as escolhas ideológicas para políticas mais assertivas, de acordo com o discurso adotado. Na PNA, justifica-se as evidências científicas escolhidas “a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos” (BRASIL, 2019b, p. 20). Reforça-se, portanto, que as evidências escolhidas para fundamentar a alfabetização proposta na/pela PNA caminham na contramão das que até então eram consideradas, rompendo com a lógica de construir políticas a partir do

conhecimento produzido pela comunidade de pesquisadores brasileiros com vistas a fortalecer a ciência que aqui se produz, bem como assumir as rédeas do processo de decolonização e subalternidade aos países nórdicos (MACEDO, 2019).

Questões de ordem ideológica, política, de subalternidade a políticas de países ricos, de descontinuidade de políticas anteriores, de tangenciamento na proposição de políticas educacionais são passíveis de serem pensadas e tratadas a partir do Ciclo de Política de Ball. Como mencionado, anteriormente, o autor considera três contextos primários na proposição de políticas educacionais, de modo que esses contextos se situam em um ciclo contínuo de política. Assim, para Lopes (2004, p. 26), os contextos primários de Ball podem ser entendidos como:

a) contexto de influência, onde normalmente as definições são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia e a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...]; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas.

Com a ampliação, o ciclo de políticas de Ball passa a ter mais dois contextos de análise: contexto dos resultados (efeitos) e contexto das estratégias políticas. O contexto dos resultados (efeitos) considera que as políticas têm efeitos, ao invés de somente resultados, levando-se a considerar os impactos que causam ou podem causar frente às variáveis insurgentes na sua implementação. Por fim, o contexto das estratégias políticas é resultado da análise do contexto anterior, pois envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o enfrentamento de problemas criados e/ou produzidos pela política em questão.

Discutiremos a seguir cada um dos contextos do ciclo de política de Ball (BALL, 2001), pensando a PNA (BRASIL, 2019a) e seus desdobramentos.

2.1.1 Influências nacionais e internacionais na proposição da PNA

Tomando o conceito de arena para pensar o contexto de influência na proposição de políticas educacionais, retomemos o movimento de refletir e refratar do signo ideológico em Volóchinov (2017). Como visto, as ideologias refletem o modo de ver e sentir de um grupo

social em determinada época (reflexão), ao passo que entra em embate com as ideologias outras, a fim de adquirir o valor de verdade (refração).

O contexto de influência proposto no ciclo de política tem estreita relação com o viés ideológico proposto pelo Círculo de Bakhtin. O discurso é um eterno embate, assim como são as influências ideológicas no pensar a educação e o sujeito educado. No emaranhado de vozes, forma-se e valida-se um discurso de base política (de direita ou de esquerda, sobretudo; que represente a estrutura social ou a superestrutura), visto que “há um conjunto de arenas públicas mais formais tais como comissões e grupos representativos que podem ser lugares de articulação de influências” (MAINARDES, 2006, p. 97).

Para além disso, as arenas públicas menos formais também exercem influências nos discursos que se pretende válidos e, por extensão, na proposição e implementação de políticas. Assim corroboram Lopes e Macedo (2006, p. 6) ao afirmarem que “atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais dos governos de outros países cujas políticas são referências para o país em questão”. Em concordância com Mainardes (2006), o contexto de influência tem estreita relação com interesses mais restritos e ideologias dogmáticas.

Não obstante ao que se propõe no ciclo de políticas de Ball como questões influenciadoras, a PNA é influenciada, em primeiro lugar, pelo discurso de rompimento com ideologias de esquerda propagadas na educação brasileira e que, segundo uma onda conservadora de direita, tem sido o mal da educação, de modo que se justifica o fracasso na alfabetização de nossas crianças pela adoção sistemática de práticas alfabetizadoras amparadas no construtivismo (proposto por Emília Ferreiro) e nas teorias sociais de ensino da língua escrita, com ojeriza explícita a autores brasileiros como Paulo Freire e Magda Soares.

O construtivismo, na proposta de Ferreiro e Teberosky (1985), não propõe a alfabetização como mera apropriação de um código linguístico com base na relação grafema-fonema, mas envolve um complexo processo de produção de hipóteses sobre a representação escrita. Logo, enquanto prática pedagógica de estímulo, orientada pelo professor alfabetizador, advoga o respeito às particularidades do processo de aprendizagem da criança, sendo, pois, inviável um único método.

A teoria do letramento se consolidou na educação brasileira a partir da década de 1980, sendo Magda Soares uma das autoras mais expoente no campo. Para Soares (2016), a alfabetização constitui-se de facetas que dão conta das relações fonema grafema, da escrita por gêneros textuais/discursivos e dos acontecimentos socioculturais em que a língua escrita

é usada. Nesse sentido, a autora reforça a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, propondo recentemente o termo alfalettrar (SOARES, 2020).

Sem negar a necessidade do ensino explícito da língua escrita, em seus pormenores estruturais, autores da corrente do letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004, 2006, 2020; STREET, 2014) defendem o ensino da leitura e da escrita com base nas práticas sociais de comunicação, sendo os gêneros do discurso o ponto de chegada e de partida. Por vez, o discurso que busca se afirmar e dá origem à PNA, enquanto visão de um grupo que passa a deter o poder sobre as políticas direcionadas à nação, é “uma conjuntura política de ataques explícitos a pesquisadores [...] e às discussões no campo dos estudos do letramento” (BUNZEN, 2019, p. 47).

Mortatti (2019a) comunga do pensamento de Bunzen (2019) ao reforçar que a PNA integra um projeto político-ideológico-neoliberal e conservador do governo federal que se afirma em 2019. Nos contextos de influências para a proposição da PNA, consideremos duas variáveis, sobretudo: a onda ideológica de Direita e as influências internacionais.

a) **Onda ideológica de Direita**

Ao tratarmos a Onda Ideológica de Direita⁴ como uma das variáveis a influenciar a proposição da PNA, importa, inicialmente, conceituar as categorias Direita e Esquerda, a fim de situarmos o discurso que emerge do/no documento que efetiva a referida política. Para tanto, recorreremos a Norberto Bobbio, que faz essa distinção, afirmando que direita e esquerda “são termos antitéticos que há mais de dois séculos têm sido habitualmente empregados para designar o contraste entre ideologias e entre os movimentos em que se divide o universo, eminentemente conflitual, do pensamento e das ações políticas” (BOBBIO, 1994, p. 31).

Recorde-se que foi na Revolução Francesa que essa polarização/nomenclatura teve seu germe, de modo a se propagar pelos séculos seguintes com vistas a etiquetar grupos político-ideológicos opostos. Formou-se então a díade que, há algum tempo, sofre questionamentos a respeito de sua validade, em que pese, pelo menos, a atual tríada “direita – centro – esquerda”. Bobbio, assim, ressalta o caráter antagônico entre direita e esquerda, as quais não possuem possibilidade alguma de complementariedade, visto que

⁴ O termo é por nós utilizado para referirmo-nos aos movimentos de centro-direita que passaram a se intensificar a partir de 2013 como reação a política de esquerda, sobretudo ao Partido dos Trabalhadores (PT).

“Esquerda” e “direita” indicam programas contrapostos com relação a diversos problemas cuja solução pertence habitualmente à ação política, contrastes não só de ideias, mas também de interesses e avaliações [*valutazioni*] a respeito da direção a ser seguida pela sociedade [...] (BOBBIO, 1994, p. 33).

Há, portanto, a intenção de substituir ideologias contrárias vigentes, pois como o autor supracitado defende, não há nada mais ideológico que pregar a crise da ideologia, a fim de firmar outras, sejam de direita ou de esquerda. É nessa discussão que se põem à mesa o questionamento sobre a inadequação da polarização “direita X esquerda”, de modo que há movimentos político-ideológicos que não se reconhecem em nenhum desses polos. Esses se encontram no centro, tendendo a movimentar-se para o lado que lhes for mais favorável. Vale ressaltar a metáfora do besouro: Pensemos a direita e a esquerda como dois focos de luz (lâmpadas acesas à noite) e o centro como uma nuvem de besouros. Os besouros se movem para o foco de luz mais forte, abandonando aquele que menos calor e luminosidade lhes proporcionar. É o jogo de interesses.

Flertando com a lógica, “a visão triádica, que inclui entre direita e esquerda um espaço intermediário, que não é nem de direita nem de esquerda, mas está entre uma e outra, pode ser denominada de Terceiro Incluído” (BOBBIO, 1994, p. 36). Em outras palavras, como entre o preto e o branco, existe o cinza; em meio ao dia e à noite, há a madrugada; nenhum dos intermediários elimina a diferença entre os polos, mas no seio deles se insere e inclina-se para um lado ou para o outro: centro, centro-direita, centro-esquerda

No jogo de interesses e inclinações, historicamente, há fases de fortalecimento de um lado em virtude do enfraquecimento de outro. Dois conhecidos exemplos são aqui retomados a título de ilustração: O Nazismo (extrema direita) e Stalinismo (extrema esquerda). Enquanto o Nazismo se constituiu num movimento de fortalecimento e tomada do poder pela ideologia de extrema direita na Alemanha da década de 1920, sob o comando de Adolf Hitler que defendia o antimarxismo, o antiliberalismo, a exaltação da guerra, o nacionalismo extremado, o culto ao líder e a ideia de superioridade da raça branca (alemã); o Stalinismo nasceu da ideologia de Esquerda, de modo que, com a morte de Lênin (1924), Josef Stalin ascendeu ao poder da União Soviética, tornando-se líder supremo em 1929 e implantando um regime totalitário. Embora de extrema esquerda, no Stalinismo havia o culto ao líder e a perseguição de todos os opositores. Do mesmo modo que, enquanto no regime nazista o Holocausto denominou o evento que ocasionou a morte de milhões de pessoas tendo a raça sua primazia para a execução, no Stalinismo, denominou-se Holodomor

o evento que também executou milhares de pessoas, fosse pela falta de alimentos, fosse por resistência dos camponeses à coletivização das terras.

O cenário brasileiro sofreu influências dos regimes totalitários, sobretudo de direita (Fascismo italiano e Nazismo Alemão), de modo que na década de 1930 emerge o movimento integralista (Integralismo), o qual passou a ser conhecido como fascismo abasileirado. O Integralismo foi influenciado, em nível local, pela rearticulação política pós Revolução de 1930, surgindo como alternativa de combate ao governo de Getúlio Vargas e ao crescimento de movimentos operários e comunistas. Assim, o fascismo abasileirado defendia ideias tais como o corporativismo político, o fim do capitalismo especulativo e a ascensão de um forte líder. Além do mais, pregava o fim do pluripartidarismo e a perseguição aos comunistas. Entre esquerda e direita, há o jogo de posicionamentos, de modo que Bobbio (1994, p. 53), neste sentido, chama a atenção para as políticas extremistas e moderadas:

O moderado é naturalmente democrático. [...] fica bem claro que um extremista de esquerda e um de direita têm em comum a antidemocracia (um ódio, senão um amor). Porém, a antidemocracia aproxima-os não pela parte que representam no alinhamento político, mas apenas na medida em que representam as alas extremas naquele alinhamento. Os extremos se tocam.

Conforme posto, governos absolutistas, sejam de Direita ou de Esquerda, acabam defendendo pautas semelhantes, sendo as liberdades e a democracia as pautas primeiras a serem questionadas. É o culto ao líder e à antidemocracia que têm incidido no cenário atual brasileiro para o fortalecimento das ideologias de direita/extrema direita.

No movimento de tomada de poder e/ou fortalecimento dos polos Direita X Esquerda, Marquez e Lima (2017) apontam que a Esquerda brasileira teve seu ápice com a ascensão à presidência da República do Partido dos Trabalhadores (PT), nas eleições de 2002. Embora naquele momento houvesse associação com setores conservadores para se alcançar a vitória nas urnas, a exemplo da escolha do empresário José Alencar Gomes da Silva, como vice na chapa, até então senador da República pelo Republicanos de Minas Gerais, que teria como incumbência a interlocução do novo governo com setores empresariais e conservadores, aos poucos, a Direita voltou a deslegitimar a Esquerda e requerer o poder.

Os movimentos contrários ao governo vigente, à época, e suas ideologias passaram a ser mais incisivos a partir de 2007, tendo o mensalão como plano de fundo. Assim, a referir-se aos protestos da Direita, Tatagiba, Trindade e Teixeira (2015, p. 198) afirmam: “o que os

une, desde 2007, é a luta contra o PT e contra a corrupção a partir de um discurso que associa os governos petistas ao mau uso da máquina pública”. Porém, é a partir de 2013 que a onda conservadora se avoluma, fazendo surgir a figura do “brasileiro indignado com a situação do Brasil” (MARQUEZ; LIMA, 2017, p. 4).

Alinhada à figura do brasileiro indignado, fortalece-se o discurso de patriotismo do cidadão de bem: “O cidadão de bem é uma espécie de sujeito o tempo todo indignado, que compartilha com seus iguais esse movimento pelo qual define a pertinência ao grupo” (PRADO; PRATES, 2019, p. 9) e que passou a caracterizar a formação de grupos de direita no Brasil, logo, justifica-se a nomenclatura “onda ideológica de direita” utilizada neste trabalho.

Para tanto, é importante reconhecer que os movimentos que passaram a emergir tiveram grande propulsão nas redes sociais, sobretudo. Essa característica se presentificara no Integralismo, visto que, àquela época (1930), utilizou-se massivamente dos meios de comunicação para difundir a ideologia de direita com frases de efeitos, criação de símbolos e padronização comportamental conservadora. Ainda para Prado e Prates (2019, p. 9), a referirem-se à atual onda ideológica de direita em movimentos *online*, “os *posts* dos movimentos à direita oferecem um contrato de comunicação em que emerge uma convocação ao sujeito indignado, nomeado como defensor do verde-amarelo nacionalista brasileiro, que olha o coletivo e o Estado sempre a partir de um ponto de vista [...]”.

Assim, emergiram movimentos como Revoltados *Online*, Movimento Brasil Livre (MBL), Vem Pra Rua, entre outros que, a partir de 2015, mobilizaram-se mais intensamente na promoção de uma série de protestos *pró-impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (SANTOS; VIEIRA, 2016). O movimento Revoltados *Online* teve como principal representante o empresário Paulista Marcello Reis. Em 2013, através de convocações *online*, o movimento arrebatou em vários lugares do país, sobre a égide da luta contra o reajuste no valor do transporte público, contudo, em poucos dias esses atos se tornaram movimentos políticos contra o governo sobre uma base discursiva conservadora. Por sua vez, o Movimento Brasil Livre surgiu em novembro de 2014, defendendo, inicialmente, as bandeiras do liberalismo e republicanismo político, dizendo-se apartidário até que se inspirou no Vem Pra Rua, outro movimento conservador que se aproveitou do lema da esquerda em junho de 2013 para se lançar (MARQUEZ; LIMA, 2017).

A “nova direita” ganha espaço e consegue ascender ao poder nas eleições de 2018 com a vitória do Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República. Para Delcort (2016, p. 129), “o antipetismo constitui o principal cimento desta nova direita, seu mais sólido traço

de união, seu princípio unificador, mas também seu principal negócio”. Por fim, ressalta-se que entre outros campos, a educação passa oficialmente a ser influenciada pela ideologia de direita, culminando na proposição da PNA.

b) Influências internacionais

No contexto de influência há questões internacionais que incidem diretamente no modo de pensar, propor e executar ações políticas em uma nação. Essas influências, porém, estão atreladas a interesses econômicos e de estreitamento de relações com nações economicamente influentes no mundo, a exemplo dos Estados Unidos e de países europeus que historicamente conservam-se retumbantes diante de países com menor desenvolvimento socioeconômico.

Quando pensamos as influências externas na educação brasileira, o americanismo não é recente, como se pode achar. Souza (2012), ao se debruçar sobre o programa de instrução pública proposto pelo alagoano Tavares Bastos, no século XIX, revela que, àquela época, o estudioso e parlamentar demonstrava interesse pela reforma educacional realizada em Massachusetts e pelo crescimento e progresso dos Estados Unidos da América como modelo a inspirar o Brasil:

Tavares Bastos [...] havia percebido desde a publicação de *Os males do presente e as esperanças do futuro* que as mudanças operadas nos Estados Unidos da América eram significativas e que era preciso ver com maior atenção a dimensão daqueles fatos. Entendia o autor/parlamentar que, naquele país, estava acontecendo mudanças que deveriam ser vistas e analisadas pelos representantes do povo. Sabia que a Europa para muitos deles, continuava sendo o lugar para onde as atenções continuavam a ser direcionadas. Contudo, afinando com o que de novo acontecia no mundo ocidental, não tinha dúvidas, e apesar das oposições, insistiu, nos diversos artigos e panfletos que publicou, estar o “novo” se realizando no norte do continente americano. Aquela civilização constituída a partir dos valores ingleses havia conseguido superar a metrópole. Nesse mesmo sentido, carecia que, no Brasil, a sociedade se libertasse dos valores ultrapassados e constituísse uma nação pautada nos valores do progresso e da civilização (SOUZA, 2012, p. 68).

Embora as influências europeias/portuguesas persistissem no Brasil do século XIX, como visto acima, pensar educação pelo modelo norte-americano era pensar a reconfiguração de civilidade e homem civilizado, em que pese a importância que aquele país estava a galgar, e por isso, adquiria autoridade para exercer o papel de modelo para o mundo. Foi o caso, por exemplo, da França que, também no século XIX, exportou para o Brasil o modelo primeiro de formação de professores aqui visto, nos moldes da escola normal (SAVIANI, 2006; 2009).

Essas influências internacionais não fogem ao ideológico, pois ao reconhecê-las e adotá-las em âmbito nacional, o governo que vige em cada época demonstra proximidade de pensamento ou ainda interesses econômicos e políticos a serem efetivados entre as nações. Ressalta-se, então, que qualquer forma de compreensão ou escolha é vertente da ação ideológica, pois segundo Volóchinov (2017), nunca pronunciamos ou ouvimos palavras vazias desprendidas do cotidiano. O que ouvimos são sempre verdades ou mentiras, algo bom ou mal, relevante ou não, que nos agrada ou desagradam. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significações ideológicas. Assim, não existe sujeito fora da ideologia nem política destituída de valor ideológico, sejam locais ou globais.

É no contexto de influências que o Ciclo de Políticas de Ball levanta questões que vão além do local e que incidem no pensar e no propor políticas educacionais. Essas questões dizem respeito à globalização e a engrenagem neoliberal, sobretudo:

Em termos de cultura os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico. Ou seja. Será que estamos a viver a criação de um “MacMundo”, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global – televisão, cinema e internet? (BALL, 2001, p. 101).

O “MacMundo” pelo autor citado como exemplo da globalização de ideologias de cunho neoliberal representa a disseminação e adoção dessas ideologias como produtos que deram certo nos países que as exportam, e por extensão, tendem a dar certo nos países que se curvam a consumi-las. Por vez, o consumidor de políticas externas se depara com fragilidades na proposição e implantação por haver divergências no que diz respeito à territorialidade e, sobretudo, às questões socioeconômicas e culturais. Essas mudanças/divergências na adoção do global ganha traços locais/regionais/nacionais, o que Ball (2001) conceitua “glocalização”, e por isso afirma que “a globalização não é um fenômeno que se encontra lá fora. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana” (BALL, 2001, p. 101).

Pensando o processo de globalização e glocalização que influenciaram a PNA, ressaltam-se os documentos internacionais e nacionais que cumpriram esse papel, os quais se encontram explícitos no Caderno da PNA (BRASIL, 2019b) como propostas exitosas que geram as referenciadas evidências científicas. Em estudo sobre a PNA, os autores Santos,

Santos e Pinheiro (2020) sistematizam esses documentos influenciadores da PNA no Quadro 1:

Quadro 1 - Evidências científicas de êxito na alfabetização de instrução fônica na PNA

PAÍS	ANO	RELATÓRIO	PROPOSTA
EUA	1967	Learning to Read: The Great Debate	Recomenda abordagem fônica e ensino explícito.
EUA	1998	O Preventing Reading Difficulties in Young Children	Identifica os elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever com qualidade.
EUA	2000	Relatório do National Reading Panel	Identifica os cinco pilares para uma alfabetização de qualidade.
EUA	2009	Relatório Developing Early Literacy	Elenca a literacia familiar e habilidades desenvolvidas na pré-escola.
BRA	2003/ 2007	Relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos	Conclui que as políticas e práticas alfabetizadoras do país não acompanharam o progresso científico e metodológico.
BRA	2004	Relatório final Educação de Qualidade Começando pelo Começo	Aponta os mesmos componentes essenciais para a alfabetização presentes no National Reading Panel.
BRA	2011	Documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva	Faz referência aos países que mudaram suas políticas públicas para alfabetização com base nas evidências científicas mais recentes, incorporando recomendações de instrução fônica.

Fonte: Santos, Santos e Pinheiro (2020, p. 171).

Embora o PNA tenha estreita relação com práticas alfabetizadoras europeias, os documentos internacionais que constam na proposta oficial são exclusivamente norte-americanos: *Learning to Read: The Great Debate* (EUA, 1967); *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (EUA, 1998); Relatório do *National Reading Panel* (EUA,

2000) e; Relatório *Developing Early Literacy* (EUA, 2009). Todavia, a construção da proposta da alfabetização com base na ciência cognitiva da leitura no Brasil data de 2003 com o “Relatório Final Alfabetização Infantil: os novos caminhos” apresentado na Câmara dos Deputados, o qual tinha por base a análise de políticas de alfabetização implementadas na Inglaterra, na França e também nos Estados Unidos, desde a década de 1980 ancorada na ciência cognitiva da leitura.

A construção dessa proposta no ano de 2003 deixa claro que a PNA é fruto de um movimento direitista que atua para sua implementação há quase duas décadas. Por outro lado, ressalta-se que a equipe que participou da proposição e construção da PNA é a mesma que participara da construção do “Relatório Final Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. A equipe é constituída por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, os quais se formaram na área da psicologia cognitivista nos países referidos (Inglaterra, França e Estados Unidos), onde há o desenvolvimento, sobretudo, da ciência do tipo experimental, quantificável e positivista, impactando esses pesquisadores e os influenciando a disseminá-la no Brasil.

Macedo (no prelo [2022]), na discussão sobre a PNA pelo viés da colonialidade e dos reducionismos, aponta o fato de que a PNA é fruto do processo de colonialidade que age no imaginário do colonizado, agindo na imposição simbólica pelo colonizador, de modo que a europeização se converteu numa aspiração, inclusive nos modos de alfabetizar: “a colonialidade, portanto, é constitutiva da modernidade e não um produto dela” (MACEDO, no prelo, p. 4).

Por outro lado, considerando o contexto de influência, perpassado pelos vieses ideológico e de mercado, justifica-se a escolha de influências norte-americanas na proposição da PNA visto que o momento histórico (2019) convergia, mais que nunca, para o consumo do Americanismo: governos conservadores ideologicamente, mas liberais economicamente. A lógica do mercado capitalista se sobrepondo, inclusive nas propostas educacionais, que passam a ser mercadoria, em que o “novo paradigma” educacional neoliberal considera três elementos-chave: a forma de mercado, a gestão de políticas e a performatividade dos sujeitos na execução da proposta (BALL, 2001).

A lógica referida, da educação como mercadoria, implica no reforço e manutenção das desigualdades sociais, engrenagem que sustenta o capitalismo que é gerido pela elite conservadora: “a direita se compõe dos conservadores, daqueles que se interessam pela reprodução e manutenção do sistema vigente” (SADER, 1995, p. 21). Compreende-se que o modelo conservador neoliberal tende a extinguir (impedir que ocorra) o movimento de

justiça social na importação de políticas e currículos educacionais por países subdesenvolvidos e emergentes, a exemplo do Brasil.

Sob a ótica mercadológica, Ball (2001) afirma que os defensores do mercado tendem a abordá-lo a partir de duas perspectivas: i) a primeira diz respeito à propagação de uma visão neutra, a qual, no campo da educação, pretende passar a ideia de alternativas mais eficazes, ágeis e eficientes; ii) a segunda ressalta a positividade que o mercado possui no conjunto de valores morais por si mesmos, tais como “esforço, austeridade, auto-confiança, independência e auto-interesse virtuoso” (BALL, 2001, p. 107). Ambas as perspectiva de caráter neoliberal influenciam a proposição, criação e implementação de políticas educacionais, mas a segunda abordagem, explicitamente, assume e tenta disseminar o mercado como força transformadora, pois os mercados e os sistemas de ensino “operam, re-processam os seus próprios atores-chaves – no nosso caso, famílias, crianças e professores - e exigem que as escolas assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, re-configurem e revalorizem o significado da educação” (BALL, 2001, p. 107).

As economias de livre mercado naturalizam a competição entre os sujeitos, ao passo em que reforçam a necessidade do “ser egoísta” no processo de mercantilização (BALL, 2001). Ideologicamente, e considerando os postulados de Freire (2014) em *Pedagogia do Oprimido*, a relação opressor-oprimido reverbera-se em políticas que não se comprometem com a justiça social (FREIRE, 2014); Em que a mercantilização da educação reforça os processos de manutenção da estrutura (formação da mão de obra que mantém o Estado e suas elites) em prol da superestrutura: “estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força da libertação dos oprimidos nem de si mesmos” (FREIRE, 2014, p. 41), o que leva a crer que as políticas educacionais com base na ideologia da Direita neoliberal não são libertadoras, mas reprodutoras de desigualdades sociais.

Na esteira mercadológica da educação, emergem e se fortalecem os conceitos de gestão e performatividade: “a gestão tem sido um mecanismo chave tanto na reforma política, quanto na reengenharia cultural no setor público dos países do norte” (BALL, 2001, p. 108) e a performatividade funciona como “uma cultura ou um sistema de ‘terror’ que emprega julgamentos, comparações e exposições como forma de controle, atrição e mudança” (BALL, 2001, p. 109).

Mainardes (2006), com base no Ciclo de Políticas de Ball, tece algumas considerações sobre o contexto de influência, pensando a relação entre neoliberalismo e

políticas educacionais. Para o autor, as influências internacionais podem se dar por duas vias: a primeira se restringe ao campo das ideias (e ideologias) e sua circulação internacional, os empréstimos de política e soluções acadêmicas (como ocorreu na PNA, com a compra da solução para alfabetização das crianças brasileiras pelo viés das Ciências Cognitivas da Leitura).

A segunda, diz respeito à relação/submissão de países subdesenvolvidos/emergentes a agências multilaterais, as quais podem impor certas soluções para problemas educacionais:

O Word Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado [...]. Ao lado do Word Bank, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influências sobre o processo de criação das políticas nacionais (MAINARDES, 2006, p. 52).

Conforme citado, o Banco Mundial tem se apresentado como fiador de políticas educacionais com base no neoliberalismo, mas sob o discurso de equidade, em que é preciso diminuir/conter a pobreza pelas políticas de educação básica para a inserção no mercado de trabalho. Oliveira (2016), com base em estudo bibliográfico sobre as influências do Banco Mundial nas políticas educacionais aponta que, no Brasil, a referida agência atuou a partir do discurso de uma educação para alívio da pobreza, mas voltada às prerrogativas do capital: “Agências como o Banco Mundial, a CEPAL e a UNESCO passaram a englobar a educação como parte de sua agenda globalmente estruturada pelo sociometabolismo do capital [...] visando a regulação dos pobres e evitando conflitos” (OLIVEIRA, 2016, p. 13).

Embora recomendadas pelas agências internacionais, emprestadas pelos países desenvolvidos, as políticas passam pelo processo de recontextualização em nível local, tanto no contexto de produção, mas, sobretudo, no contexto da prática, como veremos a seguir.

2.1.2 A produção da PNA em contexto monilítico

Na sequência do que propõe o Ciclo de Políticas de Ball (2001) sobre o contexto de influências, reforça-se que a produção de políticas educacionais tem estreita ligação com a ideologia oficial. Enquanto o contexto de influência, como visto anteriormente, encontra-se embebido na ideologia que se pretende validar via discurso da classe dominante, tendo a pretensão de que os professores engajem-se na ideia de que é a PNA a política educacional

redentora do fracasso na alfabetização brasileira, pela explicitação da posição político-ideológica bem marcada de seus propositores. O contexto de produção, por sua vez, valida o discurso por meio dos documentos oficiais, que passam a ser signos ideológicos de seu dizer.

Os signos ideológicos no contexto de produção da PNA se efetivam no/pelo Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019a), no/pelo Caderno PNA – Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019b) e, mais recentemente, pelo Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (Renabe) (BRASIL, 2020c) que resultou da Conferência Nacional de Alfabetização Baseadas em Evidências (Conabe)⁵.

Reitera-se como artifício de persuasão acerca da validade da PNA o discurso sobre evidências científicas para a adoção do método fônico com base nas ciências cognitivas da leitura. Esse artifício apresenta-se bastante explícito no Renabe (enquanto artifício do contexto de produção), quando da seção que trata das evidências.

No Renabe, tem-se que: “O termo “evidências” diz respeito a achados que resultam de pesquisas científicas. Uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes” (BRASIL, 2020c, p. 28). Por outro lado, Gontijo e Antunes (2019), ao discutir o olhar dos especialistas e colaboradores do MEC na proposição da PNA, elencam algumas contrapalavras no que diz respeito às definições das metodologias de pesquisas que subsidiam a PNA com o objetivo de fortalecer o discurso das evidências científicas nela adotadas.

Gontijo e Antunes (2019) apontam que a PNA descredibiliza estudos que não partem de metodologias experimentais, o que é questionável por sobrepor-se a pesquisas de natureza qualitativa. Frade (2019a, p. 17), sobre essa questão, afirma: “[...] podemos dizer que, independentemente de serem pesquisas experimentais com grupos de controle ou intervenção controlada em sala de aula, essas pesquisas acabam por fugir do contexto mais amplo em que todos os fatores intervêm ao mesmo tempo”. É nesse sentido que Frade (2019a, p. 17) completa ao dizer que as pesquisas em prol de evidências que validem tal discurso como o da PNA “fazem recortes de um aspecto específico para construir sua lente de leitura da realidade”.

⁵ Instituída pela Portaria nº 1.460 de agosto de 2019, teve como tema “A Política Nacional de Alfabetização e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia” (Art. 1º). O Evento, com objetivo de criar o Renabe, contou com 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).

Diante da produção de políticas, a exemplo da PNA, Ball, Bowe e Gold (1992) discutem a configuração produtiva em termos de participação dos sujeitos, tendo em vista em que medida os profissionais que atuam na escola têm voz nessas propostas. Para isso, consideram as políticas em produção nos formatos *writerly* e *readerly*. Para os autores, um texto *readerly* é prescritivo e, por isso, limita a produção de sentidos pelo leitor/receptor/executor, o qual assume o papel de consumidor apenas. Já um texto *writerly* possibilita ao leitor a co-produção, enquanto interprete criativo no processo dialógico. Assim, o leitor (sujeitos envolvidos) pode preencher as lacunas do texto, a considerar os seus posicionamentos ideológicos e formativos frente ao contexto no qual a política em construção será implementada.

Embora toda política seja ideológica, algumas apresentam abertura à participação no formato misto *writerly* e *readerly*, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Prevista pelo Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014), a BNCC foi tecida ao longo de mais de dois anos, tendo a participação de professores de todo o Brasil, em consulta pública de forma virtual pelo portal do MEC. Na ocasião, os professores eram convidados a acessar o site do MEC e darem contribuições para melhoria do documento em construção. É nessa perspectiva que Ball, Bowe e Gold (1992) defendem que um mesmo texto oficial ou uma política educacional pode incorporar os dois formatos (*writerly* e *readerly*), quando é composto por partes mais prescritivas e partes mais abertas à interpretação e mudança colaborativa.

Por essa ótica, a Portaria N° 592 de 17 de junho de 2015 instituiu a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC, composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tinham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação. A referida portaria (BRASIL, 2015) estabelecia que:

Parágrafo único. A discussão pública a que se refere o caput desse artigo será realizada nas unidades da federação sob a coordenação das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, bem como com as associações acadêmicas e científicas que atuam nas áreas de conhecimento da Educação Básica.

Como se observa, houve participação dos diversos segmentos da educação na elaboração, de modo que esse documento foi sendo tecido à base de muitas discussões até

chegar à versão final em 2017 para educação infantil e ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio, conforme se pode observar as etapas no Quadro 2:

Quadro 2 - Etapas de elaboração colaborativa da BNCC

ANO	AÇÕES
2014	A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
	Entre 19 e 23 de novembro, realizou-se a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
2015	Entre 17 a 19 de junho, aconteceu I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
	Em 16 de setembro, a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada.
	De 2 a 15 de dezembro, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNC.
2016	Em 3 de maio, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada.
	De 23 de junho a 10 de agosto, aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
	Em agosto, começou a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
	Em abril, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE

2017	<p>irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.</p> <p>Em 20 de dezembro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.</p> <p>Em 22 de dezembro, o CNE apresentou a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.</p>
2018	<p>Em 06 de março, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.</p> <p>Em 02 de abril, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.</p> <p>Em 05 de abril, institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.</p> <p>Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.</p> <p>Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal do MEC.

O percurso de produção da BNCC, o qual, mesmo contendo uma comissão de especialista para sua elaboração (*readerly*), apresentou-se aberto à colaboração e à

completude (*writerly*) por partes dos sujeitos que estão imersos nas diversas etapas da educação básica, bem como de teóricos e representantes das universidades do país, fosse por conferências para apresentação da proposta, fosse pela análise das versões do documento e por mobilizações nas redes e escolas para discutir a proposta. A PNA, porém, segue o caminho oposto: surgiu e continua a ser uma política prescritiva (*readerly*). Sua elaboração e produção inicial ocorreram em não mais de três meses para cumprir um dos pontos do plano de governo do Presidente Jair Bolsonaro: apresentar uma proposta de mudança nos cem primeiros dias de governo, para a alfabetização das crianças brasileiras. O Quadro 3 aponta as etapas de elaboração da PNA, uma proposta prescritiva, no formato de texto *readerly* (BALL; BOWE; GOLD, 1992):

Quadro 3 - Etapas de elaboração impositiva/prescritiva da PNA

ANO	AÇÕES
2019	Criação da Secretaria de Alfabetização, em janeiro.
	Instituição da Política Nacional de Alfabetização pelo Decreto Nº 9.765, sancionado pelo Presidente da República, em abril.
	Apresentação do Caderno da Política Nacional de Alfabetização assinado por 20 especialistas brasileiros e estrangeiros, em agosto.
	Instituição via Portaria nº 1.460, de 15 de agosto, da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Conabe 2019, 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" e instituição do Painel de especialistas para nela trabalhar.
	Realização da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), ocorrida em outubro de 2019, a qual reuniu mais de cinquenta pesquisadores brasileiros e estrangeiros que estudam a leitura e a escrita via processo de literacia e a matemática pelo viés da “numeracia”.
	Apresentação do Relatório Nacional de Alfabetização Baseado em Evidências (Renabe), como principal produto da Conabe com capítulos produzidos pelos coordenadores dos simpósios os quais abordam as temáticas voltadas às ciências cognitivas, neurobiologia, currículo,

2020	<p>aprendizagem e ensino da literacia e numeracia, autorregulação infantil, distúrbios em diferentes contextos, boas práticas, formação de professor e avaliação.</p> <p>Instituição do Programa Conta pra Mim, em abril, com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional.</p> <p>Instituição do Programa Tempo de Aprender, em junho, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. O referido programa é uma formação online direcionado a professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares.</p> <p>Apresentação do aplicativo GraphoGame Brasil, em novembro, como ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, para ajuda os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções em português brasileiro, a partir da instrução fônica.</p>
2021	<p>Lançamento, em abril, do Curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), proposto por pesquisadores portugueses. O curso apresenta dois “volumes” que o professor alfabetizador tem acesso no formato PDF: o volume 1 é uma obra teórica intitulada “Manual do Curso ABC” e composta por quatro partes: Parte A - Noções Fundamentais Sobre Alfabetização; Parte B - Literacia Emergente; Parte C - Aprendizagem da Leitura e da Escrita e; Parte D - Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita. O volume 2 recebe o título “ABC na Prática: Construindo Alicerce para a Leitura” sendo uma proposta prática a ser aplicada pelo professor nas salas de alfabetização. Este volume é dividido em duas partes quais sejam: Parte 1 - Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras e; Parte 2 - Programa de Promoção Precoce nas Competências de Leitura.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Portal do MEC.

Importa ressaltar, portanto, que as ações que compõem o contexto de produção da PNA, conforme mostrado no Quadro 3, reforçam o caráter prescritivo enquanto política

educacional por ter sido elaborada por um grupo de especialistas brasileiros e estrangeiros, sem haver possibilidade de interlocução com os demais sujeitos (professores e pesquisadores) que compõem a educação brasileira.

É nesse sentido que defendemos a construção da PNA como ação monolítica, na qual e para a qual as vozes outras não são consideradas, ainda que ouvidas. O Círculo de Bakhtin defende o monologismo constituído como ação oposta ao dialogismo ou à ação dialógica de modo a propor a dialogicidade no interior de toda palavra (BAKHTIN, 2016). Para o autor “a língua é dialógica por natureza. O monólogo absoluto, que seria um monólogo fundado na língua, é excluído pela própria natureza da língua” (BAKHTIN, 2016, p. 118).

A intenção monológica do discurso ideológico é para Bakhtin (2011) uma utopia, pois ao tomar a palavra na tentativa de centralizá-la (pelas forças centrípetas), o sujeito ativo que detém a palavra da ideologia oficial não consegue monologizá-la na prática cotidiana dos outros sujeitos responsivo-ativos, na ideologia do cotidiano. A essa ação propomos nomeá-la de ação monolítica.

Por monolítico, em nossa língua oficial, entendemos o adjetivo que advém de monólito. Portanto, monolítico equivale a um todo contínuo, homogêneo e impenetrável como se quer o discurso ideológico que propõe e produz a PNA. Embora negado o dialogismo com as muitas e outras vozes contrária, sabe-se de suas influências, ainda que para uma contra-resposta. Todavia, a intenção discursiva ideológica que prevalece é a de silenciar essas vozes para, numa ação utópica, fazer ouvir apenas a voz oficial, numa ação não somente monológica, mas monolítica: uma política não ideológica, que rompe com a lógica fracassada das anteriores e que propõe o método adequado com base nas melhores evidências científicas, ou seja, um todo homogêneo e que não se deixa penetrar pelos discursos ideológicos de base contraditória.

Para além das influências e da produção de políticas, tem-se a implementação que se efetiva no contexto da prática. Este se inicia com a disseminação da política por instrumentos de formação de professores e produção de materiais que auxiliem o engajamento dos alfabetizadores na recepção da política e, posteriormente, de sua prática pedagógica. É nesse contexto que se depreende como se dar a recepção da política pelos alfabetizadores, a exemplo da PNA.

2.1.3 O contexto de prática da PNA: reconfiguração e recontextualização a partir da ideologia do cotidiano

Concebemos, neste trabalho, o sujeito como dialógico que se constitui pelo emaranhado das múltiplas vozes. Sendo, portanto, um sujeito ativo-responsivo, não lhe cabe o assujeitamento, tampouco a passividade. O sujeito dialógico que, ainda no silêncio dialoga com o auditório social a que pertence, com as vozes que povoam a sua cabeça, não recebe o dito como dado, mas com ele dialoga e o reconfigura, recontextualiza. Nesse complexo caldo dialógico da linguagem, Faraco (2009, p. 84) aponta que o sujeito dialógico está imerso nas “relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridização”.

Para Volóchinov (2017, p. 232), “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta”, de modo que o sujeito dialógico com sua natureza social responsiva-ativa, ao tomar a palavra para si depara-se com o dado e o criado. Bakhtin (2011, p. 326), nesse sentido, aponta que o enunciado (o discurso) não é apenas a expressão de algo fora dele em caráter dado e acabado. A ele, o sujeito cria algo e o acrescenta: “todo o dado se transforma em criado”.

O contexto da prática é, por assim dizer, um contexto de efetiva interação, de tomar o dado e transformá-lo em criado. É nele que as políticas educacionais se efetivam (ou não), com recontextualizações a partir dos saberes-fazeres dos professores e da formação ideológica dos mesmos, visto que é neste contexto que a política fica sujeita a interpretações e recriações que podem resultar transformações significativas na proposta original. Assim, Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) afirmam:

os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. **A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar o significado dos seus textos.** Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (grifo nosso).

Concordamos com os autores supramencionados no que diz respeito ao papel ativo (e responsivo) (BAKHTIN, 2011) que os professores assumem no processo de implementação de políticas educacionais. Há, portanto, a produção de sentidos outros e diversos por parte

desses profissionais em que pese a política carregada de ideologia, mas reconfigurada a partir dos signos ideológicos que constituem tais sujeitos. Entram em cena os saberes ordinários dos professores imersos no contexto da prática, os quais Chartier (2007) afirma serem construídos na ação, dado o conjunto de variáveis que impactam a ação, gerando a experiência.

Nesse sentido, não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre no contexto da sala de aula, pois este contexto é dinâmico e tanto os alunos como os professores interpretam o que ocorre e reagem para fazer avançar o ensino [...] (FRADE, 2019a, p. 16).

Conforme posto, os professores possuem saberes-fazeres atrelados à prática bem como à teoria que lhes conferem *know-how* para atuarem frente às políticas postas. Logo,

[...] se servem de um número considerável de ‘saberes científicos’ em suas salas de aula, mas eles nem sempre têm consciência disso, porque certos saberes já pertencem tanto a suas categorias de pensamento e de sua cultura escolar que eles os utilizam como se fossem realidades naturais. (CHARTIER, 2010, p. 13).

A exemplo disso, temos o signo ideológico letramento, que melhor será discutido na seção 3 deste trabalho, o qual está tão presente nos discursos e práticas dos alfabetizadores brasileiros que parece um fazer natural.

Mais que os outros contextos que constituem o ciclo de política proposto por Ball, o contexto da prática se inscreve mais efetivamente na ideologia do cotidiano, como mencionada anteriormente.

Corroborando com Chartier (2007; 2010) e Frade (2019a), Ball (1994) propõe a distinção da “política como texto” e da “política como discurso” para o melhor entendimento do contexto da prática. O autor esclarece que a política como texto tem base na teoria literária (de cunho ideológico do grupo que a propõe), de modo que apenas algumas influências, vozes e agendas são reconhecidas, ouvidas e legitimadas. No que tange a política como discurso, há a possibilidade de construção de certas significações, porém busca distribuir vozes, uma vez que se pretende que somente as vozes recrutadas sejam ouvidas, o que lhes revestem de autoridade. É o caso, por exemplo, do discurso de evidências científicas que visam legitimar a PNA e do método fônico disseminado como algo novo na educação/alfabetização brasileira. Depreende-se que a política como discurso tem caráter eminentemente persuasivo, e ocorre, sobretudo, no contexto da prática.

No caso da PNA, as vozes legitimadas para sua implementação no contexto da prática vêm acontecendo desde 2019 através de programas e ações que integram a referida política tais como os programas Tempo de Aprender, Conta pra Mim, Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) e, mais recentemente, por meio do aplicativo GraphoGame Brasil⁶, como mencionado anteriormente. No contexto da prática entram em cena as ações direcionadas aos sujeitos da política: os programas Tempo de Aprender e Alfabetização Baseada na Ciência (ABC) destinam-se aos professores alfabetizadores; o programa Conta pra Mim destina-se às famílias das crianças e alunos em fase de alfabetização e; o aplicativo GraphoGame Brasil tem as crianças/alunos como destinatários. Todas essas ações buscam, na prática, persuadir os sujeitos envolvidos sobre a validade da PNA.

Nesses moldes, o MEC, no intuito persuasivo, conceitua o programa Tempo de Aprender como abrangente, de modo a promover ações que visem aprimorar a formação pedagógica e gerencial de professores e gestores, ofertando formação *online*/prática com o foco voltado ao método fônico/ciências cognitivas da linguagem.

Por sua vez, o Programa Conta pra Mim apresenta-se como ação contraditória ao discurso de priorização das famílias em situação de vulnerabilidade, considerando os dispositivos de caráter meramente virtual, o que pode configurar uma barreira para o acesso ao acervo pelo público tido como prioritário (40 livros em formato digital).

Do mesmo modo, o aplicativo GraphoGame Brasil, embora seja conceituado na página virtual do MEC como um meio de ajudar os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções em português brasileiro sendo eficaz para crianças que estão aprendendo as relações entre letras e sons, de forma off-line, não é direcionado efetivamente às crianças mais vulneráveis. Isto porque, para que a criança tenha acesso a esse *software*, é necessário que disponha de um *smartphone*, o que não configura a realidade de parte dos estudantes de escolas públicas no Brasil⁷.

As ações referenciadas, porém, buscam fortalecimento na política como discurso para que não sofram réplicas discursivas de caráter contraditório. Vale ressaltar que o

⁶ Os sujeitos da amostra deste estudo fazem remissão apenas aos Programas Tempo de Aprender e Conta pra Mim, visto que, à época da coleta de dados, o Programa Alfabetização Baseada na Ciência e o Aplicativo GraphoGame Brasil ainda não tinham sido lançados.

⁷ Essa assertiva acerca do não acesso a recursos tecnológicos por parte dos alunos de escolas públicas dialoga com os resultados publicizados pelo grupo de trabalho Alfabetização em Rede sobre o ensino remoto na Pandemia. Quando questionado aos professores alfabetizadores sobre o maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização, 35% destes apontaram que os alunos não dispõem de equipamentos necessários para realizar as aulas. Ver Em Rede (2020).

contexto da prática é, portanto, revelador da aceitação/recepção da política proposta. Porém, ainda que convencidos da validade da política, na prática os professores deixam emergir as ações de recontextualização.

No contexto de recontextualização, [...] os textos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto (LOPES, 2005, p. 54).

A recontextualização, para além da política proposta e em processo de implementação, considera o contexto no qual os sujeitos se inserem, as ideologias que os constituem e os saberes-fazer construídos na prática pedagógica. Portanto, é o contexto da prática “um micro processo político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59).

Logo, o processo de implementação/recepção de uma política educacional de alfabetização como a PNA é cíclico e recontextual. À medida que os professores alfabetizadores se apropriam da proposta, colocam em prática nas salas de alfabetização, acrescentam, suprimem, adaptam, recontextualizam orientações, métodos e direcionamentos (im)postos pela proposta original a partir de seus saberes-fazer teóricos, práticos e ideológicos.

Ressaltamos que os saberes-fazer docentes são o conjunto das habilidades e conhecimentos construídos na formação inicial e continuada e na prática profissional, ou seja, nas relações dialógicas/ideológicas que se tecem no ato mesmo educativo (formal) e fora dele (informal), afinal enquanto sujeitos sociais e ideológicos, os professores alfabetizadores encontram-se no emaranhado de forças centrífugas e centrípetas que estão a lhes constituir, no contínuo processo de ser e vir a ser.

Para Tardif (2002), o professor possui saberes plurais e heterogêneos oriundos de diversas fontes, tais como sua história de vida, a cultura escolar anterior à sua formação docente, os conhecimentos construídos na formação inicial e continuada, as experiências docentes que vivencia e a dos seus pares, o fazer ordinário na sala de aula, entre outras.

[...] um professor de profissão, não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um

saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230).

De certo, a relação saber-fazer de professores alfabetizadores é notória e baliza as ações nas turmas de alfabetização, porém, como orientam Tardif, Lessard e Lahaye (1999, p. 32), “para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes”.

Nóvoa (1995), ao tratar da relação formação de professores e saberes construídos na prática, defende que a formação docente não se constrói por mera acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sobretudo, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal: “Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25). Depreende-se, do discurso do autor, que formações de professores (im)postas, alheia às suas experiências podem não gerar o sentido esperado pelos propositores, dada a reconfiguração que os saberes já construídos e consolidados gerarão.

Para Freire (2002), a formação de professor não pode negar a reflexão entre saber e fazer, entre teoria e prática, assim como as políticas/programas de formação de educadores não pode vir acabada, considerando-se o inacabamento natural dos sujeitos sociais e do conhecimento: “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática” (FREIRE, 2002, p. 22). O autor segue reforçando seu argumento:

Aqui chegamos a ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (Ibidem, p. 29).

Nesse sentido, Chartier (2002) pontua questões acerca dos saberes fazeres de alfabetizadores e da relação existente. A autora, a respeito dos saberes práticos/ordinários, reforça a inconsciência de saberes teóricos, os quais permanecem a maior parte do tempo invisíveis aos olhos dos professores alfabetizadores. Porém, afirma que os saberes-fazeres na prática da sala de aula subsidia o enfrentamento das variáveis insurgentes. Logo, o solo da reflexão teórica é sempre a experiência, a prática, o fazer que se desdobra em saber-fazer, tomando-se cuidado com as generalizações e/ou abstrações generalizantes.

Contudo, há a valorização do saber em detrimento do fazer pela cultura escolar: “Assim, é possível apreender na fonte a fascinação da escola pela racionalidade discursiva,

que conduz os pedagogos mais táticos a imaginar estratégias, isto é, a conceber suas ações como uma técnica inteiramente dedutível de uma teoria” (CHARTIER, 2002, p. 16).

Por fim, Chartier (2010, p. 19) assevera que “saberes e teoria não são a mesma coisa”, pois não é a teoria científica que define a prática do professor em totalidade. Eles (os professores alfabetizadores), carregados de suas experiências, seus saberes, suas práticas e ancorados na ideologia que os constituem, são quem de fato decide o que fazer na prática com uma teoria, com uma política (im)posta, a exemplo da PNA. Por outro lado, “os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas, dão precisão a seus valores empíricos e modificam seus pontos de vista sobre a aprendizagem das crianças” (CHARTIER, 2010, p. 20). Ou seja, embora considerem os saberes teóricos/científicos como orientadores de suas práticas, os professores alfabetizadores fazem mais do que propõem as teorias, os programas e políticas de alfabetização, por fazerem uso de seus saberes-fazerem no contexto da prática.

Desse modo, a PNA, embora impositiva ideológico e metodologicamente, encontra-se no contexto da prática passível de recontextualizações por parte dos professores que possuem saberes-fazerem construídos na prática e nas formações inicial e continuadas.

2.1.4 Os contextos de (possíveis) resultados/efeitos e de estratégias políticas e a relação cíclica entre influências, produção e prática (da/na PNA)

Aos contextos de influência, produção e prática, Ball (1994) acresce outros dois contextos à sua teoria do Ciclo de Política: O contexto de resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. O ciclo, então, passa a considerar cinco contextos nos quais a política educacional fica imersa/acontece.

Dessa maneira, ao contexto de resultados ou efeitos cabe a preocupação com as questões inerentes à justiça social, à igualdade de acesso e participação, à liberdade individual. Mainardes (2006, p. 59), a respeito dessa proposta, entende que “a ideia de que a política tem efeito, em vez de simplesmente resultados é considerada mais apropriada”, uma vez que os efeitos nem sempre são positivos como pode pressupor o termo resultados: “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos de seus impactos e das interações com as desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 59).

Logo, cumpre questionar qual o impacto de uma política educacional, tal como a PNA, para os alunos e professores alfabetizadores a quem é destinada. Ainda é oportuno problematizar o impacto que essa política causará a grupos específicos, considerando a classe social (que no Brasil é muito desigual, de modo que a PNA atinge, sobremaneira, os mais vulneráveis socialmente), a etnia (tendo em vista que a grande maioria da população do Brasil se autodeclara parda), o território (urbano, rural, periférico, áreas mais carentes) e as características individuais dos alunos (ritmos diferentes de aprendizagem, modos diferentes de aprender a despeito de um único método, necessidades educacionais especiais, entre outros) e dos professores alfabetizadores (desrespeito à liberdade de práticas e concepções pedagógicas como as teorias do alfaetrar e do construtivismo, tentativa de mecanizar/engessar a prática docente com o método fônico, por exemplo).

Além do mais, há consequências inesperadas que podem não ficar tão aparentes no decorrer da implementação das políticas educacionais, vindo à mostra somente quando os impactos estão substancialmente consolidados na produção e reprodução de mais desigualdades sociais.

O caminho inverso à justiça social percorrido por uma política educacional pode ter justificativa na ideologia que ela se assenta. Nos discursos e signos por ela/nela defendidos. Dado o exposto, sobre o contexto de resultados ou efeitos ainda cabe questionamentos a respeito dos dados oficiais que se considera, sobre os que são silenciados e o que os dados considerados mostram. Teixeira (2021), a partir de estudo documental do caderno da PNA, aponta as representações nele contidas dos discursos estatísticos e da ciência cognitiva. A autora conclui que ao lançar o olhar para o discurso estatístico,

[...] percebe-se nos dados apresentados que os especialistas tomam como referência apenas os resultados obtidos a partir da ANA, desconsiderando os dados de outras avaliações. Vale ressaltar que para uma boa comparação dos dados, seria necessário considerar índices de avaliações diferentes, ao priorizar somente parte dos dados os especialistas não permitem que se avaliem como estavam os dados referentes à alfabetização anteriores a 2013, ano de implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) (TEIXEIRA, 2021, p. 3-4).

Observa-se na análise estatística superficial presente na PNA um campo fértil para que as desigualdades sociais se acentuem, visto que os efeitos de segunda ordem (consequências do fracasso do método fônico para alfabetização das crianças brasileiras) serão observados no decorrer dos anos subsequentes, no possível agravamento de crianças não alfabetizadas satisfatoriamente ou que passem ao alfabetismo funcional. Diante desse(s) discurso(s), políticas como a PNA podem não contribuir substancialmente para a elevação

dos padrões de acesso, oportunidade e justiça social, sobretudo quando assume o caráter negacionista, conservador e neoliberal.

Ainda nesse sentido de efeitos da política educacional, a Teoria do Ciclo de Política de Ball (1994) considera que os efeitos devem ser divididos em gerais e específicos. No campo mais amplo, os efeitos gerais são melhores compreendidos quando os aspectos relativos às mudanças e as respostas a elas são agrupados e analisados. Se tomados isolados os efeitos de uma política, como foi o caso do discurso estatístico sobre os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no caderno da PNA, podem ser limitados, vistos de maneira distorcida por ser recorte de um contexto geral: “um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Quando se considera os efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos, os resultados na proposição da nova política e dela na prática podem ser diferentes. Assim, Ball (1994) considera que o olhar sobre uma política deve observar dois pontos, a saber: i) as várias facetas e dimensões, bem como suas implicações nas mudanças de currículo métodos de alfabetização, modos de avaliação etc.; ii) a relação da política com outras políticas ou com um conjunto de políticas, para que se lance mão de análises mais amplas.

O contexto de estratégia política, por sua vez, abarca um conjunto de atividades sociais e políticas que busca propor soluções para as desigualdades criadas ou reproduzidas por políticas analisadas (anteriores), geralmente a partir de uma nova política. Para isso, deve-se considerar uma gama de evidências a partir de análises criteriosas sobre as desigualdades produzidas. Em seguida, busca-se construir estratégias para lidar com o problema, de forma a não reproduzi-lo ou agravá-lo. Porém, é preciso que se considere os apontamentos da literatura sobre o tema, tendo em vista um posicionamento dialógico entre os diversos estudos ou correntes ideológicas.

No referido contexto (contexto de estratégia política), deve-se levar em conta em que medida a política nova, proposta como solução e implementada, contribui para o fortalecimento das pedagogias críticas, quais alternativas apresentam ao considerar a diversidade dos sujeitos, sobretudo os menos favorecidos que povoam as escolas públicas, o que não é o caso da PNA, que vai na contramão daquilo que considera a igualdade, a equidade, a justiça social e a criticidade dos sujeitos, tendo em vista a produção, a longo prazo, de mão de obra técnica para sustentar o projeto neoliberal que impulsiona o capitalismo e reforça as desigualdades sociais.

É, pois, a justiça social que oferta o espaço de diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e ideológicas. Dessa forma, Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009, p. 307-308) conceitua-a como:

[...] um conceito inclusivo, que não é específico à raça, classe social, deficiência ou sexualidade; abarca uma concepção ampla de questões de equidade oportunidade e justiça. É maleável, tem uma gama ampla de aplicação. Alerta o pesquisador para as variadas maneiras em que a opressão pode funcionar em uma variedade de formas e pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras através de seu gênero posição de classe sexualidade ou seus graus de habilidade, bem como através de interrelações complexas entre esses fatores.

Diante disso e considerando essa imbricação entre diferentes perspectivas teóricas, a relação dialógica entre os discursos que divergem e com relação aos contextos em que uma política é implementada, ainda na entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball aponta para a inclusão dos dois contextos pensados posteriormente (conceito de resultados ou efeitos e o contexto de estratégias políticas) aos contextos anteriores, defendendo que

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. Obviamente, outros resultados só podem ser observados a longo prazo e desaparecem dentro de outros contextos de realização. O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser submissos e integrados ao contexto de influência (MAINARDES, 2009, p. 306).

Frente ao exposto compreende-se as políticas educacionais como recontextualizadas de forma cíclica. Os contextos que as compõem se integram e se renovam diante de sua proposição, produção e implementação, tendo efeitos, resultados e sofrendo influência ao longo de todo o processo. Como exposto por Ball a respeito dos resultados de primeira ordem, que visam à mudança das ações ou do comportamento dos professores, Santos, Santos e Santos (2021), em estudo sobre a recepção da PNA no Estado de Alagoas por professores alfabetizadores experientes de 1º ano do ensino fundamental, apontam a tais resultados de primeira ordem: os professores apontam adesão ao discurso da PNA, creditando-lhe confiança e recebendo-a de maneira positiva. Outro grande efeito já percebido na PNA é o apagamento do termo letramento que vem ocorrendo paulatinamente

na utilização do termo literacia com discurso das evidências científicas, como aponta Teixeira (2021, p. 5): “o discurso do governo visa à padronização do fazer pedagógico no país, neste sentido, os professores precisam seguir de maneira inquestionável e obediente as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar”, num processo ideológico de poder, pela imposição de sentidos e verdades.

Ressaltamos, todavia, que não há uma separação bem demarcada de tais contextos, nem que eles acontecem necessariamente numa ordem linear. Por vez, suas fronteiras se borram, misturam-se, de modo que é o movimento dialógico enquanto ação de um sujeito ativo e responsivo que vai dando a tônica às eventicidades das políticas em construção.

3 PROGRAMA TEMPO DE APRENDER: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA

Esta seção objetiva discutir as relações dialógicas entre os processos de alfabetização, letramento e literacia a partir dos conceitos bakhtinianos de palavra dada e palavra criada, as quais também podem ser entendidas como voz alheia e voz própria-alheia, respectivamente; e horizonte valorativo, tomando o discurso posto do/no Programa Tempo de Aprender que integra a PNA.

O entrelaçamento entre alfabetização, letramento e literacia, a depender da posição ideológica, bem como do horizonte valorativo, podem dialogar em caráter de completude, ou em caráter de exclusão: isso, aquilo e mais aquilo; isso ou aquilo junto à alfabetização. As intenções discursivas ideológicas valoram ou desvalorizam determinado conceito/processo em detrimento de outro, o que na prática dialógica não deixa de ser interativo: quando se propõe que a alfabetização se dê pelo viés da literacia tão somente, reconhece-se o letramento (ainda que não seja uma palavra proferida) no silêncio que se instaura. Como o Círculo de Bakhtin postula, há diálogo no silêncio.

Nessa perspectiva, é pelo enunciado concreto que as ideologias se constituem e difundem-se, nas palavras alheias que são reconfiguradas como próprias. Portanto, o horizonte valorativo de cada sujeito se constitui *ad infinitum* pelas interações praticadas/vivenciadas com sujeitos contemporâneos ou para além do cronotopo da ordem do dia: “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2011, p. 292).

O horizonte valorativo do sujeito dialógico, entendemo-lo pelos vieses individual e social conforme Volóchinov (2017), quando trata de tema e significação, aponta que na ciência das significações há a interrelação entre avaliação e significação. Para o autor, toda e qualquer palavra proferida não se limita ao campo do tema e da significação nos sentidos objetivo e contedístico, mas carrega uma avaliação, visto que todos os conteúdos e enunciados existem na fala viva, sido ditos ou escritos com ênfase valorativa.

“A significação objetual é formada pela avaliação, pois, é ela que determina a inserção dessa significação objetual tanto no horizonte mais próximo quanto no mais amplo dos falantes desse grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 237), o que revela que a formação dos sentidos na língua, no discurso, está sempre relacionada à formação do

horizonte valorativo do sujeito, do seu grupo social e das formações ideológicas que o(s) constitui(em).

É no seio de seu horizonte valorativo que o sujeito dialógico avalia as palavras dos outros e as cossignifica, tornando-as palavras suas. A palavra dada passa a ser palavra criada no processo de autoria. Em ‘Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas’, Bakhtin (2017, p. 37) aponta que “por palavras do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, é qualquer palavra não minha”.

Porém, quando de posse do discurso, Bakhtin (2011, p. 326) afirma que todo dado se transforma em criado, isso porque “o enunciando nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor”.

Considerando que é a partir do dado que se tem o criado, passando a ter-se o dado-criado, ou a partir da palavra alheia que se forma a palavra própria, sendo esta palavra próprio-alheia, os discursos emergem no movimento “meu e do outro”, nessa relação de refletir e refratar que por si possui natureza dialógica.

A PNA, quando se desdobra no Programa Tempo de Aprender, vale-se do dizer de outros para a construção de seu dizer. Na defesa do método fônico como meio mais promissor para alfabetizar as crianças brasileiras na idade adequada, recruta-se vozes do início do século XX que avaliavam o referido método como potente para esse fim, como bem discute Mortatti (2019b) em seus estudos. Esse horizonte valorativo foi sendo tecido nas últimas décadas do século XXI pelo cronotopo formativo de seus propositores que, ancorados na ciência cognitiva da leitura, formados em universidades norte-americanas e europeias que trabalham por essa perspectiva, reconfiguraram o discurso alheio (de fora do Brasil) em discurso aplicável neste território, reconfigurando o conceito de alfabetização, introduzindo a literacia nos moldes estrangeiros e silenciando o letramento, conceito/processo difundido e consolidado por aqui.

O discurso oficial (Ideologia Oficial), portanto, dentro de seu horizonte valorativo e recrutando as vozes alheias em vozes próprias-alheias, afirma considerar as mais recentes e exitosas evidências científicas para alfabetizar, propondo formação *online* a professores e gestores escolares por meio do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a). Este é conceituado como programa de formação abrangente que objetiva enfrentar as principais causas das deficiências da alfabetização no Brasil, conforme descrito na portaria que o regulamenta (Portaria N° 280/2019). Destina-se aos professores do último ano da pré-escola

e àqueles que atuam em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas municipais, estaduais e distrital.

O programa Tempo de Aprender é organizado em quatro eixos organizacionais, conforme a Portaria N° 280/2019:

I - Formação continuada para profissionais da alfabetização; II - Apoio pedagógico para a alfabetização; III – Aprimoramento das avaliações de alfabetização e; IV – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores (Art. 2º).

Conforme mencionado na seção anterior, inicialmente, o Programa Tempo de Aprender ofertou formação *online* a professores e gestores e, posteriormente, pretende ofertar formação presencial a professores alfabetizadores numa cooperação internacional entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, a Universidade do Porto (UP), o Instituto Politécnico do Porto (IPP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAb). A exemplo, a seleção em andamento para todos os professores que cumprem os requisitos a concorreram para uma das 100 vagas ofertadas para formação presencial em Portugal, com duração de seis semanas.

Enquanto discurso oficial do Programa Tempo de Aprender, neste estudo, deter-nos-emos a discutir, todavia, o Curso Práticas de Alfabetização, que consiste na primeira ação formativa a professores alfabetizadores no âmbito da PNA, de maneira *online*. Enquanto um programa amplo, o Tempo de Aprender prevê pelo menos quatro grandes conjuntos de ações voltadas à alfabetização, que nos faz lançar o olhar especificamente para o eixo I - Formação continuada para profissionais da alfabetização.

É nesse bojo, que a PNA passa a atuar inicialmente, propondo, de maneira *online*, o curso Práticas de Alfabetização, o qual disponibilizava materiais, inicialmente, no Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA) e, posteriormente, organizado em dois volumes intitulados “Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias” (BRASIL, 2021a) e “Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades” (BRASIL, 2021b).

No primeiro volume que trata das estratégias que os professores alfabetizadores devem executar, tem-se que a estratégia de ensino é uma forma de ensinar um conteúdo, de modo que “os alunos aprendem, por exemplo: que uma palavra é composta por partes

menores, chamadas sílabas; que cada letra expressa um som; ou, ainda, que as histórias têm começo, meio e fim” (BRASIL, 2021a, p. 17).

Dessa maneira, a matéria induz o professor a seguir a dinâmica da estratégia (im)posta que é defendida no material bibliográfico do curso como de simples execução. Assim, orienta-se o professor a seguir quatro passos: 1) primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo; 2) depois faz o mesmo processo junto com os alunos; 3) então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor e; 4) por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual (BRASIL, 2021a, p. 17).

O curso, de caráter prescritivo, aparenta possuir uma natureza engessatória do fazer docente-alfabetizador, pois pretende-se apenas executável, não recontextualizável, o que, considerando a dialogia do Círculo de Bakhtin e o Ciclo de Política de Ball, é impossível: o dado será recriado, recontextualizado a partir do horizonte valorativo do professor alfabetizador. Há, portanto, o nítido reforço ideológico dos propositores nas práticas alfabetizadoras, enquanto palavra dada, objetivando controlar o fazer do professor alfabetizador. A Figura 1 apresenta o layout de uma das estratégias propostas no Curso Práticas de Alfabetização, revelando a relação que o curso busca fazer nas atividades propostas com as habilidades da BNCC:

Figura 1 - Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons

O infográfico apresenta a seguinte estrutura:

- Título:** Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons
- QR-Code para vídeo:** Ep1 - Aprendendo a ouvir: Reconhecimento de sons
- Sugestão de ano:** Último ano da pré-escola.
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC correlatos:** EI03TS01, EI03TS03
- Refletindo juntos:** Vamos começar pelo início. Sabemos que as letras representam as unidades de som muito simples. Você pode pensar que as crianças adquirem naturalmente a ha-

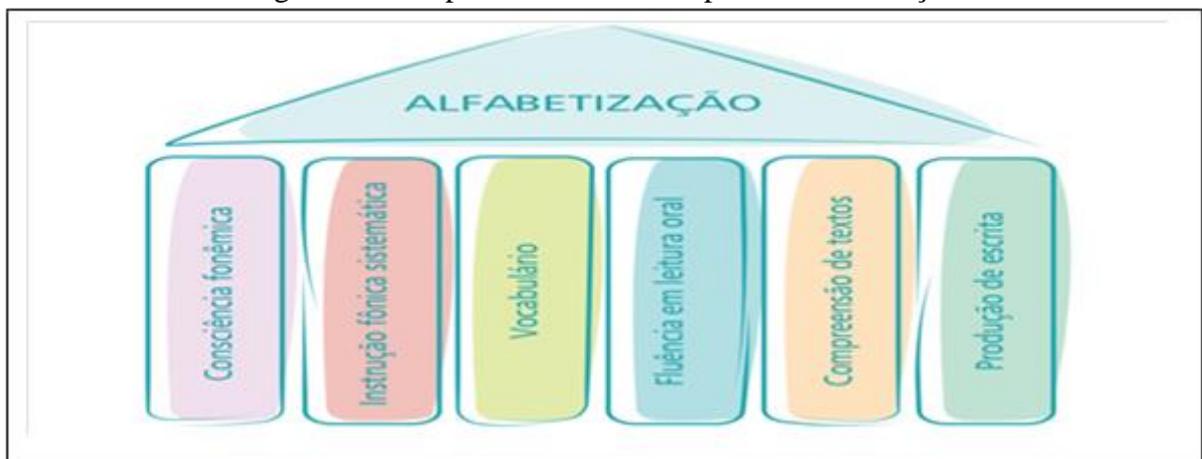
Fonte: (BRASIL, 2021a, p. 20)

As estratégias propostas no curso Práticas de Alfabetização, na seção “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC correlatos” iniciam com a indicação das

habilidades que o aluno deverá desenvolver naquela atividade, “facilitando” o planejamento do professor e dando a noção de alinhamento com as habilidades curriculares orientadas pela referida Base, que como discutido na seção anterior, é um documento orientador de currículo construído coletivamente pelos vários segmentos da sociedade, via consulta pública. Essa, portanto, é uma ação ideológica para reforçar o discurso dado, na tentativa de ser tanto menos recriado, quanto possível for.

Assim, “alinhado” à BNCC, o Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias (BRASIL, 2021a) retoma cada um dos módulos trabalhados no curso Práticas de Alfabetização, quais sejam: Aprendendo a ouvir, Conhecimento alfabético, Fluência em leitura oral, ampliação do Vocabulário, Compreensão de texto e Produção de escrita. Esses módulos e estratégias coincidem/dialogam com os seis componentes essenciais para a alfabetização defendidos no Caderno da PNA (BRASIL, 2019b), conforme exposto na Figura 2:

Figura 2 - Componentes essenciais para a alfabetização



Fonte: (BRASIL, 2019b, p. 33)

Tendo em vista o horizonte valorativo, os componentes acima arrolados que integram a alfabetização proposta na PNA resultam do que o grupo de trabalho constituído para a sua elaboração considerou como evidências científicas mais atuais, tendo por base os relatórios nacionais e internacionais, apresentados na seção anterior, que propõem cinco componentes: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário e compreensão de textos, sendo, pois, palavra dada por países outros que, no Brasil, tornaram-se palavras criadas. Nesse sentido, ao tomar a palavra de outrem, os propositores da PNA lançam mão do discurso de evidências científicas mais

recentes para introduzir o sexto componente, que robustece a proposta, nesse processo de recontextualização dialógica.

A relação entre os módulos do Curso Práticas de Alfabetização e, conseqüentemente, do Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias (BRASIL, 2021a) com os componentes essenciais para alfabetização da PNA (BRASIL, 2019b) se dá na seguinte ordem (módulo/componente): Aprendendo a ouvir/Consciência fonêmica; Conhecimento alfabético/Instrução fonêmica sistemática; Fluência/Fluência em leitura oral; Vocabulário/Vocabulário; Compreensão/Compreensão de textos e; Produção de escrita/Produção de escrita.

O primeiro módulo, atrelado ao primeiro componente essencial para alfabetização posto pela PNA, orienta o professor alfabetizador a trabalhar: o reconhecimento de som; a consciência de palavras, sílabas, aliterações e rimas; o isolamento, a síntese e a segmentação de sons. No curso/livro Práticas de Alfabetização é defendido que:

“Aprendendo a Ouvir” refere-se a uma das habilidades mais fundamentais para a alfabetização das crianças. Quando lemos, resgatamos um episódio de fala, com suas sonoridades, pausas e expressões. As pesquisas da ciência da leitura mostram que entender a sílaba, a palavra e seus sons é um acelerador da aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2021a, p. 16).

De acordo com a necessidade de, na alfabetização, o aluno ser posto explicitamente à relação letra e som, e compreender essa relação como posto acima, há conflito com os sentidos que se dão ou se escamoteiam, sobretudo no discurso da atual PNA. Nesse sentido, Frade (2019b) aponta para essa arena (ideológica) em que se assenta a discussão, na ordem do dia. Logo a alfabetização vive um conceito em disputa, dados os horizontes valorativos que, oficialmente, a subjazem.

Importa ressaltar que, neste módulo, são propostas atividades de isolamento de fonemas, como se este fosse um fator preponderante e decisivo para a efetivação da alfabetização das crianças, quando, na verdade, esse é mais um recurso ideológico-discursivo no âmbito de valoração da PNA. Tal qual aponta Morais (2019) a partir de pesquisas experimentais no Estado de Pernambuco, ao longo das últimas três décadas, em salas de alfabetização, que a consciência fonêmica, a qual integra a consciência fonológica, não compõe um saber necessariamente construído por crianças com alfabetização consolidada.

Cientificamente, a partir dos estudos realizados, Morais (2019) conclui que, das tarefas de consciência fonológica apresentadas às crianças, as que tiveram menos êxito foram efetivamente as de contagem de fonemas e segmentação oral de palavras em fonemas. Ou seja, a consciência fonêmica não constitui habilidade de extrema relevância para que as crianças se alfabetizem. Embora haja essa comprovação, não negamos a importância de trabalhar essas habilidades no ciclo de alfabetização, porém defendemos que esse não corresponde um “componente essencial”.

No segundo módulo, relacionado ao segundo componente essencial para a alfabetização da/na PNA, o trabalho proposto gira em torno do conhecimento alfabético visando à leitura de qualquer palavra em português, inclusive, pseudopalavras. Para isso, indica as oficinas prontas a serem executadas pelos professores alfabetizadores sobre a nomeação de letras, a relação letra-som, as regras de ortografia, além da leitura de palavras/frases e criação de palavras/pseudopalavras. Dentre possíveis questionamentos a essa proposta, destacamos a inserção das pseudopalavras no processo de alfabetização, distanciando-se da relação entre aprendizado da escrita e seu uso nas práticas sociais.

Nesse módulo, é defendido que, na promoção da instrução fônica sistemática, quando “as crianças já souberem que as palavras são compostas por sons e aprenderem a manipulá-los, o próximo passo para a alfabetização é conhecer as relações entre sons e letras” (BRASIL, 2021a, p. 71), o que as fazem percebê-las nas palavras e pseudopalavras. Assim é advertido ao professor alfabetizador: “Para verificar se seus alunos estão decodificando, e não apenas adivinhando, você pode apresentar-lhes pseudopalavras, isto é, palavras pronunciáveis em português, mas sem significado, como “mepo” ou “firse”” (Ibidem, p. 92). Atividades desse tipo, porém, acreditamos levar o aluno a perceber a escrita da escola diferente da escrita da vida, das práticas sociais. Frade (2019b) advoga que a ampliação do conceito de alfabetização nas últimas décadas não pressupõe a exclusão do ensino da escrita pelo trabalho sistemático da relação entre letra e som, porém, nos moldes que vem acontecendo no Brasil, desde 2019, é o indicativo de retrocesso ao praticado no final do século XIX e início do XX.

Por vez, no módulo três do Curso/Livro Práticas de Alfabetização é trabalhada a Fluência a partir dos seguintes indicativos: leitura de texto com expressão clara, leitura compartilhada, leitura com parceiro e leitura individual. A fluência em leitura oral é definida, no Curso/Livro Práticas de Alfabetização (BRASIL, 2021a, p. 110), como “a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A velocidade na leitura

significa reconhecer as palavras rapidamente. A precisão consiste em decodificar corretamente as palavras. E a prosódia refere-se à entonação adequada”.

É necessário, todavia, questionar que textos/gêneros estão sendo privilegiados pelos propositores da PNA, quando do trabalho com fluência em leitura. Há a presença de gêneros discursivos ou indica-se apenas a leitura de historietas? Há gêneros ou prevalece a leitura de palavras e/ou frases fora de contexto? A resposta pode ser sim e não, pois a proposta foca na palavra e na frase isolada sobretudo, mas também propõe alguns textos para o desenvolvimento da fluência em leitura oral. A limitação dos gêneros propostos é que chama a atenção, pois há a proposta de leitura de poemas, historietas, carta e de texto narrativo pessoal. Prevaecem o gênero poema e as historietas, podendo ser constatados no anexo do livro que, para cada letra do alfabeto e cada lição sobre a ortografia da língua são encaminhados um poema e uma historieta, conforme podemos observar na Figura 3 a proposta para as letras “A” e “Z”:

Figura 3 - Textos para alfabetizar propostos no Curso Práticas de Alfabetização

A Abelha Amarela

Por Paulo Briguet

<p>A abelha voa agora, ela é amiga do ar. É a abelha amarela, a alegria do pomar.</p>	<p>Agita as asas com arte, agita as asas com amor. Agita as asas nos ares até alcançar a flor.</p>
<p>Ah, abelha, abelhinha, amada amiga amarela, até as árvores acham que você é a mais bela!</p>	<p>Todos amam a abelha, a alegria anda com ela. Assim é a minha amiga, amada abelha amarela.</p>

A Amiga da Ada

Por Paulo Briguet

Ada adorava passear no pomar. Certo dia, uma Fada disse a Ada:

— Ada, Ada... Por que você está aí parada? Por que não faz como ela, a Abelha Amarela?

Quando a Fada disse isso, Ada notou que uma abelhinha muito pequenininha voava de árvore em árvore, de fruta em fruta, de flor em flor.

Ada perguntou à Árvore:

— Dona Árvore, diga aqui pra mim: por que a Abelha trabalha tanto assim?

A Árvore respondeu:

— Não sei por que todo esse trabalho... Pergunte à Fruta no meu galho!

Ada fez a mesma pergunta à Fruta.

— Não sei de nada, Ada. Pergunte à Flor, que é mais ligada.

Ao ouvir essa questão, a Flor disse então:

— Agradeça à Abelha Amarela! O que seria de nós sem ela? Em cada flor que ela passa, deusa uma vida de graça.

Quando a Flor terminou de falar, a Fada apareceu no lugar, e transformou Ada em uma abelhinha, só para dar uma voltinha.

Foi assim que a Abelha Amarela se tornou a melhor amiga dela.

O Zorro da Zebra

Por Paulo Briguet

<p>A zebra ouviu um zumbido quando estava a pastar. Era a mosca que voava ali no mesmo lugar.</p>	<p>“É que aqui é minha zona”, disse a zebra em seguida. Mas já estava até gostando daquela prosa zumbida.</p>
<p>“Mas que é isso, Dona Mosca, tá querendo me zombar?”, perguntou então a zebra, que já estava a se zangar.</p>	<p>E não é que essas duas formaram um belo par? A mosca sempre zumbindo, e a zebra sempre a zurrar!</p>

“Zumbido é meu trabalho”,
disse a mosca, em resposta.
“Zumbo desde criancinha.
É por que você não gosta!”

A Zebra Xadrez

Por Fábio de Barros Correio Gomes Filho

Zorro era uma zebra que zurrava sem timidez. Ele era diferente, pois não era listrado, mas era xadrez.

No zoológico não havia animal mais diferente! Essa zebra chamava a atenção e encantava a todos.

— Como é possível existir uma zebra xadrez, e não listrada? — diziam os visitantes.

Zorro não ficava zangado com estes comentários. Pelo contrário, adorava posar para fotos e visitas. Fazia caretas e brincava com as crianças.

Um dia, Zé, o zangão, resolveu perguntar:

— Zorro, por que você é assim, todo xadrez?

— Simples, Zé — disse Zorro, a zebra — minha mãe tinha listras verticais. Meu pai tinha listras horizontais. E eu tenho as duas e nasci xadrez!

Zé, o zangão, não sabia se Zorro estava brincando ou zurrando a sério. Talvez sim, talvez não. Mas tinha uma certeza: essa zebra era uma proeza da natureza.

O nosso querido Zorro, de beleza tão diferente, zurrava pelos morros e encantava toda a gente.

Os gêneros acima arrolados como sendo o trabalho com texto proposto na/pela PNA revelam uma aproximação com o que se praticava nas antigas cartilhas, sobretudo, quando observado o *layout* das atividades. Ainda que a organização dessas lições, no anexo do curso/livro, fuja da linearidade do alfabeto, obedecendo à relação de proximidade sonora entre os fonemas representados pelas letras do alfabeto, a ausência de textos significativos e que se relacionem com as práticas sociais vividas pelos alfabetizandos, constituem um problema, em que pese o maciço apagamento do letramento: uso da escrita nas práticas sociais, conforme Soares (2016).

Para Mortatti (2006), as historietas rememoram as práticas presentes nos métodos analíticos, nos quais apresenta-se o todo (palavras, sentenças, historietas) para decomposição em partes menores (letras), presentes em cartilhas escolares do século passado. Todavia, embora a PNA se valha do método fônico (método sintético), tem as historietas como ponto de chegada, enquanto o estudo do fonema é o ponto de partida, deixando os gêneros discursivos à margem da alfabetização das crianças brasileiras, na atualidade.

O módulo quatro é composto por propostas que vão do detalhamento e completude de frases à identificação de categorias dentro dessas frases, o estudo de vocabulário e a utilização de contexto para compreender palavras, conforme posto no documento em questão:

o vocabulário refere-se ao conjunto de palavras que conhecemos e que utilizamos para nos comunicar. Para uma comunicação eficaz, é preciso desenvolver um bom vocabulário. [...] **Portanto, um estímulo eficiente para ampliar o vocabulário é repetir as palavras novas, utilizá-las em contextos diferentes e relacioná-las a outras já conhecidas** (BRASIL, 2021a, p. 137 – grifo nosso).

Tal como observamos, o desenvolvimento de vocabulário proposto é importante e deve ser considerado no processo de alfabetização, pois a criança, conhecer novas palavras/vocábulos de sua língua, expande seu horizonte valorativo, a partir de novos signos ideológicos, e, portanto, expande a compreensão sobre o lido/ouvido/praticado. O que merece ressalva, conforme o grifo apontado é a noção de contexto que a PNA adota.

Enquanto podemos compreender o conceito de texto como uma manifestação discursiva situada num tempo e num espaço (cronotopo) por um sujeito ativo e responsivo, o contexto é, efetivamente, a conjuntura que rodeia (reflete e refrata) a eventicidade discursiva. É no contexto que o sujeito ativo-responsivo “recebe” a palavra de outrem e toma como sua, produzindo sentidos outros que a torna palavra criada, palavra própria-alheia. O contexto, portanto, vai muito além de mudança de estrutura (frase/enunciado),

como posto no Curso Práticas de Alfabetização. Neste, a proposta de utilização de contextos diferentes para a ampliação do vocabulário das crianças em processo de alfabetização é limitada a troca de palavras homônimas dentro de uma frase: “Esta estratégia serve-se do contexto para ampliar o vocabulário. Para isso, utilizamos os homônimos [...]. Os homônimos são entendidos somente a partir de um contexto, sem o qual o ouvinte não saberá do que se trata” (BRASIL, 2021a, p. 170).

O módulo cinco, por vez, que privilegia a compreensão, dispõe de estratégias voltadas à recontagem de história e expressão oral, à identificação de elementos da história e da ideia principal, propõe perguntas sobre o texto, alegando que “as evidências científicas mais fortes [...] mostram que fazer perguntas aos estudantes durante a leitura é efetivo. É importante também que os alunos perguntem a si mesmos sobre o texto e pensem a respeito” (BRASIL, 2021a, p. 177).

Além disso, propõe ainda a identificação de gêneros textuais e de detalhes sobre os textos lidos/ouvidos. O curso/livro justifica que “a compreensão é o objetivo final da leitura. Envolve extrair os significados, identificar as mensagens implícitas e explícitas, conhecer a intenção do autor e relacionar o texto às informações já conhecida” (Ibidem, p. 177). O questionamento que fazemos a respeito desse módulo dialoga com aqueles feitos sobre o módulo três acerca dos gêneros privilegiados: quais gêneros serão identificados, se o material/oficina/estratégia limita o professor a atuar na esfera literária? Há trabalho efetivo com gênero se a preocupação do material proposto se volta mais a forma que ao conteúdo? Observemos o que diz o livro/curso na orientação ao professor alfabetizador:

É importante o contato cotidiano com a escrita. Por isso, trabalhar com avisos, convites, poemas, receitas, bilhetes, cartas, entre outros, é interessante para que as crianças se familiarizem com os textos que as cercam, de modo que elas se engajem também nos estudos.

Em outras palavras, seus alunos devem ter contato com diferentes gêneros textuais. **Mais relacionados com a forma do que com o conteúdo, os gêneros vão auxiliar os estudantes a identificar as estruturas dos textos** (BRASIL, 2021a, p. 177 – grifo nosso).

Conforme posto, a maneira como a PNA (não) trata os gêneros do discurso difere daquela posta pela teoria discursiva em que os gêneros são concebidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Por isso conceber a forma como característica principal de um gênero discursivo e atentar tão somente para a sua estrutura, desconsiderando a multiformidade que os gêneros assumem na complexa arena discursivo-social. Portanto, quando a oficina/estratégia proposta aos professores

alfabetizadores, no campo da compreensão de texto, tendo em vista a identificação de gêneros textuais, privilegia a carta pessoal, incorre-se em dois reducionismos, pelo menos: o primeiro diz respeito à abordagem de um gênero sem sentido para as crianças, na atualidade, visto que a carta pessoal é um gênero obsoleto, tendo se transmutado ao *e-mail*; o segundo, refere-se ao reforço dado à forma do que ao conteúdo/discurso, sendo este o que mais importa nas relações discursivas, dada a interdiscursividade.

Enquanto o Curso Práticas de Alfabetização reforça que “o conteúdo não basta para compreender um texto [...] é preciso, também, conhecer a forma”, concordamos que a forma importa, mas não é o essencial no trabalho com gênero, dialogando com Bakhtin (2011, p. 262) que segue nos dizendo que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo.

Diante do exposto, propor o trabalho com gêneros em quantidade limitada e considerando a primazia da forma e da estrutura em detrimento do conteúdo/discurso, além de abordar o gênero carta pessoal para a oficina a ser executada com os alunos é obsoleto e fora do horizonte valorativo dos mesmos, devido não vivenciarem a comunicação por esse tipo de gênero discursivo no cotidiano atual.

Por fim, no módulo seis, sobre produção de escrita, o Curso/Livro Práticas de Alfabetização lança mão das seguintes estratégias a serem executadas pelos professores: escrita emergente, escrita de letras, escrita da palavra, ditado de palavras, escrita compartilhada, oficina do escritor e escrita independente. Percebemos a orientação sintética dessas estratégias, que partem do elemento menor (escrita de letra) para o maior (produção de texto/historieta na escrita independente). As reflexões referentes a esse módulo dialogam com aquelas feitas sobre os módulos anteriores, considerando a discussão sobre gêneros e a produção de escrita de forma mecânica e descontextualizada.

É fato que em toda a literatura que compõe a PNA não se faz menção à produção de gêneros textuais das esferas de circulação das crianças em alfabetização. Em seu lugar, utiliza-se o termo produção de escrita, que é pouco abrangente e tanto limitador, pois a escrita por si, pode inclusive representar sentenças discursivas sem sentido nos contextos vividos e vivenciados pelas crianças que estão a ser alfabetizadas.

Há, portanto, a defesa na PNA da escrita como código, em termos estruturalista da língua, como observamos no curso em questão:

Escrever, inicialmente, significa transitar entre o código oral — dos fonemas — e o escrito — dos grafemas. Neste capítulo, trabalharemos a escrita emergente, a escrita propriamente dita e a redação. Essa última habilidade, mais avançada, exige a capacidade de reunir ideias, estruturar textos e escolher palavras (BRASIL, 2021, p. 227).

Ou seja, a língua escrita é tida como uma atividade linear e escolar assentada no código. Porém, em torno da língua como código, há pesquisas e discussões que desmistificam esse conceito estruturalista, tendo em vista a alfabetização na perspectiva sociointeracionista como apontam Moraes (2005) e Soares (2016), os quais atentam para o termo Sistema Notacional em detrimento de Código Linguístico. Este tem sido presente no discurso de pesquisadores, sobretudo linguistas.

Os autores salientam que código, codificar e decodificar são termos inadequados em se tratando de língua e alfabetização na perspectiva do alfalettrar, visto que a língua não é um código e alfabetizar-se tampouco é apenas codificar ou decodificar a língua oral e escrita, pois o indivíduo precisa ter, nesse processo, um mínimo de conhecimento letrado para atuar como sujeito social por meio da escrita, ou seja, o sujeito social aprende a língua escrita ao passo em que vivencia e a utiliza nas práticas sociais. Logo, não concordamos que o sujeito aprenda a língua para depois aprender com a língua, como posto na/pela PNA.

O Curso Práticas de Alfabetização ofertado de maneira *online* a professores alfabetizadores brasileiros, a partir de 2020, e desdobrado na obra “Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias”, em 2021, apresenta a seguinte estrutura, conforme exposto no Quadro 4:

Quadro 4 - Estrutura do Curso/Livro Práticas de Alfabetização

Módulos	Estratégias
1. Aprendendo a ouvir	1.1 Reconhecimento de sons; 1.2. Consciência de palavras; 1.3. Consciência de sílabas; 1.4. Consciência de aliterações; 1.5. Consciência de rimas; 1.6. Isolamento de sons; 1.7. Síntese de sons; 1.8. Segmentação de sons; 1.9. Substituição de sons.
2. Conhecimento alfabético	2.1. Nomeação de letras; 2.2. Relação letra-som; 2.3. Regras de ortografia; 2.4. Leitura de palavras; 2.5. Leitura de palavras com sinais ortográficos; 2.6. Leitura de frases; 2.7. Criação de palavras.

3. Fluência	3.1. Leitura de texto com expressão clara; 3.2. Leitura compartilhada; 3.3. Leitura com parceiro; 3.4. Leitura independente.
4. Vocabulário	4.1. Detalhando frases; 4.2. Identificação de categorias; 4.3. Novo vocabulário; 4.4. Completando frases; 4.5. Utilização do contexto para compreender palavras.
5. Compreensão	5.1. Recontagem de histórias e expressão oral 5.2. Identificação dos elementos da história; 5.3. Identificação da ideia principal; 5.4. Perguntas sobre o texto; 5.5. Identificação de gêneros textuais; 5.6. Identificação de detalhes.
6. Produção de escrita	6.1. Escrita emergente; 6.2. Escrita de letras; 6.3. Escrita da palavra; 6.4. Ditado de palavras; 6.5. Escrita compartilhada; 6.6. Oficina do escritor; 6.7. Escrita independente.

Fonte: (BRASIL, 2021a, p. 7-8)

Cada um dos módulos acima referido apresenta uma breve introdução do que será tratado nas estratégias que o compõem. Essas estratégias, por vez, seguem uma estrutura semelhante de como devem ser executadas pelos professores, conforme foi exposto anteriormente. Conforme aponta Mortatti (2019a), a PNA propõe a prática mecânica da alfabetização, padronizado as formas de ensinar pelo método fônico, como se as formas de aprender fossem homogêneas. Cabe aqui recorrer ao Soares (2016; 2020) advoga a respeito do ensino e da aprendizagem no ciclo de alfabetização: é preciso alfabetizar com método, com métodos, pois na sua heterogeneidade formativa, cultural, ideológica e mesmo biológica, as crianças em alfabetização podem aprender a escrita de maneiras diferentes, o que exige do professor métodos distintos.

Para Prats e Martins Filho (2022), a PNA, ao ignorar o que o educando traz consigo, acaba por defender uma visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem. Nesse sentido, “explicita uma organização da alfabetização que parte do supostamente mais simples para estágios mais complexos, o que desconsidera o alfabetizando em seus interesses, bem como reafirma uma lógica bancária de educação em que cabe ao adulto transmitir o conhecimento” (Ibidem, p. 8).

Frente ao exposto, observamos essa lógica nas estratégias propostas no Curso/Livro Práticas de Alfabetização, como podemos observar na primeira estratégia disposta enquanto aula/oficina pronta para que o professor alfabetizador execute em suas turmas, considerando a ordem linear e de acordo com cada um dos módulos referidos. Observemos a Figura 4:

Figura 4 - Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons - Orientação para o professor

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons

AO.01.00 | **Estratégia de Ensino** | **Pré e 1º Ano**

APRENDENDO A OUVIR
Reconhecimento de sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS
• Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocaihos.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.
Combine para que uma criança bata palmas apenas uma vez após você fechar os olhos.

Vou fechar os olhos. Um som será emitido. Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.
Feche os olhos e os tape com uma das mãos. A outra deverá estar livre para apontar. A criança voluntária bate palmas uma vez.

De onde veio o som? O som veio de lá.
Aponte para o local de onde veio o som.

E o que produziu esse som? Foram mãos batendo palmas.
Abra os olhos.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

Fechem os olhos, turma. Só abram os olhos quando eu disser. Quando vo cês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem.

Todos os alunos de olhos fechados.
Vá silenciosamente para um canto da sala e sopre um apito. Observe os alunos apontando para o local de onde veio o som.

Muito bem! O som veio da direção que vocês apontaram. Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?

Um apito!



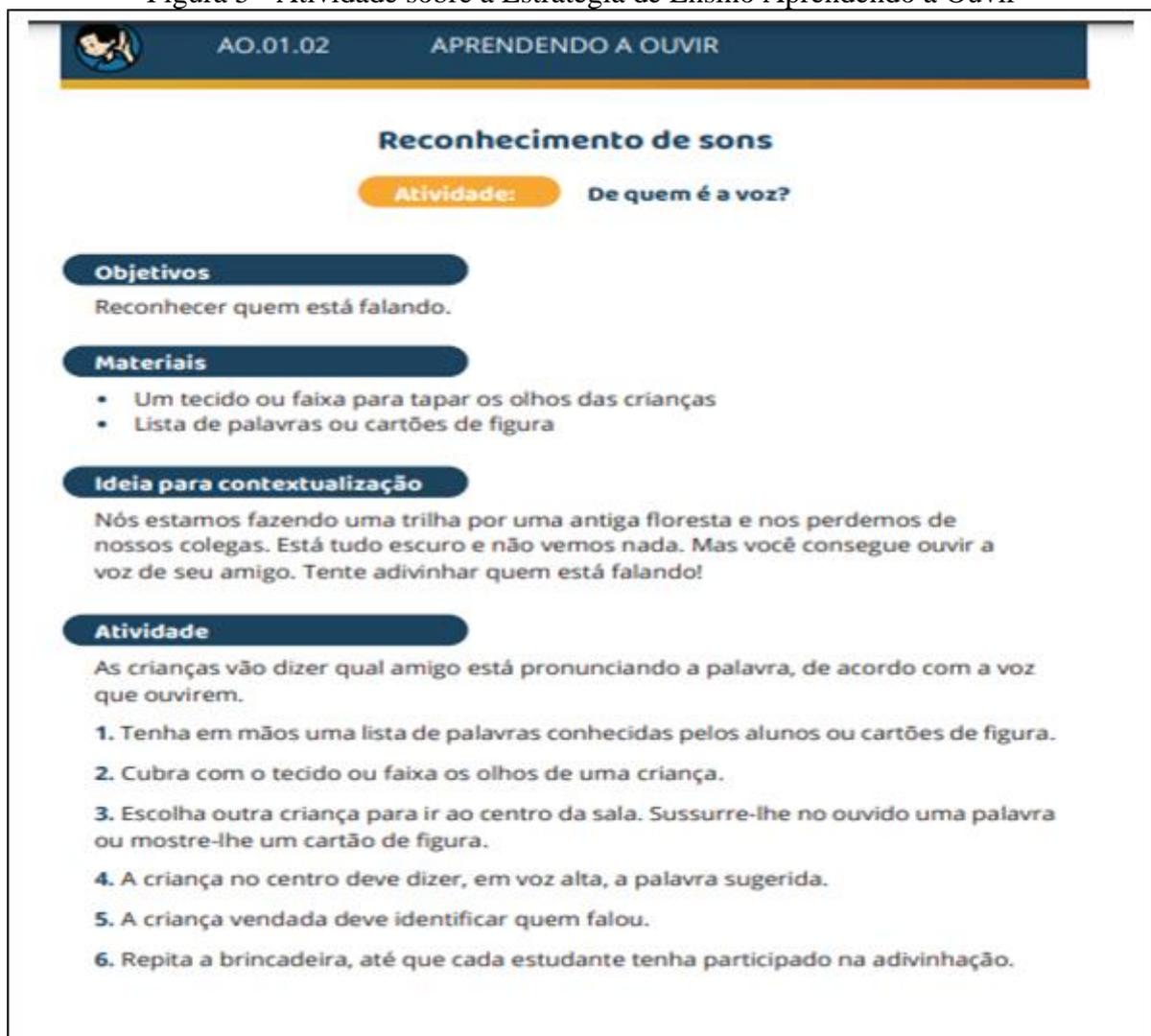

Fonte: (BRASIL, 2021a, p. 22)

A figura expõe como a estratégia está organizada, de tal modo pronta, cabendo ao professor alfabetizador executá-la: em laranja tingem-se os enunciados a serem proferidos pelo professor e, posteriormente, pelos alunos do ciclo de alfabetização; em azul, encontram-se as orientações ao professor que indicam gestos a serem executados, materiais a serem utilizados, ações a serem realizadas naquela “oficina de alfabetização fônica”.

Como para Prats e Martins Filho (2022) apontam, a PNA parte do “o supostamente mais simples” que é o estudo de fonemas como atividade primeira na alfabetização, de simples nada tem. A PNA é agressiva aos saberes e fazeres tanto de professores quanto dos alunos quando retoma o discurso homogeneizador das classes de alfabetização bem como da prática docente alfabetizadora.

Reforça-se essa constatação na sequência com as propostas completares à obra “Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias” (BRASIL, 2021a) na obra “Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades” (BRASIL, 2021b). Esta organiza cada atividade referente às estratégias da seguinte maneira: apresenta os objetivos, lista os materiais a serem utilizados, elenca ideias para contextualização, descreve a atividade, indica possíveis adaptações e, no anexo, elenca sons a serem trabalhados, num *script* bem definido, como posto na Figura 5:

Figura 5 - Atividade sobre a Estratégia de Ensino Aprendendo a Ouvir



AO.01.02 APRENDENDO A OUVIR

Reconhecimento de sons

Atividade: De quem é a voz?

Objetivos
Reconhecer quem está falando.

Materiais

- Um tecido ou faixa para tapar os olhos das crianças
- Lista de palavras ou cartões de figura

Ideia para contextualização
Nós estamos fazendo uma trilha por uma antiga floresta e nos perdemos de nossos colegas. Está tudo escuro e não vemos nada. Mas você consegue ouvir a voz de seu amigo. Tente adivinhar quem está falando!

Atividade
As crianças vão dizer qual amigo está pronunciando a palavra, de acordo com a voz que ouvirem.

1. Tenha em mãos uma lista de palavras conhecidas pelos alunos ou cartões de figura.
2. Cubra com o tecido ou faixa os olhos de uma criança.
3. Escolha outra criança para ir ao centro da sala. Sussurre-lhe no ouvido uma palavra ou mostre-lhe um cartão de figura.
4. A criança no centro deve dizer, em voz alta, a palavra sugerida.
5. A criança vendada deve identificar quem falou.
6. Repita a brincadeira, até que cada estudante tenha participado na adivinhação.

Fonte: (BRASIL, 2021b, p. 21)

Pelo observado, sobra pouco ou nenhum espaço para as adaptações dos professores alfabetizadores em atividades como a que está exposta na Figura 5, conforme pretende a PNA. Porém, na prática, as relações dialógicas fazem com que os professores alfabetizadores possam recontextualizar o (im)posto. Sobre as implicações que subjazem a

PNA enquanto, Almeida e Piatti (2021) observam o ocultismo dos protagonistas do processo de alfabetização, que são professores e alunos. Para as autoras, na formação dos professores alfabetizadores, em cursos como o Práticas de Alfabetização, há pelo menos duas questões que incidem diretamente na prática cotidiana, corroborado com a discussão por hora travada:

1) o caráter homogeneizador do documento que visa à adoção de método fônico como única perspectiva eficaz, e 2) a concepção pseudocientífica presente na PNA, transvestida de projeto a-histórico, que enterra progressivamente a construção da consciência crítica de professores e alunos (Ibidem, p. 648).

Esse discurso de aparente neutralidade em que se apoia a PNA reflete e refrata na sua recepção pelos professores alfabetizadores, tomando as repetidamente enunciadas evidências científicas como verdade a serem seguidas, ainda que recontextualizadas pela força de seus horizontes valorativos, no processo de tomar a palavra para si.

Essa questão, observadas as atividades e estratégias acima expostas, leva-nos a refletir sobre dois aspectos importantes: teoriaXprática e oralidade. A questão da teoria em relação à prática faz-se necessária devido aos reducionismos teóricos propostos no Curso/Livro Práticas de Alfabetização. Enquanto no curso *online* os conceitos eram trabalhados em vídeos curtos, no livro, dedica-se entre uma ou (no máximo) duas páginas para introduzir cada um dos seis módulos, seguido das prescrições metodológicas. Logo, essa questão dialoga com o que foi problematizado na seção anterior, a respeito do contexto da prática, ao recorreremos à Chartier (2002; 2010) para trabalharmos os conceitos de saberes ordinários e saberes científicos pertencentes aos professores em suas práticas.

Para a autora, os professores se servem de saberes científicos tão impregnados nas suas práticas que nem sempre têm consciência deles. Por isso, podem atribuir mais valor ao “prático”, ao passo em que podem conceber a teorização como um fazer cansativo, que pouco ajuda nas práticas alfabetizadoras. A comparação entre a PNA e os programas que a antecederam é indicativa da redução teórica em favor de fazeres direcionados e (im)postos.

Sobre a oralidade, é oportuno enfatizar que, na alfabetização, foi por muito tempo reduzida a práticas oralizadas de atividades escritas. Marcuschi e Dionísio (2007, p. 29) esclarecem essa questão: “Em geral, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita. Não raro é também equivocada e confunde a análise da oralidade com algumas atividades de oralização da escrita”.

Para Marcuschi e Dionísio (2007), é necessário, ao propor o trabalho com a oralidade, ter a noção de língua que dê conta do dinamismo que a integra, e não se deter

apenas à forma, à estrutura. Desse modo, atentam para a necessidade da noção de texto como evento discursivo, ao invés de concebê-lo como simples unidade linguística, que não seria mais que uma frase estendida.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 94), seguindo esse escopo, orienta que os professores levem em conta nas suas práticas pedagógicas “[...] as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam bem como os sentidos que geram”. O Eixo da Oralização/Sinalização, segundo o documento oficial,

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrerem em situações oral ou de sinalização – no caso dos estudantes e das estudantes surdos/as, oralizados/as ou não, que têm na LIBRAS sua primeira língua – com ou sem contato face a face como, por exemplo, aula dialogada, recados gravados, seminário, debate, apresentação de programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, contação de histórias, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 22).

Entendemos, portanto, a oralidade como prática significativa do uso da fala mediada por gêneros discursivos, sendo uma ação que extrapola, por exemplo, tradicionais atividades de tomada de leitura oral, leitura compartilhada em sala de aula para aferir a fluência leitora dos alunos.

A PNA, por vez, segue o caminho inverso, sem tratar da oralidade propriamente dita, propõe nos seis componentes essenciais para a alfabetização, e especificamente no componente fluência em leitura oral, como desdobramento do método fônico, práticas de oralização da escrita. Para isso, defende que a “fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia [...]. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática de leitura de texto em voz alta individual e coletivamente [...]” (BRASIL, 2019b, p. 33).

Percebemos a oralização da escrita nas estratégias propostas no Curso/Livro Práticas de Alfabetização, quando toda atividade que envolve a fala, volta-se para o domínio da relação fonema-grafema. Na PNA, não há o estudo específico da oralidade como modalidade expressiva da língua, de modo a ser tomada em caráter de subordinação à escrita. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 68) advoga que:

[...] a fala realiza-se pelo meio fônico, e a escrita pelo meio gráfico. E esses seriam, a princípio, os únicos aspectos dicotômicos entre as duas modalidades em suas formas físicas de manifestação. Contudo, mesmo que se diga que a fala e a escrita se caracterizam como som e grafia, isso não é muito simples de sustentar, visto que, se a realização fônica ou sonora é uma condição necessária para a língua falada, ela não é condição suficiente. Isso quer dizer [...] que a língua falada não equivale à língua oralmente realizada. Isso é facilmente compreensível quando se observa a possibilidade de leituras em voz alta ou a oralização da escrita, o que

não torna aquele texto oralizado um texto falado. **Não se pode confundir oralização com oralidade** (grifo nosso).

Não é de se estranhar, se os professores alfabetizadores conceberem a proposta de alfabetizar pelo método fônico como trabalho com a oralidade, dados o discurso ideológico em torno da proposta, bem como os materiais e as formações para esses professores no âmbito da PNA. Amalgamado à discussão travada até o momento, passemos a refletir sobre o (não) lugar da alfabetização, do letramento e da literacia na PNA.

Retomando os conceitos de horizonte valorativo, que caracteriza a visão de mundo bem como os limites exotópicos do sujeito ativo-responsivo e; palavra alheia, no sentido da palavra dada por outrem e quando tomada para si, pelo eu, torna-se palavra própria-alheia no movimento de criação, recriação dos enunciados vivos, que dialoga com o que nomeamos de recontextualização no campo das políticas educacionais, de formação de professores e de alfabetização. Dentro desta seara, refletir sobre as relações dialógicas, na PNA, entre alfabetização, letramento e literacia é necessário, considerando que essas relações existem pela natureza próprias da linguagem, sem incorrer, todavia, num movimento pacífico.

3.1 O LUGAR DA ALFABETIZAÇÃO

Como posto na introdução deste trabalho, o conceito de alfabetização se concentra, sobretudo, nos postulados na ideia de compreensão do sistema de escrita alfabético para a representação da cadeia sonora da fala: a escrita. Para Tfouni (2005, p. 9), a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de uma habilidade para a leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”. Para Soares (2004), a alfabetização também pode ser entendida como uma aprendizagem de uma técnica, pois segundo a autora (2016), em “Alfabetização: a questão dos métodos”, quando no processo de alfabetização o objeto de aprendizagem inicial da língua é o sistema alfabético-ortográfico, com foco explícito no desenvolvimento das competências de notar/representar de forma escrita a cadeia sonora da fala (ler e escrever), estamos a privilegiar a faceta linguística (SOARES, 2016). Por outro lado, a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), conceitua o termo como ensino da habilidade de compreensão do código linguístico, com ênfase nas habilidades de codificar/decodificar.

Entre habilidade ou técnica de compreensão do código linguístico, como querem alguns teóricos mais conservadores ou do sistema notacional, como defendem autores

menos ortodoxos, a exemplo de Arthur Gomes de Moraes (2005; 2012), o fato é como esse processo vem sendo deturpado, intencionalmente, pela PNA.

Nesse debate, sobre os sentidos atribuídos à alfabetização, Frade (2019c) aponta que a PNA, ao concebê-la pelo viés das ciências cognitivas da leitura, está a desconsiderar a escrita, ou, reduzi-la a uma habilidade inferior: “nota-se que nela está ausente toda a discussão a respeito das relações entre leitura e escrita no processo inicial de aquisição e não são consideradas ou problematizadas as mudanças que ocorrem a partir de inter-relações entre o ato de escrever e o ato de ler”, nos dias atuais.

Corroborando com a palavra de Frade (2019c), acrescidos da ótica social, Prats e Martins Filho (2022), defendem que o conceito de alfabetização expresso na PNA põe em evidência a face ideológica de cunho liberal no espectro político de Direita. Concordamos com os autores ao entendermos o processo de esvaziamento do conceito de alfabetização na referida política, que ao concebê-la (a alfabetização) como ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, cerceia ser caráter social e político, mas não deixa de ser menos ideológica. Muda-se, tão somente, “a face da moeda”.

Compreendendo a alfabetização como um processo político e ideológico, situado social e historicamente no tempo e no espaço, recorremos a Frade (2019b) para lançar considerações históricas acerca de como esse conceito vem se construindo no cronotopo brasileiro mais recente.

Até a década de 1980, o Brasil vivenciava a alfabetização sob a disputa dos métodos de ensino, sintéticos e analíticos, num processo de radicalização e superação. As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas, no campo da alfabetização, pelo surgimento do letramento que justapunha a aprendizagem do princípio alfabético da língua escrita às práticas sociais de uso numa sociedade grafocêntrica e/ou letrada. Ademais, some-se a esse período o desvelamento das pesquisas de Emília Ferreiro em que o sujeito toma posição ativa diante do objeto do conhecimento, lançando hipóteses, o que não seria diferente com a escrita e sua aprendizagem.

Frade (2019b) aponta que, na sucessão desses fatos históricos, a alfabetização ganha novos delineamentos coma democratização do acesso à educação escolar e a melhoria das oportunidades, bem como o realinhamento dos currículos a fim de se promover a educação voltada à formação humana em combate ao tecnicismo, como resquício do período ditatorial.

É nessa fase que surge a LDBEN 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa de Formação de

Professores Alfabetizadores (PROFA) e, em 2006, consolida-se a política do ensino fundamental de nove anos, que trouxe consigo o ciclo de alfabetização de três anos. A alfabetização, portanto, passa, nesse momento histórico, a ser concebida não mais como processo que se esgota no primeiro ano do ensino fundamental, mas respeitados os tempos de aprendizagens e referendando-se a necessidade de se pensar as progressões possíveis ao longo do ciclo, o aluno teria a possibilidade de aprender a língua escrita até os oito anos de idade.

Nesse ínterim, reforçam-se os estudos do letramento, o trabalho com gêneros discursivos na alfabetização, os encaminhamentos sobre direitos de aprendizagem, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, dentre outros, que influenciaram e orientaram os cursos subsequentes de formação de professores, a exemplo do Pró-letramento e do Pnaic.

Com a homologação da BNCC, em 2017, a alfabetização começa a ganhar novos contornos, inicialmente, com a redução do ciclo de alfabetização para dois anos e, subsequentemente, com a diminuição das exigências/habilidades a serem desenvolvidas nesse tempo, visto que, para o terceiro ano se previa habilidades de ortografização atreladas ao processo de consolidação da aprendizagem da escrita. Para Frade (2019b, p. 116), esse evento, em torno da alfabetização, “foi uma decisão política que buscou marcar uma diferença entre as propostas dos dois governos, a do governo Dilma Rousseff e a do governo Michel Temer” como discutido na seção 2 deste trabalho, ao tratarmos das rupturas, descontinuidades e bricolagens das políticas públicas, enquanto políticas de governo.

O conceito de alfabetização, como bastante elencado, sofre a grande ruptura em 2019 com a PNA, em que a alfabetização enquanto “aprendizagem de habilidades para ler e escrever é tida como uma atividade motora, mecanicista” (ALMEIDA, 2019, p. 56), desconsiderando as pluralidades linguísticas, culturais, ideológicas, os modos singulares de construção/produção do conhecimento, os tempos individuais de aprendizagem, mas, sobretudo, o caráter social da escrita.

A alfabetização, em conceito por hora (im)posto, embora dialogue no seio das forças centrífugas e centrípetas com conceitos anteriores e com conceitos em construção, dada a dinamicidade da língua em eventicidade, busca refletir o horizonte valorativo de seus propositores e das classes sociais mais favorecidas por eles representadas. Portanto, é um conceito esvaziado que quer refletir, mas não se pretende refratado.

3.2 (NÃO) LUGAR DO LETRAMENTO

Se pensamos o conceito de alfabetização em disputa no hodierno consideramos maior, na PNA, a disputa em torno do conceito letramento. Na perspectiva dialógica que adotamos, disputa não pressupõe, necessariamente, ausência de diálogo, pois até no silêncio ele se constitui, de acordo aos postulados do Círculo de Bakhtin, mas constitui-se em estratégias discursivas para buscar o silenciamento/apagamento de palavras e enunciados a favor, ideologicamente, ao letramento.

Disputar na arena discursivo-ideológica está para fazer as palavras próprias se sobreporem às palavras alheias ou às contra-respostas, no que se refere à alfabetização, mas sobretudo ao letramento na atual PNA. Enquanto a ideologia oficial nega espaço ao letramento, tece-se a intenção, também oficial, de apagamento/silenciamento desse conceito. Embora, defendamos que controlar as relações discursivas nas práticas sociais seja algo impossível, todo discurso que se reveste de oficialidade, reverbera, de alguma forma, em seu auditório.

O não lugar do letramento, neste trabalho, diz respeito à clara intenção silenciadora por parte da PNA buscando afastar da alfabetização as relações com as teorias sociais da leitura e da escrita. Ingênuo seria pensar nesse silenciamento isento de neutralidade ou como interpretação equivocada por parte dos propositores, pois o conceito de literacia, defendido na PNA, surge acompanhado de uma visão unilateral, reducionista, disciplinar e escolarizada dos processos de aprendizagem das práticas sociais, dos gêneros e dos usos da leitura e da escrita (BUNZEN, 2019).

Concordamos com Soares (2004), ao definir o letramento como o uso da escrita nas diferentes práticas sociais. Para a autora (Idem, 2016), o letramento dá conta das duas facetas de inserção do indivíduo no mundo da escrita, de modo que a faceta interativa é o veículo de interação entre os indivíduos por meio da língua escrita pelos gêneros do discurso, e a faceta sociocultural considera os usos, funções e valores atribuídos à escrita nos contextos socioculturais.

Emergem ainda, no contexto atual, outras reflexões inerentes ao entendimento da polissemia do conceito de letramento que se refere aos usos, funções e valores socioculturais da escrita, do texto literário, do conhecimento científico e matemático, da interpretação de imagens, sons e signos semióticos, provocados ou não pela eminência dos usos das ferramentas digitais, entre outros (GABRIEL, 2017). O conceito passou a ser polissêmico,

mas sua base, em qualquer que seja o direcionamento de cunho ideológico, permanece nas práticas sociais.

Ressalta-se que no imaginário popular, o letramento é visto como uma condição *sine qua non* para se alcançar a cultura e o progresso tanto pelos indivíduos quanto pelas sociedades. Graff (2016, p. 236) entende que “hoje podem ser identificadas mais de cem variedades de letramento. Ao mesmo tempo [...] parece resistir a uma suposta transmissão universal”.

Na alfabetização brasileira, pensando a cultura letrada, o letramento, como dito anteriormente, é inaugurado na década de 1980 e seguiu se afirmando nos anos subsequentes atrelado aos documentos oficiais e à formação dos professores alfabetizadores no sentido mais estrito. Letrar passava a ser tido como o caminho à redução das desigualdades sociais pela promoção da justiça social. Assim, nos últimos anos, há o fortalecimento do letramento como “aquisição, prática e uso” (GRAFF, 2016, p. 242).

Há, segundo Graff (2016), a produção de mitos sobre o letramento, a partir da má interpretação do termo, ou do horizonte ideológico dos sujeitos, nos estudos que se desenvolveram:

Os estudos sobre letramento são estranhamente divididos por dicotomias que se iniciam com pares como letramento/alfabetismo, letramento/oralidade, leitura/escrita ou alfabeto/outras representações. Os debates são, por vezes, inflamados e exagerados, resultando no que tenho definido como mito do letramento, um conceito bem conhecido (Ibidem, p. 236).

O resgate histórico, que o referido autor tece, aponta as trajetórias dos estudos do letramento, em nível macro, como reveladoras testemunhando-se, entre o fim do século XX e início do XXI, uma ênfase no cotidiano e nas práticas, incluindo a discussão sobre o próprio conceito de práticas. Os mitos do letramento, então, correspondem as contradições acerca do termo adotadas no cronotopo: pessoas civilizadas/com cultura letrada em contraposição pessoas incivilizadas/sem cultura letrada; práticas escritas sobrepostas às práticas de oralidade; o domínio da escrita acima das pessoas não alfabetizadas.

Na esteira dos estudos do letramento como práticas sociais, tendo a natureza social da leitura e da escrita focalizada, Street (2014) rejeita a ideia de letramento como habilidade neutra e técnica, considerando-o como prática ideológica. Corroborando as ideias de Graff (2016) acerca do conceito de práticas que subjazem o letramento, Street (2014) aponta para a importância da diferenciação entre práticas e eventos de letramento: o conceito de eventos de letramento diz respeito a qualquer ocasião em que a escrita se faz essencial à interação

entre os sujeitos envolvidos. Por vez, as práticas de letramentos se situam num nível mais alto de abstração e se refere tanto ao comportamento, quanto às conceitualizações sociais e culturais que atribuem sentidos aos usos da leitura e da escrita: “o foco no contexto, portanto, é o que torna reais as Práticas Letradas” (STREET, 2014, p. 19).

Ainda acerca dos equívocos e mitos do letramento e da cultura letrada, conforme indicado acima, Graff e Dufy (2007) consideram-no limitadores da produção do conhecimento, bem como um desserviço à humanidade do passado e do presente:

O mito do letramento se refere à crença, contemporânea e histórica, relacionada a ambientes educacionais, cívicos, religiosos, entre outros, de que a aquisição do letramento é um pré-requisito e que dele resulta o desenvolvimento econômico, a prática democrática, o aprimoramento cognitivo e a mobilidade social. Apesar de muitas tentativas frustradas de mensurá-lo, o letramento, em sua formulação, tem se revestido de qualidades inegáveis e imensuráveis, conferindo uma certa predileção no quesito da ordem social, elevado senso de moralidade e um metafórico “estado de graça”. Esses pressupostos têm uma linhagem histórica venerável e têm sido expressos de diferentes maneiras, desde a antiguidade, passando pela Renascença e Reforma e novamente pelo Iluminismo – período durante o qual o termo letramento esteve relacionado às noções de progresso, ordem, transformação e controle. Associada a essas crenças está a convicção de que os benefícios atribuídos ao letramento não podem ser alcançados por outros meios, nem podem ser atribuídos a outros fatores, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou individual. Ao contrário, o letramento tende a ser considerado de forma isolada, como uma variável independente e crítica. Essas atitudes, em seu conjunto, constituem “o mito do letramento” (Ibidem, p. 41).

Pensando os mitos acima arrolados, dialogamos com Street que aponta o letramento sob duas óticas: individual e ideológica. No campo individual, concebe-se o letramento como uma prática social de responsabilidade do sujeito com o sucesso alcançado a partir do domínio de práticas letradas, de modo que, o letramento por si só trata de desenvolver a consciência crítica do sujeito: “vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social” (STREET, 2014, p. 38). Logo é tido como uma habilidade neutra e técnica.

Por vez, o letramento ideológico pressupõe a consideração das práticas ideológicas envolvidas em relação de poder no seio dos significados multiformes e das práticas culturais específicas. Assim, as práticas letradas são produtos culturais, históricos e discursivos: “o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso - práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação” (STREET, 2014, p. 41).

Este se insere no que foi denominado de Novos Estudos do Letramento, na defesa de que para a Pedagogia, para as políticas de alfabetização e na construção de planos de

governo deve haver a necessidade de extrapolar o mero ensino, às crianças, dos aspectos técnicos da língua no viés do codificar e decodificar ou de suas funções, para ajudá-las a adquirir/construir a consciência de natureza social e ideologicamente assentada em formas específicas significativa espaço-temporalmente.

Por esse viés, o letramento “[...] não contempla, portanto, todas as atividades de leitura e de escrita que são determinadas por necessidades e fins meramente pessoais [...], como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social” (MORAIS, 2014, p. 13). O letramento não se volta para a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, no entanto, compreende-se a importância do desenvolvimento do estado ou condição de se fazer uso da leitura e da escrita em diferentes práticas sociais (SOARES, 2004).

Se o tipo individual de letramento acaba por deturpar a ideia de justiça social por meio da distorção sobre mobilidade social, igualdade econômica e política, bem como impactam na participação da ordem social, perpetuando as desigualdades, o que pensar sobre o seu silenciamento? A seguir, propomos algumas reflexões a esse respeito:

3.2.1 O processo ideológico de apagamento/silenciamento

Apagar signos ideológicos não é uma tarefa fácil e que se dê em franca rapidez. Os signos construídos, ideologicamente, num tempo e espaço refletem crenças, ao passo que refratam nos/dos horizontes valorativos de uma comunidade, de um auditório social interativo. O letramento é tido, neste trabalho, como um signo ideológico dos alfabetizadores brasileiros construído (e em construção) nas últimas quatro décadas (desde 1980).

Portanto, escolher o letramento como meio a seguir pela alfabetização com às ciências sociais da leitura e da escrita tampouco foi, nem é, uma prática neutra. De um lado ou de outro, impera a ideologia, que embora dissonantes não deixam de dialogar nas e pelas contra-palavras. Escolher o letramento, é por si uma questão política e ideológica, como nos orienta Street (2014, p. 30): “a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto e campanha é em si mesma uma questão política e não simplesmente uma questão de escolha por parte dos ‘especialistas’ e técnicos”.

Se escolher o letramento, em qualquer que seja sua acepção, é político e ideológico, não o escolher, e mais, (so)negá-lo é tão ou mais político e ideológico, embora seja defendido o discurso de neutralidade.

Sobre a escolha do letramento na seara de signo ideológico brasileiro, Bunzen (2019) afirma que as políticas de alfabetização que o incorporaram, embora com diferentes significados e apreciações valorativas, de forma bem geral

[...] assumiram um compromisso social de melhorar o processo de alfabetização nas escolas públicas, auxiliando as alfabetizadoras a refletir sobre diversos fenômenos e facetas interativas, sociais e culturais que perpassam os usos pedagógicos e específicos do ensinar e aprender a ler e escrever na escola, com atenção especial para os processos interativos em sala de aula ou em outros espaços educativos [...] (Ibidem, p. 46).

Devido a isso, o autor sugere desrespeito por parte da PNA na eliminação do conceito de letramento e suas implicações. Tal qual Bunzen (2019), defendemos que a PNA busca não apenas excluir o termo letramento, mas tudo que a ele se refere em termos conceituais. Com o silenciamento desse conceito guarda-chuva, apresenta-se uma política nacional que “se distancia dos cursos de Pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos vinte anos de formação continuada no campo da alfabetização” (ibidem, p. 47).

Street (2014, p. 31), afirma que “as mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem [...] atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas”. A esse respeito, argumenta que operar dentro do letramento individual, apontando caráter neutro das políticas de letramento ou de não letramento, são claramente vistas como “interesses políticos individuais” (Ibidem).

Ao considerarmos o aglomerado de signos e definições do letramento no Brasil, sobre a ótica de Graff (2016, p. 244) a partir de correspondência recebida de Ana Maria de Oliveira Galvão, em 2013, observamos que:

No Brasil nós temos, pelo menos, quatro traduções para a palavra “Literacy”: “Alfabetização” – o termo mais original e antigo que quer dizer aprender a ler e escrever [...]; Alfabetismo – o título de um artigo seu publicado em periódico acadêmico brasileiro, *The literacy myth*, recebeu o nome de O mito do alfabetismo; Letramento – por exemplo, o ensaio escrito por Jack Godoi e Ian Watt, *The consequences of literacy*, foi traduzido como as consequências do letramento, e; “Cultura escrita” (*writing culture*) – por exemplo, o livro de Walter Ong, *Orality and literacy*, recebeu o título de Oralidade e cultura escrita [...]. Para

complicar ainda mais, em Portugal o termo *literacy* foi traduzido como literacia [...].

Como visto, a tradução de literacia para o português do Brasil não comporta os signos e significados em torno do letramento aqui construído. Santos, Santos e Pinheiro (2020), defendem o letramento como termo brasileiro em sua amplitude conceitual. Para nós, além de um termo aqui gestado e significado, propõe um signo ideológico que não pode ser traduzido por literacia.

Assim como Graff (2016) aponta para os equívocos em torno do letramento e Street (2014) para os tipos de letramento, concordamos que a equivocada e intencional tradução por literacia, na PNA, enquadra-se no tipo de letramento individual que prevê sua mensuração e controle através de avaliações de larga escala, promovidos por políticas prontas a serem executadas pelos professores alfabetizadores.

Em caráter adicional, entendemos que o silenciamento do letramento pela PNA está para um novo equívoco que se assenta em negar ou zerar o passado, como se ele deixasse de existir nos contextos de práticas dos professores alfabetizadores, como se sumissem de seus horizontes valorativos e como se as palavras dadas atualmente, impedissem os diálogos com as palavras outrora, nas políticas e formações anteriores em que o letramento esteve em evidência.

Não descartamos, porém, o diálogo entre alfabetização, letramento e literacia, porém como processos diferentes, tendo especificidades próprias e complementares, como veremos a seguir.

3.3 A (IM)POSIÇÃO DA LITERACIA

A discussão em torno da literacia ganhou corpo recentemente com a proposição e implementação da PNA. É certo que o discurso em torno da reforma da alfabetização no Brasil vem sendo gestado desde o início deste século, a partir de propostas que traziam à cena as ciências cognitivas da leitura, sobretudo, a partir do Relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos, de 2003. Este chegou à conclusão de que as políticas e práticas alfabetizadoras do país não acompanharam o progresso científico e metodológico. Gestava-se também o discurso de evidências científicas.

O percurso histórico, abordado na seção anterior, mostra que esse discurso foi se alinhando à política e a ideologia situadas no espectro da Direita, recorrendo-se as

influências nacionais e internacionais para valorá-lo. A PNA é a materialização de toda essa mobilização que se acentuou nas últimas décadas. A respeito de influências internacionais, no processo de colonialidade, Street (2014, p. 45), afirma que o “letramento”/literacia “está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura de que dos meros aspectos técnicos de leitura e de escrita”. Com efeito, fica mais evidente a transferência de valores.

Street (2014, p. 45) aborda também a natureza dominante que o “letramento”/literacia pode assumir numa sociedade, em que “os grupos burgueses justificaram os custos da difusão do letramento em termos de difusão de certos valores da classe dominante [...]. As vantagens ‘técnicas’ em termos de capacitação da força de trabalho, e assim por diante, vinham encapsuladas nesses valores”. Tanto no outro, como neste caso, observa-se a transferência de valores de quem pensa e propõe as políticas de alfabetização, letramento e/ou literacia.

Vimos no tópico anterior, sobre o letramento, que no Brasil, há uma multiplicidade de traduções para o termo *literacy*. No entanto, não utilizávamos a terminação literacia, até 2019, visto serem alfabetização e letramento termos/conceitos que dão conta dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de uso em práticas sociais pensando o desenvolvimento de consciência (crítica) no horizonte valorativo dos sujeitos.

O fato de a PNA silenciar o letramento e “inaugurar” a literacia na alfabetização brasileira denota não somente a troca de nomenclatura, mas da natureza própria dos processos, incorrendo em reducionismo, visto que há nítida mudança nas concepções ideológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Literacia, na PNA, é definida como “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019b, p. 21). Segundo Morais (2013, p. 4), um dos consultores internacionais da PNA, o termo “literacia”, “importado da literatura anglo-saxônica (*literacy*), é utilizado [...] por ter um sentido mais preciso e menos à exploração ideológica do que o termo letramento”.

Tendo em vista a linha investigativa que nos guia neste trabalho, discordamos de Morais (2013), no tocante à pouca relação da literacia com a ideologia por ele referenciada, colocando o letramento num lugar não saudável. A PNA revela o caráter mais ideológico que esse termo pode apresentar, no sentido de querer silenciar tudo que a ela for contraditório, ou que lhe atribua uma contra-resposta.

Para Morais (2014), assim, como posto na PNA,

No Brasil, pouco depois da ditadura militar, começou a ser utilizado o termo “letramento”, num sentido, que à primeira vista, corresponde ao de literacia, isto, é, de uso ou prática das habilidades com alguns dos objetivos que acabamos de indicar. Letramento, em seu sentido mais geral, pode ser entendido como influência que a cultura escrita tem no desenvolvimento da criança, por meio de sua exposição frequente a letras e a textos, por meio das interações verbais já marcadas pela escrita que ela tem com os outros e por meio das ações intencionais dos pais e professores destinadas a tornar-lhe acessível a compreensão e o domínio do sistema escrito de representação da linguagem. Nesse sentido, tal como a alfabetização, letramento indica um processo, ao passo que a literacia evoca, sobretudo, o estado ou a função que dele resultam. No entanto, letramento difundiu-se na comunidade linguística e educacional com uma intenção ao mesmo tempo mais engajada politicamente e mais redutora. Ele se refere tão somente ao uso social da leitura e da escrita [...] e não contempla, portanto, todas as atividades de leitura e de escrita que são determinadas por necessidades e fim que são meramente pessoais (nesse caso, deveria excluir, por exemplo, o diário íntimo, destinado a ser lido só por quem o escreve), como se o indivíduo, como ser letrado, não tivesse outra dimensão do que a social. **Por ser mais abrangente, e atendendo também à vantagem de homogeneizar os conceitos, o português europeu não utiliza letramento, mas sim literacia [...]** (MORAIS, 2014, p. 13 – grifo nosso).

Como visto, a literacia é tida por Moraes (2014) como processo mais abrangente que o letramento, denotando-se a defesa de que abrange não somente os usos sociais da escrita, como também os usos pessoais. Essa afirmativa feita pelo autor apresenta-se incoerente, tendo em vista que os gêneros discursivos são, segundo Bakhtin (2011), elaborados em cada campo da comunicação, não havendo gêneros que não sejam reconhecidos pela comunidade discursiva. Portanto, toda comunicação, inclusive o diário pessoal, dá-se por gêneros que são tipos relativamente estáveis de enunciados, situados num espaço e num tempo sociais.

Para Bunzen (2019), a PNA, ancorada na literacia, distancia-se sobremaneira das práticas de letramentos, configurando-se num trabalho instrumental que utiliza um conceito (literacia) para reduzir toda complexidade de relações com a cultura escrita como se fossem meras habilidades.

Por outro lado, Gabriel (2017) defende que a literacia não concorre com o letramento, tampouco é mais abrangente, pois, para além da compreensão da relação entre grafema e fonema, a criança precisa aprender o conjunto de habilidades da leitura e da escrita, aprimorando os conhecimentos acerca da ortografia das palavras e suas escritas, bem como a aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão. Para a autora, a literacia pode ser considerada como estágio subsequente e concomitante à alfabetização e, portanto, pode coexistir, junto ao letramento.

Por vez, a PNA não comunga desse pensamento, colocando os conceitos em disputa e (im)pondo a literacia apoiada no discurso de evidências científicas, o que configura uma falácia ao “apresentar-se como ‘exclusivamente baseada em evidências científicas’ e criticar

o fato de, no Brasil, aquelas evidências nunca terem sido levadas em conta pelos que definiram políticas públicas de alfabetização” (Morais, 2019).

3.3.1 Literacia e a relação com o discurso das evidências científicas

Como dito, a literacia presente na PNA aparece envolta do discurso de evidências científicas que vão de encontro àquelas consideradas nos programas de alfabetização e nas formações continuadas para professores alfabetizadores a ela anteriores. José Moraes é um dos teóricos que embasam a proposta na defesa, sobretudo da literacia. Na obra *Alfabetizar para a democracia* (MORAIS, 2014), o autor aponta para os erros presentes no PNAIC e nas teorias que o embasaram: a falsa ideia de idade certa, o erro em considerar o alfabeto como sistema notacional invés de código e o equívoco do Construtivismo.

Para Moraes (2014), o PNAIC incorreu em erro ao fixar uma idade certa para a alfabetização num prazo/intervalo muito grande, considerando que “[...] em colégios particulares, muitas crianças entram no 1º ano dominando os fundamentos do código ortográfico da língua e a maioria está alfabetizada no fim desse ano [...]” (MORAIS, 2014, p. 55). O fato é que o PNAIC foi direcionado aos professores alfabetizadores das escolas públicas, que dentre tantos fatores adversos de um país emergente em que a educação não é pauta prioritária, as questões sociais que incidem sobre as crianças em alfabetização, nem de longe podem ser comparadas com aquelas vivenciadas (ou não) por crianças que frequentam escolas privadas.

As próprias escolas públicas apresentam diferenças devido à dimensão do Brasil e a má distribuição de renda por região, sendo “fatores que precisam ser trazidos para a discussão como as diferenças entre as escolas e as regiões brasileiras, tais como os relativos às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes, dentre outros” (BARROS-MENDES; GOMES, 2019, p. 115).

Moraes (2014), na tentativa de tecer a narrativa ideológica em defesa da literacia, aponta para a “falsa” ideia de alfabeto-notação, ao defende a escrita enquanto código, como discutido anteriormente. Para o autor, com a rejeição do alfabeto como código, no PNAIC, houve a tentativa de desvalorizar a importância da compreensão do princípio alfabético logo no início da alfabetização. Nessa visão, é como se o a aprendizagem dos mecanismos de codificação e decodificação da ligam escrita tenham sido negados e contribuído para o fracasso desses alunos.

Por fim, é apontado que se trilhou o caminho errado, no PNAIC, para o ensino da leitura, que se deu pelo viés construtivista. Essa concepção, segundo Morais (2014, p. 59) é desconstruída pelas seguintes assertivas:

1) Aprender a ler não é um ato natural; 2) [...] as crianças são capazes de refletir sobre o material escrito e de procurar adivinhar baseando-se nos índices disponíveis, justamente porque ainda não sabem ler e, às vezes, até acertam; 3) A ideia de que a criança deve aprender lendo é paradoxal e errada.

De acordo com o que é posto sob a égide do PNAIC com a base no construtivismo, as teorias da alfabetização baseada nas ciências sociais da leitura e da escrita, nunca negou o ensino explícito e intencional da escrita. Defender que o construtivismo ou as teorias do letramento estavam embasadas na assertiva de que ‘aprender a ler é um ato natural/spontâneo’ não passa de uma falácia para valorar o discurso contrário na implementação da literacia.

A segunda assertiva, posta por Morais (2014), vai de encontro ao que os estudos de Emília Ferreiro apontaram sobre as hipóteses que a criança constrói na aprendizagem da escrita. O discurso de Morais (2014, p. 59) aponta um descompasso (talvez intencional) sobre o que seriam as hipóteses: “sabemos, com base de estudos científicos, que não se pode pedir às crianças que descubram por si mesmas o que o alfabeto representa”. A falácia reside no fato de que, no PNAIC, não houve a indicação do trabalho alfabetizador pelo viés tão somente da descoberta, mas a utilização das hipóteses para mapear como os alunos entendem a escrita e como avançam nesse entendimento a partir do ensino explícito.

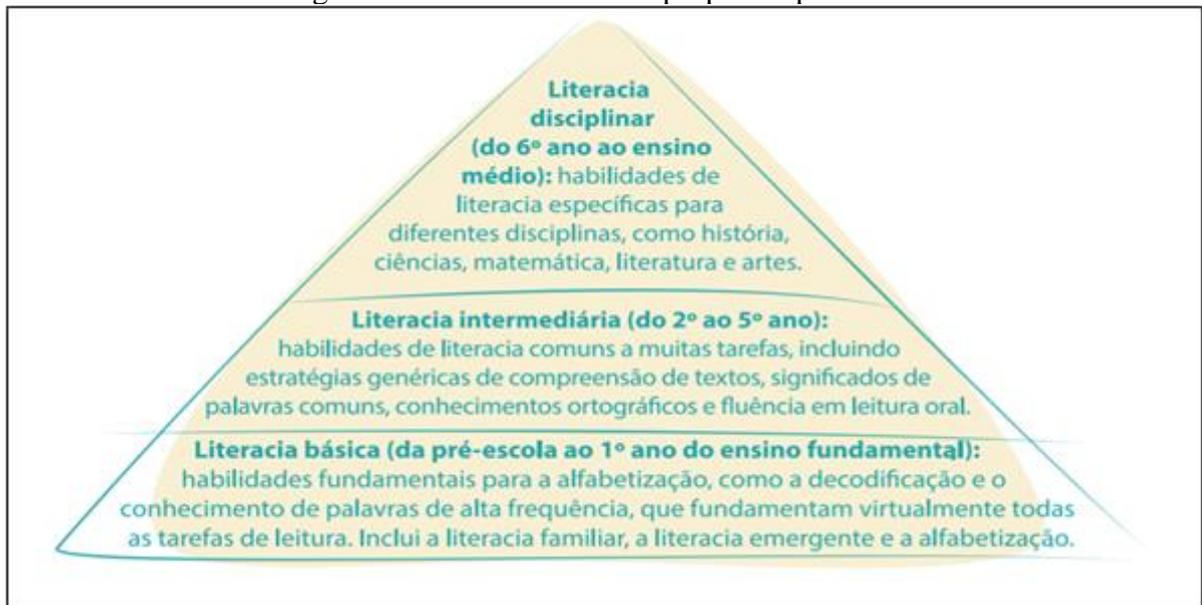
Aprender a leitura para depois aprender com a leitura é um dos pilares da PNA, que busca sustentar o discurso da literacia. Por vez, acaba sendo controverso e falacioso. Aprender a ler lendo diz respeito ao contato desde a tenra idade pela criança na compreensão de que a leitura tem finalidade social, não é um código a ser decifrado mecanicamente. No PNAIC, além do trabalho com gêneros discursivos no ciclo de alfabetização, a leitura ganhou importantes contornos, como por exemplo, as leituras deleites realizadas pelo professor alfabetizador, os cantinhos da leitura montados nas salas de alfabetização. A controvérsia que a PNA gera se contra no fato de indicar literacia familiar (embora muito limitada), não faz sentido se “não se aprende a ler lendo” (MORAIS, 2014, p. 59).

Para além das controvérsias e falácias acima arroladas, o termo literacia, que embasa a PNA, pode ser entendido sob dois sentidos: I) como conjunto de habilidades de leitura e escrita; II) como uma prática produtiva das habilidades de leitura e escrita (MORAIS, 2014). Para o autor, em *Criar Leitores: para professores e educadores*,

Também convém ter em conta que literacia se distingue de *alfabetização*. Há formas de literacia não alfabética – é o caso de quem sabe ler e escrever em um sistema não alfabético de escrita. Além disso, é costume considerar-se que alguém é alfabetizado mesmo quando só é capaz de compreender e escrever textos de pouca complexidade e não utiliza processos automáticos de identificação das palavras escritas e de ativação das suas formas ortográficas. Ora, um alto nível de literacia alfabética supõe a utilização desses processos e a capacidade de ler e escrever textos muito complexos (MORAIS, 2013, p. 4 – grifo do autor).

Com base nesse entendimento sobre o termo literacia, percebe-se as influências às quais o documento da PNA teve por referência. Nele, são apresentados três diferentes níveis de literacia: básica, intermediária e disciplinar, ilustradas no documento conforme a Figura 6.

Figura 6 - Níveis de literacia propostos pela PNA



Fonte: BRASIL (2019b, p. 21)

A literacia básica, estágio inicial, compreende as habilidades iniciais ao qual envolvem a apropriação da língua escrita incluindo os conceitos de literacia familiar e emergente. A literacia intermediária envolve habilidades mais difíceis, principalmente com relação à fluência da leitura; é a partir desse momento que se percebe maior compreensão dos textos. E por último, a literacia disciplinar, a qual diz respeito às habilidades dos diferentes componentes curriculares das disciplinas, tais como: ciências, história, geografia (BRASIL, 2019b).

Nesse sentido, Morais (2014) dá “amplitude” ao conceito de literacia, explicitando os seus quatro tipos: pragmática, de divertimento, de conhecimento e estética. Mesmo com essa

“amplitude”, o caráter sobre a literacia, principalmente no contexto escolar, permanece em um reducionismo severo por ignorar os aspectos sociais das práticas de letramento (SOARES, 2004). Fica claro o posicionamento político e ideológico no qual o termo literacia se apresenta, de modo que as relações dialógicas e as interações sociais (VOLÓCHINOV, 2017) são reduzidas a uma percepção escolar e disciplinar.

O discurso de evidências científicas tem sido o apoio recorrente pela PNA e seus propositores para sustentar a literacia e sua implementação no Brasil. Para Artur Gomes de Moraes, “essa falaciosa acusação nos parece um artifício, com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiam e ajudam a costurar essa PNA” (MORAIS, 2019, p. 71).

Essas evidências elencadas na PNA têm base em pesquisas experimentais e com controle de viáveis. Para Frade (2019a, p. 16), evidências desse tipo não garantem o avanço da alfabetização, pois “estas variáveis não são passíveis de controle e atuam uma sobre a outra”, ou seja, a afirmação de pesquisa e suas evidências científicas com base na metodologia experimental como via única e válida, que se pensa e se faz alfabetização.

Há evidências que fazem avançar um campo de conhecimento, mas não trazem contribuições muito concretas para a educação. Em pesquisas que ocorrem fora do campo da educação, muito citadas na PNA como aquelas das Neurociências, o saber sobre quais áreas do cérebro são acionadas num determinado ato de leitura ou de escrita pode ser relacionado a várias pesquisas de base para pensar o funcionamento cerebral e o desenvolvimento biológico, mas isso traz resultados muito incipientes sobre como as pessoas produzem sentidos a respeito do que leem ou escrevem; o que leva a escrever; quais conhecimentos e repertórios culturais mobilizam nesses atos. Assim, se essas pesquisas são válidas para fazer avançar as Neurociências e validam interpretações sobre os resultados de exames sofisticados e próprios da área, isso pouco traz repercussões pedagógicas (FRADE, 2019a, p. 17-18).

Com isso, Frade (2019a) não descarta ou desmerece evidências científicas geradas pelas pesquisas científicas de cunho experimentais. Todavia, esclarece que, se estas revelam resultados parciais como os que são postos na PNA, é necessário a articulação entre pesquisas de diferentes naturezas. Nesse diálogo, compreende que não existe evidência mais importante que outra ou área de pesquisa mais fundante que outra. Há pesquisas, resultados e evidências que podem dialogar e se complementar.

Soares (2016) aponta que a descrição feita de Emília Ferreiro, no quadro do paradigma construtivista, das sucessivas hipóteses que explicam o processo de compreensão do princípio alfabético pela criança como sistema de representação é complementar e complementado com a descrição que faz Linnea Ehri, no quadro do paradigma fonológico,

da aprendizagem da escrita como sistema notacional: “são duas perspectivas que, se somadas, esclarecem mais completamente a trajetória da criança em direção à aquisição do sistema alfabético-ortográfico [...]” (SOARES, 2016, p. 81). Então, por que as ciências cognitivas da leitura se colocarem como suficientes na PNA?

Nesse liame, Artur Gomes de Moraes ressalta não haver nenhuma restrição a pesquisas experimentais, mas quando de sua execução “sempre fazemos, paralelamente aos controles experimentais e cálculos de estatísticas inferenciais, uma profunda análise qualitativa das respostas das crianças” (MORAIS, 2019, p. 71). O autor segue a argumentar que é o problema de pesquisa que determina a metodologia a ser trilhada pelo pesquisador, e por extensão, os resultados da pesquisa resultam dessa metodologia adequada ao objeto. Portanto, nem todos os problemas de pesquisas do campo educacional podem ser respondidos por pesquisas experimentais: “ao ignorar isso, os autores da PNA demonstram a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios e turmas experimentais” (Ibidem, p. 72).

Depreendemos que as evidências científicas que buscam sustentar o conceito de literacia (im)posto na PNA ocorre em monólogo ou a partir de um diálogo autoritário que busca silenciar vozes, sendo as evidências elencadas insuficientes e pouco convincentes desse processo não menos ideológico. Por fim, a literacia a as evidências a ela ligadas, segundo Bunzen (2019, p. 50) “demonstram a desconsideração por vários grupos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, periódicos científicos, centros de pesquisas e associações que atuam durante décadas no Brasil com produções de qualidade”.

3.4 ALFABETIZAR LETRANDO E/OU LITERACIANDO?

Alfabetização, letramento e literacia são conceitos/processos em disputa, com a atual PNA. Se antes, no discurso e ideologia oficiais, alfabetização e letramento se davam em processo de completude, agora estão postos em xeque com o “advento” da literacia no Brasil.

Pensando o alfalettrar com Soares (2020) e refletindo as facetas da alfabetização por ela propostas, em Alfabetização: a questão dos métodos, compreendemos o conceito de alfabetização em sentido amplo, quando abraça as três facetas, estando o letramento representado nas facetas interativa e sociocultural. E em sentido estrito, quando compreendemo-la na faceta linguística, na compreensão do sistema notacional. O

letramento, por vez, extrapola as facetas interativas e socioculturais, sobretudo como termo guarda-chuva, atualmente.

Quanto ao conceito de literacia proposto pela PNA, acreditamos redutor e pouco necessário no Brasil, por dois motivos: a) não substitui o termo letramento nem é menos ideológico; b) a alfabetização e o letramento ancorados nas três facetas de Soares (2016) dão conta de todo o processo de alfabetizar, ensinando desde os mecanismos da língua na relação grafema e fonema, da ortografização, até os usos socioculturais e interativos da/pela escrita.

Não propomos, com essa posição a guerra ideológica entre conceitos e dialogamos com Gabriel (2017) que defende outras aprendizagens diferentes daquelas que dizem respeito ao entendimento do princípio alfabético, que compreendem competências comunicativas, tais como: o desenvolvimento do vocabulário, sendo esta uma das variáveis preditivas para a compreensão textual; a própria compreensão textual, tendo em vista a limitação de nossa memória no arquivamento de informações e; o reconhecimento dos microprocessos envolvidos na construção do tecido textual, o qual é desenvolvido pelo aluno ao longo dos anos escolares – “uso de conectivos, tempos verbais, processos de referenciação anafórica e catafórica, etc.” (Ibidem, p. 84).

O sentido que Gabriel (2017) atribui à literacia neutraliza a disputa com o letramento trazida pela PNA. No diálogo com as facetas da alfabetização (SOARES, 2016), percebemos a fronteira entre a faceta linguística e a faceta interativa, na medida em que não se confunde com a aprendizagem da relação fonema-grafema, mas o envolve na compreensão da estrutura da escrita, seja por palavras ou textos. Se relacionarmos com o posto na BNCC (BRASIL, 2017), podemos entender a literacia mais voltadas aos aspectos da ortografização que é subsequente a alfabetização:

É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais (BRASIL, 2017, p. 93).

A alfabetização praticada nos programas de alfabetização e de formação de professores, anteriores à PNA, nunca negaram a necessidade de o aluno reconhecer os microprocessos envolvidos na construção do tecido textual, a ortografia e, progressivamente, a sintaxe da língua. As próprias facetas indicam todos esses processos em relação complementar.

Gabriel (2017, p. 84), conclui que “letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de “ou isto, ou aquilo”, mas sim de “isto, aquilo e mais aquilo”, ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo”. Esse pensamento da autora necessitada de ser considerado, sobretudo no momento atual, em tempos de PNA, em que se instala a rivalidade política e ideológica em torno das perspectivas sociais e cognitivas da leitura.

Nessa discussão, por outro lado, ecoam vozes outras que também carecem de ser ouvidas. Arena (2020), em estudo voltado a analisar a relação entre alfabetização, letramento e literacia, observando o PNAIC, a BNCC e o Decreto que institui a PNA, considera que nos três imperam o princípio da consciência fonológica, tendo este último assumido a nomenclatura consciência fonêmica. Entendemos a posição de Arena um tanto quanto equivocada quando da simples aproximação entre os programas e documentos anteriores com a PNA, apontando convergência.

Arena (2020) dialoga com Gabriel (2017) ao considera a relação de complementariedade entre os processos, porém pensa a atualização dos termos letramento e literacia como leituresscrita e lescrever:

Acompanhados por estudiosos mais experimentados, compreendi que a linguagem escrita é acompanhada por caracteres, não por letras; que os caracteres são unidades que portam sentidos nos enunciados dirigidos para o outro; que, por isso, as crianças podem desenvolver uma consciência gráfica; que a relação entre linguagem digitalizada, tela e teclado rompem com a dualidade ler e escrever; que os termos alfabetização, literacia e letramento se tornam obsoletos e podem dar lugar à recuperação da palavra lecto-escrita, do mundo hispânico, disseminada pelos estudiosos construtivistas, que atualizo para o português brasileiro como leituresscrita e dos atos aglutinados de lescrever; essa opção se aproxima do conceito e da palavra lettrüre, recuperada do francês medieval [...] (ARENA, 2020, p. 86).

Na interlocução com Arena (2020), é posto por Reginaldo (2020) a utilização pluralizada dos termos: alfabetizações, letramentos e literacias. O autor ratifica que tais conceitos envolvem questões geopolíticas, por nós referenciadas como cronotópicas e ideológicas, que tentam ser neutralizadas por algumas bandeiras políticas ou por pesquisadores das ciências cognitivas da leitura. Reginaldo (2020) conclui que não seria necessária tanta energia gasta em torno da implantação de método único pela PNA nos moldes da literacia e silenciamento do letramento, “quando na verdade a discussão deveria ser em torno de métodos, pesquisas e investigações que ampliassem a compreensão do sujeito em processo de alfabetização de forma multifacetada” (REGINALDO, 2020, p. 118).

Ainda que concordemos com Gabriel (2017), acerca da literacia como termo complementar à alfabetização e ao letramento, situamo-nos no alfalettrar de Soares (2020), em que o texto é o eixo central da aprendizagem da língua escrita, considerando os processos específicos de ensino e de aprendizagem da língua nos processos de alfabetização e letramento, tendo em vista que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p. 27).

Soares (2020), na reflexão sobre a alfabetização e o letramento como processo unificado na perspectiva do alfalettrar, retoma o processo histórico de invenção da escrita que se deu pelas demandas culturais e sociais culminando nos usos em sociedades grafocêntricas, como a nossa. Para a autora, no atual processo de alfalettrar, é necessário considerar essas camadas que “envelopam” o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Portanto, as tão referenciadas facetas da alfabetização (SOARES, 2016), são reconfiguradas como camadas: aprendizagem do sistema de escrita alfabética (faceta linguística), usos da escrita e da leitura em textos (faceta interativa) e uso da escrita nos contextos sociais e culturais (faceta sociocultural).

Alfabetizar letrando ou alfabetizar literaciando? Poderíamos defender o alfabetizar literaciando e letrando ao mesmo tempo, de acordo com Gabriel (2017), mas acreditamos que alfalettrar é o conceito/processo que melhor da conta de todas as nuances estruturais e sociais do ensino e da aprendizagem da escrita, no processo de alfabetização.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção tem como objetivo apresentar o caminho da investigação delineando as escolhas metodológicas adotadas em face do objeto de pesquisa, do problema, do aporte teórico, dos dados empíricos, dos sujeitos participantes, dos objetivos, das hipóteses e da tese defendida. Assim, a curiosidade epistemológica em compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender leva os professores alfabetizadores a validarem os signos ideológicos que a integram e defendem o discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia no que tange o método fônico para a alfabetização, resultou nesta investigação.

Ressaltamos que esta pesquisa configura um desdobramento da pesquisa nacional Alfabetização em Rede, a qual conta com a participação de pesquisadores de 29 universidades situadas em diversos Estados da Federação, como mencionado anteriormente, tendo sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e aprovada pelo Parecer Consubstanciado de Nº 4. 237.062.

Possui natureza quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* com os dados produzidos a partir do grupo focal (GATTI, 2005) com os professores alfabetizadores. Importa considerar que a pesquisa, enquanto conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno, em educação exige constante reflexão acerca da delimitação e clareza do objeto, que se dá em processo. Sobretudo, quando de natureza qualitativa, “as hipóteses não são testadas, elas são construídas durante o processo e vão sendo aprimoradas conforme mais dados são obtidos ou, então, são o resultado do estudo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34).

Não se pretende, porém, desqualificar ou diminuir o enfoque quantitativo visto que, nesta investigação, anda imbricado com o enfoque qualitativo. Sobre essa relação, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 41) defendem que

[...] ambos os enfoques são muito valiosos e contribuirão de maneira notável para o avanço do conhecimento. Nenhum é intrinsecamente melhor do que o outro. São apenas abordagens diferentes para o estudo de um fenômeno. A pesquisa quantitativa nos oferece a oportunidade de generalizar os resultados mais amplamente, ela nos permite ter o controle sobre os fenômenos, assim como um ponto de vista de contagem e suas magnitudes. Também nos proporciona uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos de vistas desses fenômenos, além de facilitar a comparação entre estudos similares. Já a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas [...].

O questionário online respondido pelos professores alagoanos que resultou no *survey* gerou dados quantitativos, visto que as respostas se deram a perguntas objetivas, as quais foram transformadas em gráficos com dados quantificáveis. Por sua vez, o grupo focal, enquanto procedimento metodológico, possibilita ao pesquisador ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, de modo que, nas interações estimuladas, esses sujeitos podem expor uma variedade de informações, sentimentos, experiências, representações, ideologias, etc., o que lhe confere caráter subjetivo e, portanto, qualitativo. Assim, ocorreu com o grupo focal por nós realizado com cinco professores alfabetizadores do Estado de Alagoas.

Ainda sobre esse enfoque, Minayo (2012, p. 22) defende que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações humanas, um lado não perceptível e não materializável em equações, médias e estatísticas”. Moreira (2002) corrobora o dizer da autora supramencionada e referencia as características básicas do enfoque qualitativo: i) a interpretação como foco, pois nessa acepção há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; ii) a subjetividade, visto que dessa maneira o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; iii) a flexibilidade no encaminhamento do estudo, considerando que não há uma definição a priori das situações; iv) o interesse no processo e não apenas no resultado, pois objetiva-se entender a situação em análise, e por fim; v) o contexto como uma tênue ligação ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa nacional, que se desdobra nesta investigação, contou com duas fases de coleta de dados, valendo-se de dois instrumentos de pesquisa: I) por meio de um questionário do *Google Forms* aplicado *online* entre junho e setembro de 2020. Esse instrumento continha 34 perguntas distribuídas em dois focos: i. A alfabetização durante a pandemia do Covid-19; ii. A recepção da PNA (BRASIL, 2019a); II) grupos focais de até 6 docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, realizados entre outubro e dezembro de 2020, considerando os dois focos separadamente. Porém, como esta pesquisa tem como objeto de investigação a participação do professor alfabetizador no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de aprender, ofertado pela PNA, delimitamos o foco II “A recepção da PNA” a ser estudado nesta tese de doutorado.

4.1.1 O questionário (Survey)

O questionário, elaborado coletivamente pelos pesquisadores que compõem o Coletivo Alfabetização em Rede, de modo que nas reuniões mensais da referida rede, discutia-se a pertinência das sugestões e apontamentos, chegando-se ao questionário final, enviado aos professores alfabetizadores de forma virtual, por meio de e-mail e do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Houve intensa mobilização pelos pesquisadores envolvidos, de modo que no Estado de Alagoas se realizou contato direto com professores alfabetizadores, secretarias municipais de educação para que disseminassem o questionário, bem como diretores de escola, coordenadores e supervisores.

Após essa primeira coleta de dados, o Coletivo Alfabetização em Rede partiu para a tabulação dos mesmos. Inicialmente foram criados gráficos gerais com os dados dos Estados participantes e, na sequência, a coordenação do Coletivo enviou um arquivo para os colaboradores, em formato Excel, com os dados dos respectivos Estados, a fim de que se realizassem a análise local. Diante disso, para esta tese, recortou-se do questionário online os dados de Alagoas, do qual utilizamos os dados referentes ao perfil dos sujeitos (professores alfabetizadores) e relacionado às perguntas sobre a PNA. Esses dados geraram um *survey* devido à sua abrangência.

Por *survey*, entendemos o tipo de pesquisa que

[...] implica a coleção de dados [...] em um número de unidades e geralmente em uma única conjuntura de tempo, com uma visão para coletar sistematicamente um conjunto de dados quantificáveis no que diz respeito a um número de variáveis que são então examinadas para discernir padrões de associação [...] (BRYMAN, 1989, p. 104).

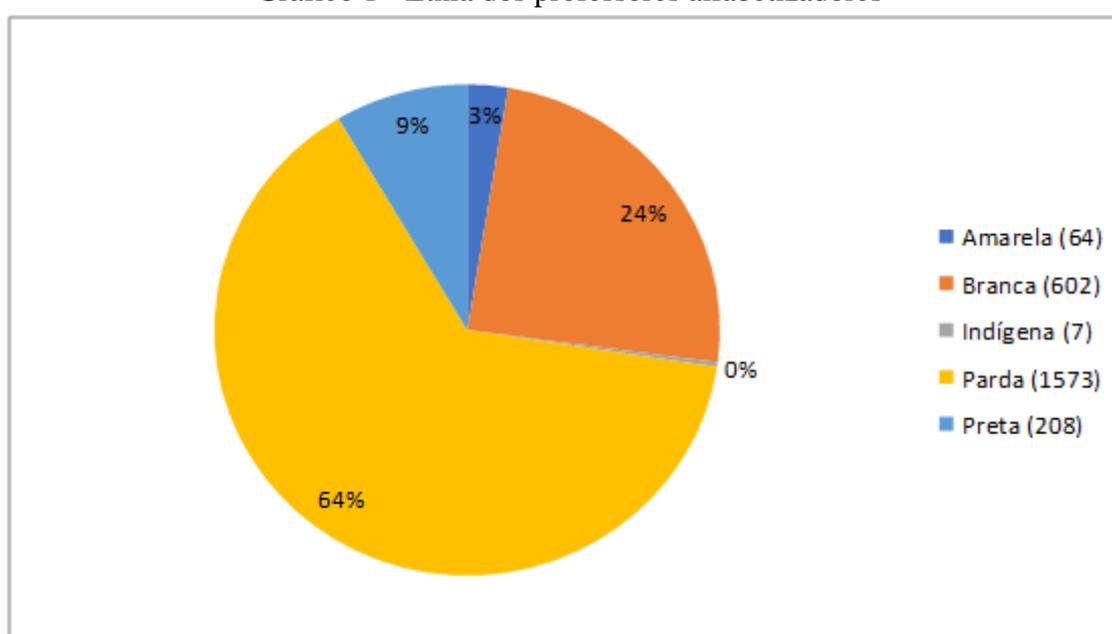
Para Babbie (1999), o *survey* se assemelha ao tipo de pesquisa de “censo”, de modo que o diferencial entre ambos é que enquanto aquele examina uma amostra da população, este geralmente implica uma enumeração da população toda. Logo, a amostra por *survey* que compõe parte do corpus de análise desta tese totaliza 2.454 professores alfabetizadores.

De acordo com o Resumo Técnico do Estado de Alagoas: Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020c), na educação infantil do referido Estado atuaram 7.671 professores e 11.451 nos anos iniciais do ensino fundamental, totalizando 19.122 professores. A amostra levantada no *survey* perfaz o percentual de 12,8% da população total. Importa ressaltar que a amostra é composta por professores da educação infantil e dos anos iniciais, visto que a

PNA considera que o ciclo de alfabetização se inicia na educação infantil e se estende ao 1º ano do ensino fundamental.

Os sujeitos que participaram dessa amostra apresentam características socioeconômicas⁸ que perfazem os seguintes percentuais: a) quanto ao gênero, 96% são mulheres e apenas 4% são homens; quanto ao estado civil, 57,3% desses professores são casados e os demais são solteiros (28,4%), divorciados (9,2%) e/ou assumem outras configurações (5,2%); no que diz respeito à raça, observemos o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Etnia dos professores alfabetizadores



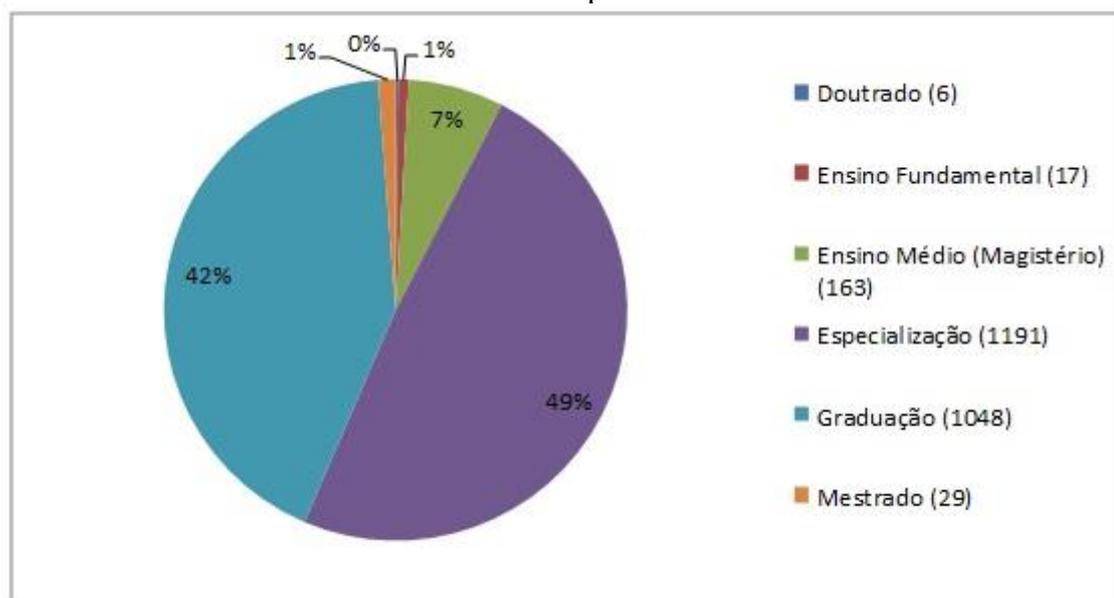
Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Como é possível perceber, a amostra revela que a maioria dos professores alfabetizadores que atuam no Estado de Alagoas prevalece a etnia parda (64,1%), seguida da raça branca (24,5%) e da raça preta (8,5%). As raças amarelas e indígenas apresentam percentuais pequenos, de modo a serem 2,6% e 0,3%, respectivamente:

Sobre a escolaridade desses sujeitos, há a sistematização das respostas no Gráfico 2:

⁸ A esse respeito, conferir Apêndice A.

Gráfico 2 - Escolaridade dos professores alfabetizadores



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Conforme o Art. 62 da Lei de LDBEN 9.394/96, tem-se que

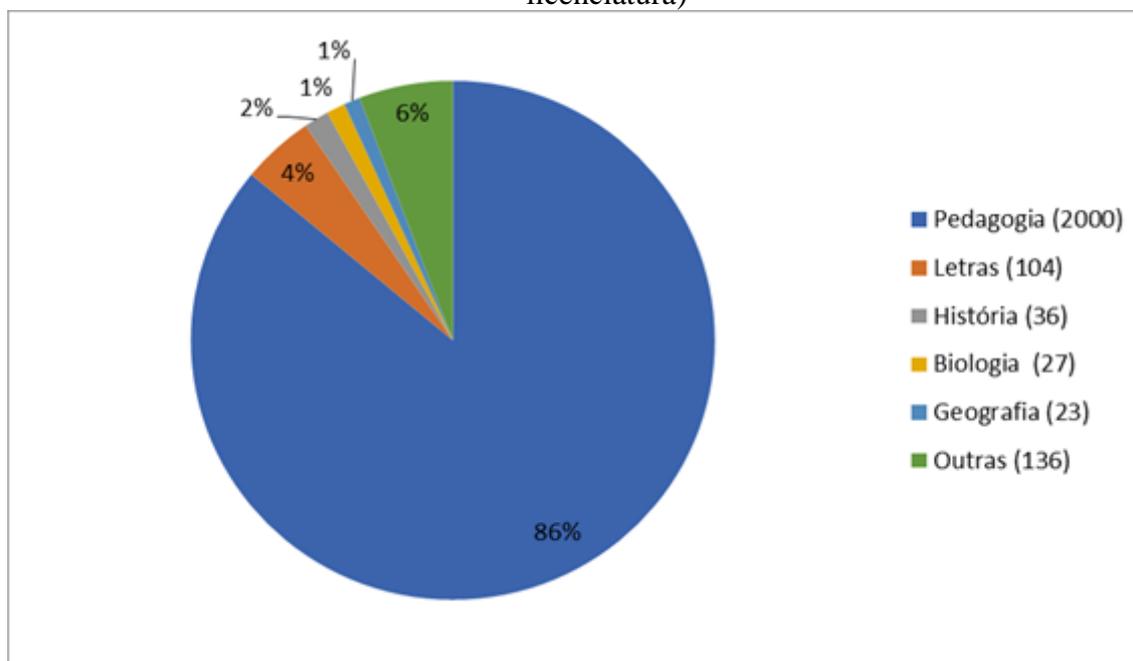
a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Os professores desta amostra em sua maioria cumprem o que determina o normativo legal para a educação básica tendo formação inicial em licenciatura plena ou Normal Médio. Há, todavia, um total de 17 professores atuando como alfabetizadores que concluíram somente o ensino fundamental, sendo caracterizados como professores leigos. Observa-se que o quantitativo de mestres e doutores nessa etapa da educação básica ainda é pequeno, considerando a amostra: 35 professores, no total. Assim os percentuais correspondentes são: 0,7% de professores leigos, 6,6% de professores formados no nível médio/magistério e 92,66% formado em nível superior.

Nesse diálogo, Gatti (2010, p. 13569) aponta que “as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial”. Nesse sentido, do percentual acima representado, no Gráfico 2, dos professores que possuem formação em nível superior (92,66%), embora a licenciatura plena em Pedagogia seja a indicada para atuar como

professor alfabetizador, os sujeitos apresentam formações diversas conforme os Gráficos 3 e 4⁹:

Gráfico 3 - Formação em nível superior (Graduação) dos professores alfabetizadores (Uma licenciatura)

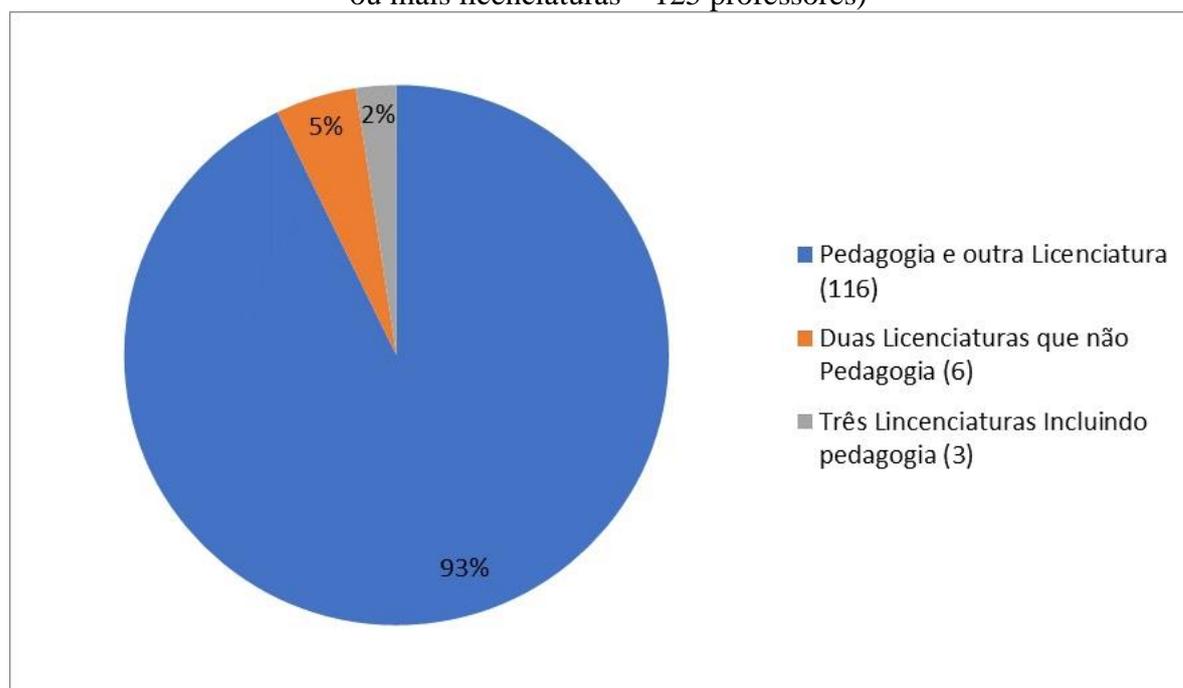


Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Observamos no Gráfico 3 que, dos 2.454 professores respondentes, 86% afirmaram possuir apenas a licenciatura em pedagogia e 14% afirmaram ser licenciados em outro(s) curso(s). Em relação aos professores que responderam ter duas ou mais graduações, os percentuais formativos são apresentados no Gráfico 4:

⁹ Para mais detalhes acerca destes dados, consultar o Apêndice B.

Gráfico 4 - Formação em nível superior (Graduação) dos professores alfabetizadores (Duas ou mais licenciaturas – 125 professores)



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

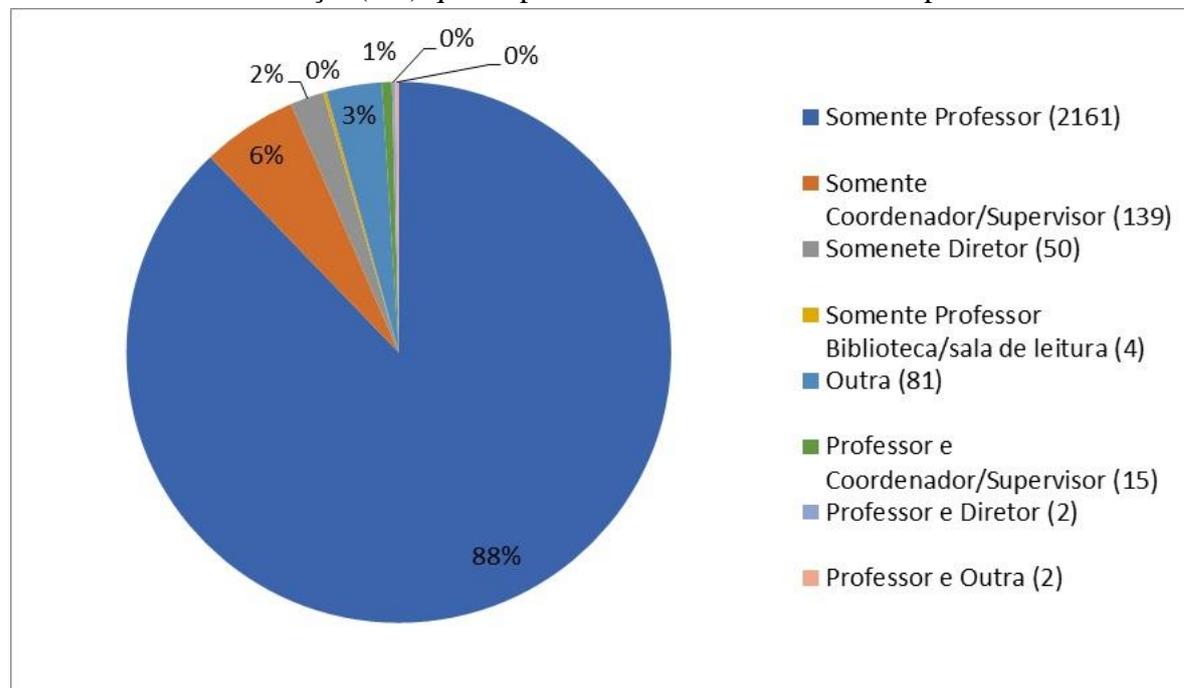
Os dados revelam que dos professores que afirmam ter duas ou mais licenciaturas, aproximadamente 93% são licenciados em Pedagogia. Sumariza-se, portanto, que os professores alfabetizadores licenciados, em grande maioria, possuem formação em Pedagogia (2.119 / 86,2%). Gatti (2010, p. 1358), porém, ressalta que:

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

Gatti (2010) nos conduz a refletir a respeito do emaranhado de fatores que incidem sobre a fragmentação da formação do professor especialista e do professor alfabetizador, atentando para as questões sociais e extracurrículo. Esses fatores apontam a necessidade de formações continuadas e em serviço para os professores. Porém, urge reconhecer a precarização do trabalho do professor polivalente ou alfabetizador para o qual, historicamente, criou-se um valor social de inferioridade frente aos professores especialistas e que perdura até os dias atuais. Nesse sentido, consideramos as funções que o professor alfabetizador tem assumido na escola e o vínculo empregatício que possuem com as redes

em que atual, o Gráfico 5¹⁰ apresenta as funções ocupadas pelos professores alfabetizadores dessa amostra.

Gráfico 5 - Função(ões) que os professores alfabetizadores ocupam na escola



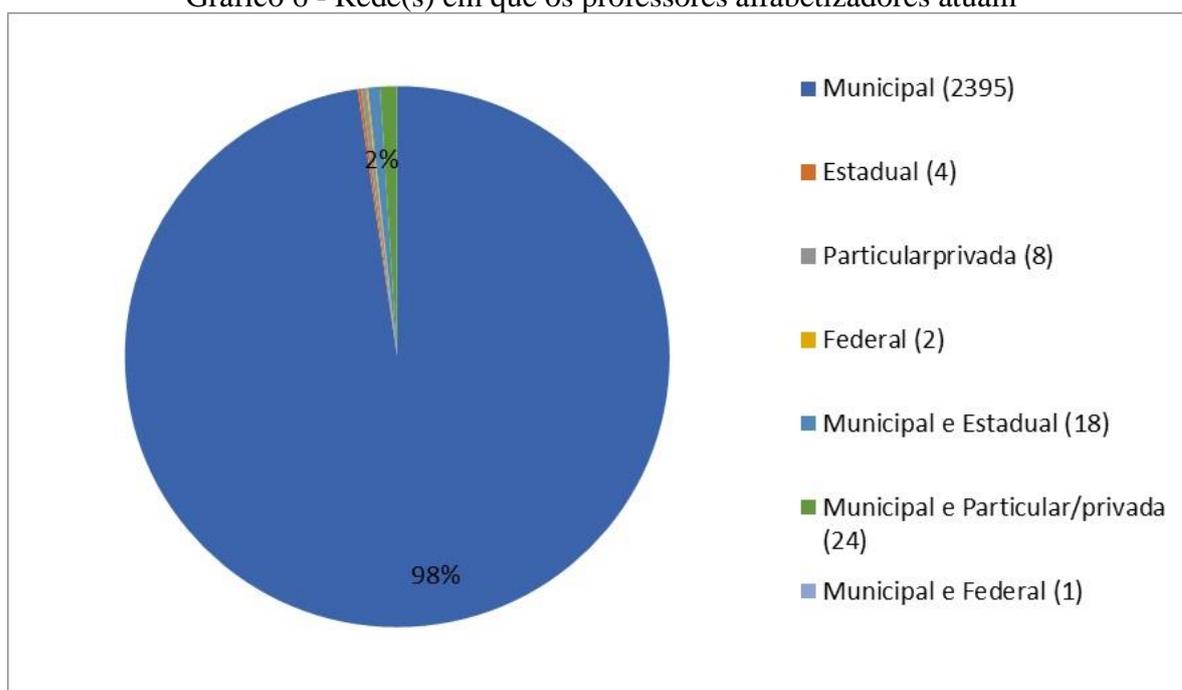
Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Constatamos que 88,7% são professores alfabetizadores no exercício da sala de aula, seguido de um número pequeno, se considerarmos a amostra do *survey*, de professores em outras funções.

Quando questionados sobre a(s) rede(s) que atuam, observamos que 97% desses professores atestam estar na esfera municipal, conforme prevê a LDBEN 9.394/96 que a Educação Infantil e o ensino fundamental sejam competências dos municípios: Art. 18. “Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada”. O Gráfico 6, por sua vez, apresenta esses dados:

¹⁰ Os dados sobre as funções que os professores ocupam na escola e acerca das redes a que se vinculam estão melhores detalhados no Apêndice C.

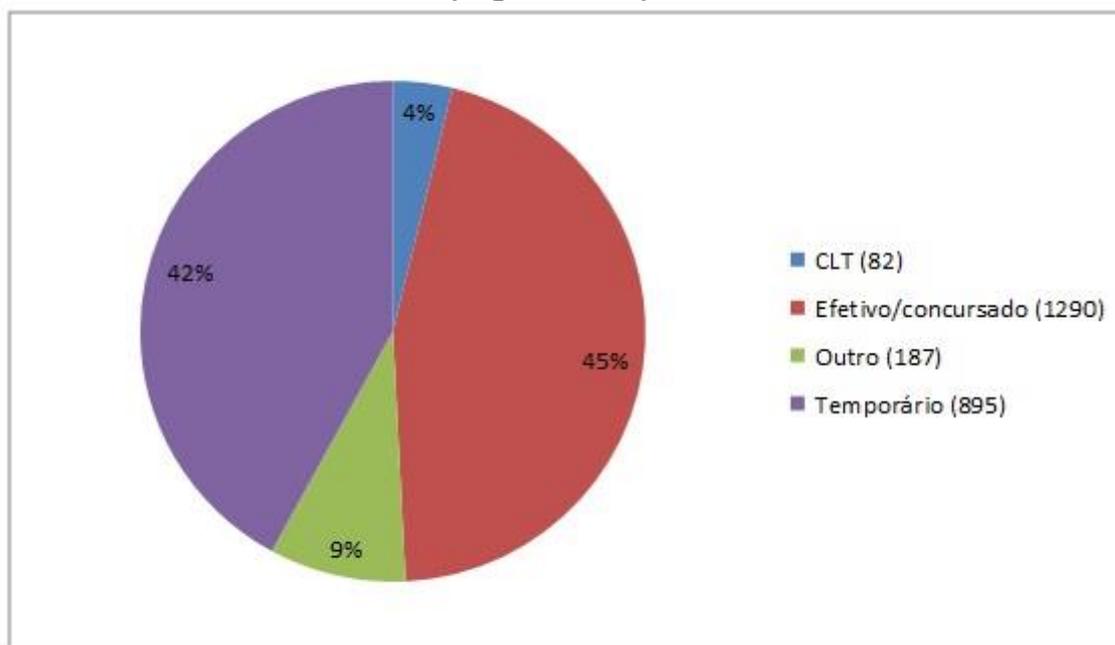
Gráfico 6 - Rede(s) em que os professores alfabetizadores atuam



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede -- *Corpus* Alagoas (2020)

Embora a quase totalidade dos professores alfabetizadores do *corpus* esteja atuando na esfera municipal, conforme apresentado no gráfico acima, esse percentual não é proporcional ao tipo de vínculo empregatício dos mesmos. Ainda que a LDBEN 9.394/96, no Art. 67, disponha que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”, não se verifica essa realidade no Estado de Alagoas, conforme se observa no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Vínculo empregatício dos professores alfabetizadores



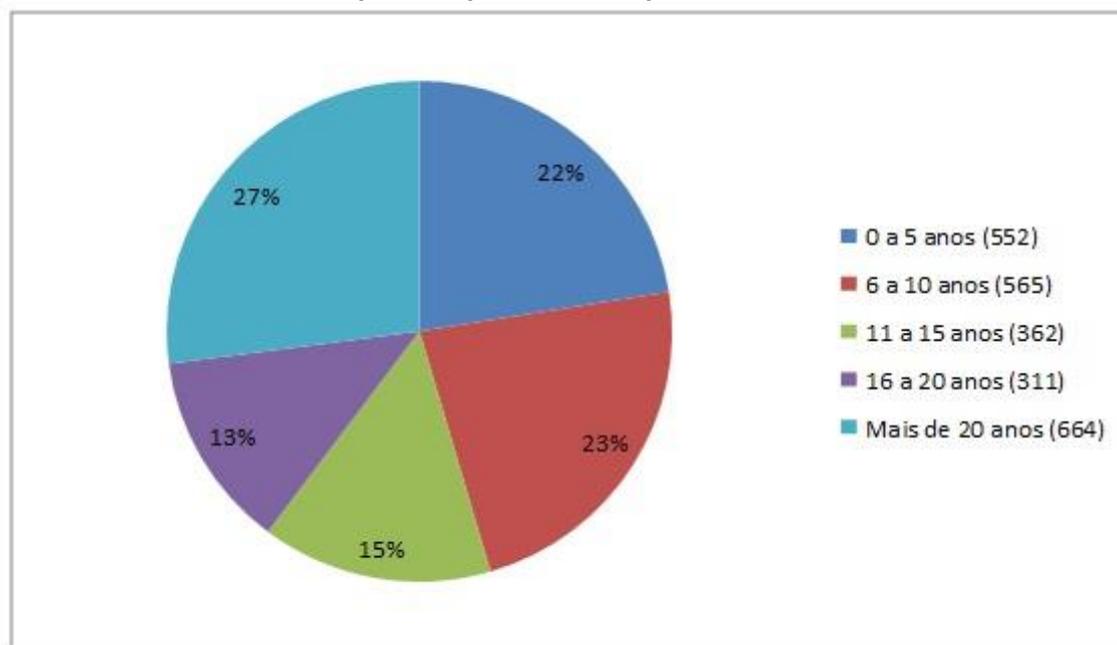
Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Dos 2.454 professores, apenas 52,56% são professores efetivos via concurso público, os quais possuem estabilidade na carreira. Essa estabilidade apresenta-se como ponto positivo à formação dos docentes, tendo em vista o direito a um terço da carga-horária para planejamento, formação em serviço e formação continuada. Ademais os professores efetivos desta amostra têm mais possibilidade de terem participado de programas de formação de professores anteriores Tempo de Aprender da PNA.

Ainda que 3,34% estejam amparados pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1943 que regulamenta as relações individuais e coletivas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), tendo, portanto, os direitos trabalhistas garantidos, o percentual de professores alfabetizadores temporários ou empregados sobre outro(s) tipo(s) de vínculo(s) é bastante expressivo: 44%.

Por fim, no perfil dos professores que compuseram a amostra do *survey* é apresentado o tempo de experiência no magistério como se observa no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Tempo de experiência dos professores alfabetizadores



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Optamos por dividir os sujeitos em dois grupos conforme o tempo de experiência: professores alfabetizadores iniciantes (com até 5 anos de experiência) e professores alfabetizadores experientes (com mais de 5 anos de experiência).

Observamos que os alfabetizadores iniciantes são um grupo relativamente pequeno, perfazendo o percentual de 22,5% (552). As demais categorias que se enquadram no grupo dos alfabetizadores experientes totalizam 77,5% (1.902), o que acreditamos ser um dado positivo por considerarmos que, pela experiência, esses professores construíram e constroem saberes-fazeres que os auxiliam no processo de alfabetização, além de, possivelmente, terem entrado em contato com as teorias do alfaetar (SOARES, 2020) nas formações que fizeram/participaram nas últimas décadas. Outro dado dessa amostra que merece destaque é o percentual de professores alfabetizadores com mais de vinte anos de experiência (27% / 664). Estes atuavam na alfabetização desde a implantação do Profa (2001), passando pelo Pró-Letramento (2005) e pelo Pnaic (2013).

4.1.2 Grupo Focal

O grupo focal, segundo instrumento de coleta de dados desta investigação, também foi pensado coletivamente no âmbito do Coletivo Alfabetização em Rede, tendo o roteiro seguido os mesmos passos de construção do questionário *online*: proposição inicial, análise

dos pesquisadores colaboradores e sugestões de acréscimos. Após finalizado e aprovado em reunião coletiva, o roteiro do grupo focal foi direcionado para ser realizado nos Estados participantes da Pesquisa. Em Alagoas, realizamos o Grupo Focal sobre a PNA no dia 30 de novembro de 2020.

Importa ressaltar que o Grupo Focal compreende uma dentre as várias modalidades disponíveis de entrevista grupal e/ou grupo de discussão, de modo que os participantes dialogam sobre um tema particular, ao receberem estímulos apropriados para o debate (BORGES; SANTOS, 2005). Perosa e Pedro (2009), corroborando os autores, conceituam o grupo focal como uma forma de coleta de dados diretamente por meio da fala de um grupo, no qual os participantes relatam suas experiências e percepções em torno do tema abordado, de modo que o pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo para que se proceda a análise qualitativa dos dados coletados.

Tal como reforçado por Gatti (2005, p. 12), o grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas”, podendo ser empregado “em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto” (GATTI, 2005, p. 11). Considerando que o número adequado de pessoas a participarem de um grupo focal varia de seis a quinze pessoas, no máximo, (NOGUEIRA-MARTINS; BOGUS, 2004) com duração média de noventa minutos, pois Gatti (2005) aponta que grupos maiores limitam a participação, bem como as oportunidades de trocas de ideias, as interações por partes de todos os participantes, o aprofundamento no tema e nos registros dos dados.

Nessa perspectiva, procedendo à realização do grupo focal sobre a “Recepção da PNA”, conforme estabelecido no projeto nacional pensado e elaborado pelo Coletivo Alfabetização em Rede, mobilizamos 6 professores alfabetizadores do Estado de Alagoas que participaram da primeira fase da pesquisa (questionário *online/ survey*), afirmavam conhecer a PNA e terem participado do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender.

O grupo focal teve início às 19h, com duração de 90 minutos, pela plataforma *Zoom*. Na ocasião, participaram 5 professores alfabetizadores, os quais serão interpelados neste estudo por nomes fictícios de Marisa, Lourdes, Andressa, Laís e Joel, em cumprimento às as questões éticas da pesquisa. O sexto professor teve problema de conexão na rede de internet e não conseguiu se manter na reunião, pois logo que entrou na sala virtual do *Zoom* ocorreu a falha na rede. A sessão foi mediada pela Professora Dr^a. Adriana Cavalcanti dos Santos

com o apoio dos doutorandos Jânio Nunes dos Santos e Nádson Araújo dos Santos, colaboradores da pesquisa e membros do GELLITE.

De início, a Professora Dr^a. Adriana Cavalcanti buscou ambientar os participantes na discussão que seria proposta, de modo a apresentar o projeto e falar um pouco do que o Coletivo Alfabetização em Rede objetivava com a proposição do grupo focal. Explicou também a dinâmica de um grupo focal pois, segundo Gatti (2005), o sucesso da coleta de dados depende muito do direcionamento que o moderador do grupo executa, pois ele deve oferecer informações que deixem os participantes à vontade para falar.

Cabe também ao moderador informar aos participantes o que deles se espera, explicar a organização bem como a duração do encontro, os objetivos, a forma de registro, a anuência dos participantes, a garantia de sigilo dos registros e dos nomes. É necessário ainda deixar claro que todas as informações interessam e que não há certo ou errado nas opiniões emitidas (GATTI, 2005), conforme se procedeu.

De acordo com Ressel *et al* (2008), para a composição do grupo focal é imprescindível ter claros critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos partícipes, visto ser uma formação intencional na qual deve haver pontos em comum. Gatti (2005) defende que a composição do grupo deve se basear em alguma característica homogênea dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que surjam opiniões divergentes em prol da continuidade discursiva. Assim, a formação do grupo focal sobre a recepção da PNA, no Estado de Alagoas, levou em conta três critérios de inclusão: i) ser professor alfabetizador de sala de aula em 2020; ii) não pertencerem a redes comuns de ensino de modo a elencar professores atuantes em municípios distintos. Foram selecionados, todavia, 2 professores que atuam na rede municipal de Maceió, tendo por critério de inclusão um atuar na educação infantil e o outro nos anos iniciais do ensino fundamental e; iii) ter participado do *survey*.

Os professores selecionados a comporem o grupo focal apresentam os perfis conforme posto no Quadro 5:

Quadro 5 - Perfil dos professores alfabetizadores partícipes do grupo focal

Professor	Município	Formação	Tempo de Experiência	Turma(s) que atuou em 2020
Marisa	Arapiraca	Pedagogia / Especialização	10 anos	2º ano do ensino fundamental
Lourdes	Maceió	Pedagogia /	8 anos	5º ano do ensino

		Mestrado em Educação		fundamental
Andressa	Maceió	Psicopedagogia	18 anos	Último ano da Educação Infantil
Laís	Coruripe	Não informado	4 anos	2º ano do ensino fundamental
Joel	Palmeira dos Índios	Magistério / Nível Médio	5 anos	3º e 5º ano do ensino fundamental

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

Assim como os dados coletados no *survey*, os professores que compuseram o grupo focal são, em maioria, experientes e possuem formação em nível superior. Dadas as proporcionalidades, esses professores dialogaram a respeito de questões relacionadas ao perfil profissional, à formação inicial e continuada, e às políticas de alfabetização/documentos oficiais das quais participaram ou têm conhecimento.

No tocante à PNA, instigamos os professores a refletirem sobre os seguintes questionamentos propostos no roteiro elaborado pelo Coletivo Alfabetização em Rede seguindo blocos de questões:

Bloco1 [perguntas introdutórias de cunho informativo] - a) Como vocês ficaram sabendo da Política Nacional de Alfabetização e o que sabem desta política? b) O que te levou a fazer o curso de formação de professores Tempo de Aprender? c) A escola/ rede proporcionou debates sobre o porquê de o município aderir a PNA? d) Nas suas escolas todos estão fazendo o curso Tempo de Aprender?

Bloco 2 [Perguntas centrais/essenciais] – 1) Para vocês o que é uma pessoa alfabetizada? O que ela precisa aprender para ser alfabetizada? 2) De acordo com o curso do Programa Tempo de Aprender, há 6 componentes essenciais para a alfabetização: Aprendendo a ouvir; Fluência; Vocabulário; Compreensão e Produção escrita. Vocês consideram que esse curso está atendendo às suas expectativas e necessidades? Por quê? 3) Você considera a possibilidade de trabalhar em sala de aula com o que está aprendendo no programa? Por quê? Em que isso beneficiaria a aprendizagem dos alunos? Teria prejuízos? Se sim, quais? 4) Como avaliam a proposta dos pré-requisitos para a alfabetização defendida na PNA? Como vocês avaliam a proposta do uso do método fônico para a alfabetização? Vocês já alfabetizaram com esse método? 5) O que vocês acham que será priorizado nas avaliações (externas e internas da escola)? Esse foco exigirá mudanças em seu trabalho com leitura e escrita? Explique sua resposta. 6) Você tem críticas em relação à PNA e ao Tempo de Aprender? Quais?

Bloco 3 [extra] - Que diferencial você avalia que o curso tem em relação a outros programas de formação dos quais participou?

Como o evento de coleta de dados por meio do grupo focal é fluído, as perguntas, no seio dos seus respectivos blocos, não se deram de forma estáticas, visto que algumas eram

expandidas tanto pelo mediador como pelos próprios participantes. Isso mostra que os roteiros são dinâmicos e abertos ao movimento discursivo do grupo.

4.2 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

No itinerário metodológico desta investigação, definimos que a análise dos dados se dará à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD) ancorada nos postulados do Círculo de Bakhtin em interface ao Ciclo de Política de Ball. Ambas as abordagens tornam possível a simbiose dos dados em vista do inacabamento e não fechamento do discurso dialógico, bem como o movimento cíclico das esferas em que as políticas acontecem na proposta de Ball. A escolha desta técnica de análise de dados se deu pela natureza dialógica do objeto de estudo.

A ADD é, portanto, resultado dos estudos do Círculo de Bakhtin. Este situa-se no contexto soviético russo, especificamente nas décadas de 1920 e 1930. Dentre os seus componentes, vale destacar a relação amistosa de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, sobretudo. A noção/concepção de “signo ideológico” em uma relação de diálogo com o marxismo é definida na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929) em função da potencialidade de refração de todo fenômeno social-ideológico, obra que foi trazida para o Português tão somente no início da década de 1980.

Portanto, a ADD é um caminho metodológico relativamente novo nas pesquisas brasileiras, e por seu caráter de inacabamento, encontra-se em permanente construção e aberta ao horizonte valorativo do pesquisador analista. É nesse sentido que Brait (2006a) destaca que, na ADD, seria incompatível tanto o estabelecimento de uma proposta de análise linear ou fechada, assim como a adoção, a priori, de categorias aplicáveis de forma mecânica aos discursos: são os discursos em análise que apontam para as categorias analíticas. A não linearidade da ADD, portanto, segue dialogando com a não linearidade do ciclo de política de Ball: uma política não acontece primeiro, e somente, no contexto de influência, para depois seguir o contexto de produção e, posteriormente, chegar ao contexto da prática. Esses contextos se mesclam, dialogam, misturam-se.

Brait (2006a), a respeito do ADD, segue ressaltando que contribuição do Círculo de Bakhtin para a proposta de análise do discurso, aproxima-se mais de um “[...] corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006a, p. 61).

Volóchinov (2017, p. 220), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, apresenta uma sequência metodológica para o tratamento do discurso:

[...] a ordem metodológica fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Os estudos desenvolvidos no Brasil nos últimos anos que adotaram a ADD tenderam a sintetizar a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2017) em três focos, conforme aponta a pesquisa de Destri e Marchezan (2021): relações dialógicas; gêneros do discurso; e formas da língua.

Conforme aponta Brait (2012), a ADD contempla a concepção de língua/linguagem histórico-social-cultural, de modo que essa abordagem discursiva concebe como unidade de análise o enunciado concreto. O enunciado, portanto, é a unidade de comunicação discursiva na língua socialmente viva: “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Assim, as relações dialógicas acontecem entre os sujeitos e desenvolvem-se ao passo que estes constroem e são construídos pelos enunciados, ou seja, “o enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 274). Destri e Marchezan (2021, p. 11) destacam que o estudo por meio de enunciados “requer a recuperação do caráter histórico constituinte e constitutivo das diversas formas de movimento linguístico presentes em todas as esferas de atuação humana”.

O Círculo de Bakhtin defende, nessa seara, que a compreensão responsiva do discurso é sempre de índole dialógica, porém enfatizam que as relações dialógicas são mais amplas, diversificadas e complexas que a relação entre réplicas do diálogo real. Sendo assim, consideraremos as relações dialógicas expressas nos enunciados concretos dos sujeitos ativo-responsivos que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa, no intuito de traçar fios dialógicos explicitamente postos ou tacitamente deduzidos.

Para além disso, considera-se o dialogismo em face das relações dialógicas estabelecidas entre os efeitos produzidos pelos discursos dos professores que compuseram o grupo focal com aqueles expressos no *survey* e com a teoria que sustenta a tecitura desta tese. Tais relações são expressas nos índices constitutivos desses enunciados cotejados nas teorias que integram a formação e a prática dos professores. As relações dialógicas se dão

não somente nos enunciados que parecem convergirem, mas também naqueles que divergem, nas contra-respostas e até no silêncio/silenciamento.

Bakhtin (2011) é enfático a apontar que os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Portanto, a língua ocorre por meio dos enunciados concretos, como mencionado anteriormente, os quais são formados por conteúdo, estilo e construção composicional, ligados indissolivelmente ao todo do enunciado. Embora cada enunciado particular seja individual, “o campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Nesse viés dialógico, Rodrigues (2004) defende que na ADD os gêneros do discurso podem tomar a ênfase da investigação e/ou servir como critério para delimitar o estudo. Ou seja, é possível estudar um fenômeno linguístico ou enunciativo privilegiando as configurações que o vinculam a seu gênero discursivo. Neste estudo nos valem dos gêneros questionário e entrevista dialogada (grupo focal) para a coleta de dados, porém não como modo de proceder a análise.

Miotello (2005) destaca que a compreensão da situação genérica de determinado enunciado promove grande abertura para a compreensão de sentidos. Por vez, Destri e Marchezan (2021, p. 12) apontam que “os gêneros do discurso, como prática discursiva sempre vinculada às práticas sociais, são examinados juntamente com a consideração dos contextos de manifestação e intercâmbio social dos discursos”. Portanto, faremos o intercâmbio entre os dados coletados no questionário (*survey*) com aqueles da entrevista dialogada (grupo focal).

A respeito da forma da língua, o Círculo de Bakhtin não nega o formalismo que também integra o discurso. Há, portanto, o entendimento de que na ADD a linguagem tem dois componentes: o formal e o discursivo. Nesse sentido, o formal tem ligação, dentre a outros elementos estruturais da língua-sistema, às significações. Por outro lado, o componente discursivo atém-se à enunciação e aos sentidos produzidos, não dados, de modo que ambos os componentes formam um todo indivisível (DESTRI; MARCHEZAN, 2021).

Dito isso, entende-se que na ADD é necessário atentar para a materialidade do discurso, pois esta também é reveladora, a partir da mobilização dos recursos linguísticos gramaticais do enunciado, da ideologia presente no horizonte valorativo do sujeito e do grupo a que pertence.

Volóchinov (2017, p. 223) complementa ao enunciar que “a análise produtiva das formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo só é possível

ao reconhecer cada um dos enunciados como fenômeno sociológico”, pois para ele, a língua como um sistema estável de formas normativas é apenas uma abstração científica, que não se adequa à realidade concreta, mas que analisada na relação com os dois outros focos, torna-se reveladora.

Para o Círculo, no estudo interior da língua como sistema, o tratamento apenas das categorias gramaticais, não é suficiente para o exame do enunciado em sua instância social, portanto, na ADD, as formas da língua necessitam significar na realidade discursiva concreta. As marcas linguísticas são analisadas na análise dialógica, mas numa abordagem discursiva, considerando o extralinguístico, o histórico, o concreto.

Ademais, os três focos que compõem a ADD, por sua natureza dialógica, interpenetram-se, de modo que é impossível isolar apenas um para o estudo de um dado objeto. É nessa relação dialógica que a análise ocorre, não necessariamente na ordem apresentada por Volóchinov (2017), mas considerando todos os focos, mesmo com ênfase maior em algum deles, como é o caso deste estudo, que enfatizará o foco das Relações Dialógicas, visto que lançaremos o olhar analítico dialógico sobre os enunciados concretos dos professores alfabetizadores, enfocando as relações dialógicas que os constituem.

Ademais, para o desenvolvimento de uma análise pautada na ADD, e considerando os três focos arrolados acima, é necessário levar em conta dois procedimentos analíticos, além da análise propriamente dita: descrição, análise e interpretação, tendo em vista que essas três atividades servem para melhorar o aproveitamento dos instrumentos de análise ao passo das demandas metodológicas do objeto em observação (SOBRAL, 2014). Pela dialogicidade dos procedimentos, tomá-los em unicidade é imprescindível para não macular sua natureza. Assim, os procedimentos analíticos dialógicos também se interpenetram.

Para Sobral (2014), a descrição constitui-se no ato de contato primeiro com o objeto, em que se observa a relação de produção, circulação e recepção dos enunciados concretos que constituem o corpus. Essa esfera inicial de análise dialoga com o que propõe o Ciclo de Políticas de Ball, quando aponta a existência de micropolíticas dentro das esferas que compõem a política em si. O dialogismo é o cerne de ambas.

No procedimento de descrição, portanto, observa-se o objeto em sua camada linguística e enunciativa. Assim, para além das expressões, escolhas lexicais e formas gramaticais que compõem o enunciado, neste procedimento analítico, volta-se o olhar também para “a descrição dos posicionamentos assumidos em interação discursiva [...]; a observação do espaço-tempo discursivo em que se desenvolveu a ação comunicativa; e o

estudo do horizonte temático - valorativo instaurado nos enunciados” (DESTRI; MARCHEZAN, 2021, p. 15).

É no procedimento descritivo do *corpus* que emergem as categorias. Como aponta Brait (2006b), é necessário deixar o corpus se revelar, não há lugar na ADD para categorias pré-estabelecidas, de modo que o pesquisador deve deixar “[...] que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006b, p. 24). O corpus desta pesquisa, na fase descritiva, fez emergir as seguintes categorias:

- a) Relação da PNA com a BNCC;
- b) Incentivo para participar do Programa Tempo de Aprender;
- c) Alfabetização e letramento;
- d) Codificação e decodificação;
- e) Oralidade;
- f) Método novo;
- g) Teoria x prática;
- h) Mudanças na intencionalidade pedagógica e recontextualização.

Assim, na consecução metodológica, tem-se o procedimento de análise que visa mobilizar o arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin para promover o diálogo entre as categorias emergentes dos enunciados concretos que compõem o *corpus* com os conceitos-chaves para a discussão. Brait (2012) completa que os conceitos do Círculo, que são de natureza filosófica, linguística, enunciativa e discursiva, quando articulados dão corpo à análise, por isso, não devem ser tratados pela via do isolamento.

O procedimento de análise reforça o diálogo com o objeto, com o *corpus* em que os subtemas ou subcategorias ficam mais à mostra. A ADD leva em conta os elementos extralinguísticos do corpus. Nesse sentido, a postura dialógica do pesquisador requer um espírito empático e alteritário com os enunciados analisados em vista de buscar meios analíticos, sem, no entanto, se manter na superficialidade. A esse respeito, Brait (2006b, p. 61) acrescenta que na ADD a legitimidade de uma análise dialógica “se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico”.

Portanto, no procedimento de análise dialógica o pesquisador segue o percurso de fazer emergir outras vozes que cotejam com aquelas proferidas pelos sujeitos do *corpus*. Os

enunciados concretos desses sujeitos “[...] apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados, discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, reenuniação de discursos e reacentuações de discursos” (ROHLING, 2014, p. 50). Ou seja, são discursos prescrutados em que se observam o refletir e o reflatar dos/nos discursos outros.

Neste procedimento analítico, e considerando o objeto em questão, percebemos o cotejo das categorias acima arroladas com três categorias bakhtinianas que, em caráter dialógico, embasam-nas teoricamente: ideologia oficial e ideologia do cotidiano; a palavra dada e a palavra criada / voz alheia e voz-própria-alheia; horizonte valorativo.

Após a emersão das categorias de análises e a definição das categorias teóricas do Círculo de Bakhtin, dá-se sequência ao próximo procedimento metodológico da ADD que consiste na interpretação. Este é um processo de construção de sentidos no diálogo teórico com as categorias emergentes dos enunciados concretos.

É no procedimento de interpretação que o pesquisador reconhece “[...] a infinitude do processo dialógico, em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo” (GERALDI, 2012, p. 20).

Ainda segundo Geraldi (2012), a interpretação aprofundada resulta, pois, na ampliação do contexto do enunciado, de modo que mais vozes emergem para além das que se manifestam na superfície do discurso, dos enunciados. Assim, a interpretação tem por objetivo central na ADD, desenvolver sentido ao compreender o homem como sujeito social ativo e responsivo. Considerando a ampliação do contexto analítico, sobretudo, no processo de interpretação, consideramos que as categorias anteriormente apontadas se inserem em uma grande categoria de análise recrutada do Ciclo de Políticas de Ball que é o Contexto da Prática.

A definição desta grande categoria teórica para dialogar com as categorias bakhtinianas delimitadas e com as categorias emergentes, deu-se por compreendermos que todos os enunciados concretos analisados nesta pesquisa se inscrevem na prática dos professores em relação à PNA. Assim, as categorias arroladas e em processo dialógico são apresentadas, em caráter decrescente, no Quadro 6:

Quadro 6 - Categorias de análise

Categoria do Ciclo de Ball	Categorias do Círculo	Categorias Emergentes dos enunciados concretos
----------------------------	-----------------------	--

	de Bakhtin	
Contexto da prática	Ideologia Oficial e Ideologia do Cotidiano	Relação da PNA com a BNCC
		Incentivo para participar do Programa Tempo de Aprender
	A Palavra dada e a palavra criada/voz alheia e voz própria alheia	Alfabetização e letramento
		Codificação e decodificação
		Oralidade
	Horizonte valorativo	Método novo
		Teoria x prática
		Mudanças na intencionalidade pedagógica e recontextualização

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede

Como estamos a promover uma análise dialógica, ressaltamos que as categorias emergentes dos enunciados concretos (grupo focal) seguirão articuladas aos dados quantitativos provenientes do *survey* que são representativos dos professores alfabetizadores do Estado de Alagoas, havendo o diálogo entre ambas as modalidades de dados, de modo a não engessar uma forma única para a ADD, o que por ela mesma não é defendida.

Ante às referidas categorias que emergiram dos dados empíricos da Pesquisa Alfabetização em Rede, de caráter quanti-qualitativo, as análises do *corpus* serão feitas na seção 5.

5 DISCURSOS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MOVIMENTO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS

Esta seção tem por finalidade apresentar os resultados da análise dos dados empíricos, discutidos com base no referencial teórico adotado neste trabalho, que tem como objeto de pesquisa os discursos formativos dos professores alfabetizadores alagoanos a respeito do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a PNA.

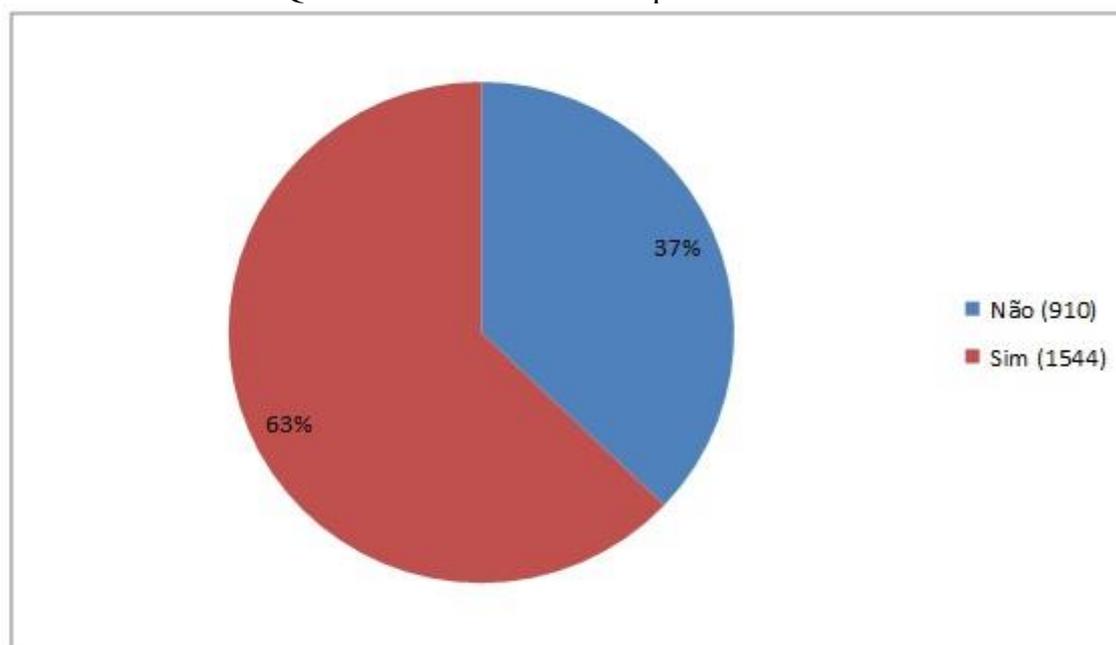
Buscamos, portanto, compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos nela contidos na defesa do discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia ancorado no método fônico como meio mais eficaz para a alfabetização das crianças brasileiras em diálogo com os saberes-fazeres construídos na experiência docente e na participação em programas de formação anteriores à PNA.

Nessa esteira discursiva, busca-se relacionar políticas educacionais/de alfabetização e ideologia (signos ideológicos) e analisar a recepção da PNA pelos professores alfabetizadores, bem como identificar a avaliação que eles fazem do Curso Prática de Alfabetização para se investigar a relação (de mudança ou não) entre o conceito de alfabetização defendido pela PNA e o(s) que é(são) apresentado(s) por eles (os alfabetizadores que compõem o corpus de análise). Além do perfil socioeconômico construído a partir das respostas ao questionário online, nele, os professores responderam sobre a PNA, que constitui nosso foco de análise, como dito anteriormente.

Antes de partirmos para as categorias propriamente ditas, consideramos o preâmbulo introdutório da análise em face do objeto de pesquisa, tendo em vista a amostra de 2454 respondentes, que, enquanto representatividade dos professores alfabetizadores alagoanos, dialogam com os enunciados concretos dos professores que compuseram o grupo focal.

Nesta acepção geral, os dados representativos por meio do instrumento quantitativo buscaram mapear os discursos que representam os professores do referido Estado no que diz respeito à PNA. Assim, quando questionados sobre a PNA, se a conhecem, a maioria atestou que sim, conforme observamos no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Quantitativo de Professores que atestam conhecer a PNA



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Percebe-se que 63% da amostra conhecem a PNA. Esse percentual, relativamente elevado, denota que a política em pauta, com pouco mais de um ano (referência ao período da coleta de dados), teve grande alcance no território alagoano, enquanto discurso que compõe a Ideologia Oficial. Esse alcance da PNA com relação aos professores do Estado de Alagoas se deu por diversas vias, como observamos nas respostas dos 5 professores integrantes do grupo focal, quando questionados sobre como tiveram conhecimento da PNA:

Acessando o site do MEC [...] e através da televisão que ficava fazendo a propaganda do Tempo de Aprender, então, era de conhecimento geral. Sempre gosto de fazer esses cursos para aperfeiçoar um pouco mais. Aí, acabei fazendo (Marisa).

Na escola, durante esse período de pandemia, sugeriram alguns cursos para a gente fazer. Dentre eles, estava esse, o curso relacionado à alfabetização, Tempo de Aprender. Na verdade, eles indicaram mais para os professores do 1º ao 3º ano. Mas aí, também, ficava à vontade para os demais, e aí comecei a fazer (Lourdes).

Eu fiquei fazendo cursos *online*, que pudessem acrescentar à minha formação, foi quando achei esse de Política Nacional, que fiz mais voltado para a educação infantil, que são as turmas que há dois anos eu estou lecionando. Mas, foi através de pesquisa de estudos mesmo (Andressa).

Como estava nesse período de afastamento, eu aproveitei para fazer cursos. Foi através desses cursos que eu também vi os cursos de alfabetização. Eu estava bem interessada em um dos cursos de alfabetização. Eu me interessei bastante e comecei a fazê-lo (Laís).

Eu fiquei sabendo através de uma das coordenadoras da SEMED daqui da cidade, que me indicou (Joel).

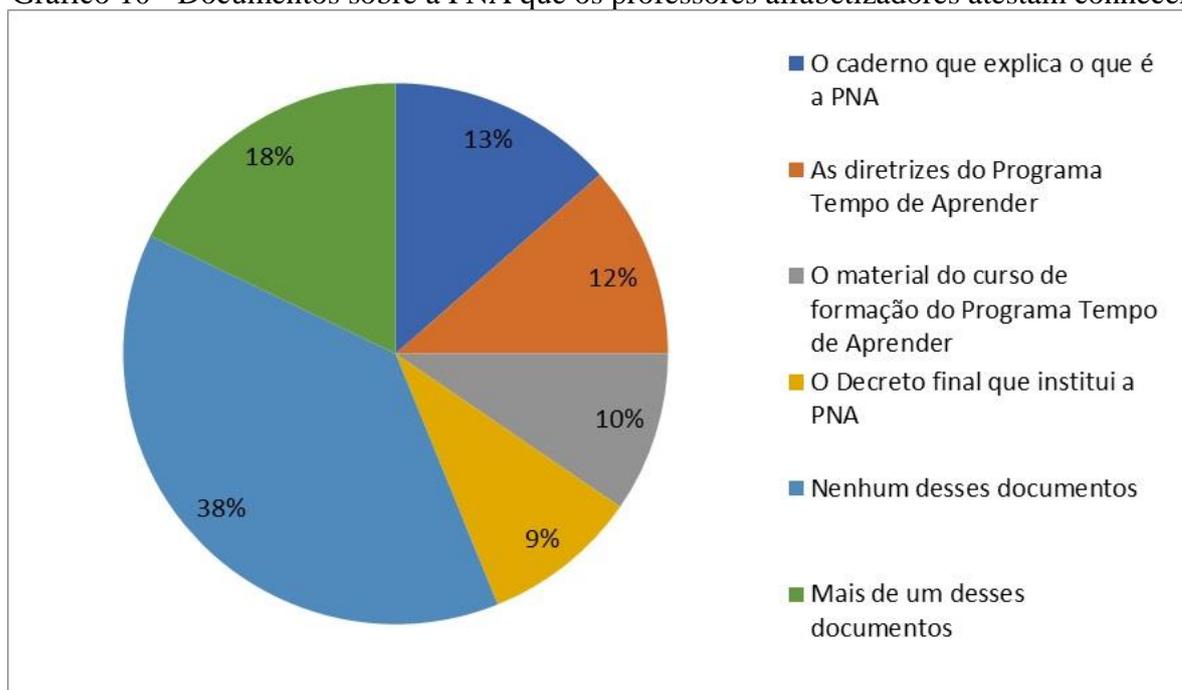
Observamos que as professoras Marisa, Lourdes, Andressa e Laís apontam em seus discursos que a busca por cursos de aperfeiçoamento para enfrentar o ensino remoto emergencial foi o mote para encontrar o Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender. Outras vias, porém, foram indicadas: através do site do MEC, das propagandas veiculadas na televisão sobre o Programa Tempo de Aprender, por indicação da escola/secretaria de educação, sendo este o meio pelo qual o professor Joel afirma ter tomado conhecimento do Curso Práticas de Alfabetização. Diante dos dados representativos e dos enunciados concretos proferidos pelos alfabetizadores, percebe-se a justificativa da amplitude da divulgação dessa política, que constitui a materialização de discursos ideológicos do grupo que a propõe pensando o sujeito educado e o tipo de alfabetização que pretendem formá-lo dentro do espectro ideológico, por hora oficial.

Para Mainardes (2006, p. 97, grifo do autor), “a política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar-se ‘regimes de verdades’ na qual algumas vozes são consideradas como legítimas”. Sendo tomadas pelo regime de verdade, no discurso de inovação, a curiosidade dos alfabetizadores pode ser um dos insumos a justificarem a adesão/conhecimento sobre, ou seja, aos buscarem meios para se aperfeiçoarem ante o ensino remoto, os professores acabavam encontrando o curso proposto e divulgado pelo MEC no campo da alfabetização, o qual tem o peso da oficialidade, ou como aponta o Círculo de Bakhtin em seus estudos, há nele a voz de autoridade.

Nesse sentido, a pesquisa teve a necessidade de saber o que os professores alfabetizadores conhecem sobre a PNA, especificamente no que diz respeito aos documentos que a integram. Por isso, fizemos a pergunta no questionário *online*: O que conhece da Política (PNA)? Diante das alternativas, àquele momento elencadas, os professores fizeram seus apontamentos conforme apresenta o Gráfico 10¹¹:

¹¹ Para maiores esclarecimentos, ver o Apêndice D.

Gráfico 10 - Documentos sobre a PNA que os professores alfabetizadores atestam conhecer



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Como alternativas de respostas a essa questão [O que conhece da Política (PNA)?], no questionário *online* foram disponibilizadas as seguintes alternativas, as quais os professores poderiam apontar tantas quanto conhecessem: o Caderno que explica o que é a PNA, as diretrizes do Programa Tempo de Aprender, o material do curso de formação do Programa Tempo de Aprender, o Decreto final que institui a PNA e o Programa Conta pra Mim. De imediato, os professores que indicaram apenas um documento conhecido, apontaram o Caderno da PNA como o mais acessado (13,5%), seguido em percentuais equivalentes, aqueles referentes às diretrizes do Programa Tempo de Aprender (11,5%), do Material do Curso Práticas de Alfabetização (9,6%), do Decreto nº 9.765/2019 (9,3%) e do Programa Conta pra Mim (1,3%).

Os agrupamentos desses documentos geraram outras tantas respostas somando o percentual de 16,5% de professores conhecedores de mais de um documento referente à PNA. Ressaltamos que, do total geral que afirmaram conhecer a política, conforme posto anteriormente no Gráfico 4, constatamos 19 professores que mesmo sabendo da existência da PNA não conhecem os documentos sobre ela.

Diante desses dados e dos demais que fizeram emergir as categorias já referenciadas anteriormente, devido às ocorrências temáticas, faremos as devidas discussões a seguir, considerando o Contexto da Prática como grande Categoria do Círculo de Políticas de Ball, que se desdobra analiticamente em três categorias do Círculo de Bakhtin, num diálogo que

não busca acabamento: Ideologia Oficial e Ideologia do Cotidiano; A Palavra dada e a palavra criada/voz alheia e voz própria alheia; Horizonte valorativo. A partir de então, discutiremos as categorias emergentes dos enunciados concretos que foram subdivididas dentro das categorias teóricas do Círculo de Bakhtin, a partir da proximidade sógnica/discursiva. Ressaltamos que essas categorias dialogaram, sempre que possível, com os dados quantitativos coletados via questionário (*survey*).

5.1 IDEOLOGIA OFICIAL E IDEOLOGIA DO COTIDIANO

A palavra ideologia é utilizada pelo Círculo de Bakhtin para designar os produtos do espírito humano, ou o que se pode chamar de cultura imaterial. Nesse sentido, “engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais [...]” (FARACO, 2009, p. 46).

De igual modo, Medviédev (2019) advoga que as concepções de mundo, as crenças e mesmos os instáveis estados de espírito ideológicos tornam-se realidade ideológica quando realizados nas palavras, nas ações, nas questões individuais e sociais, em algum material em forma de signo: “Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 49).

A ideologia é, portanto, uma tomada de posição determinada, seja a que brota nos encontros fortuitos, nas atividades cotidianas; seja a que é fruto de do discurso oficial, que procura disseminar a visão única de mundo (MIOTELLO, 2005). Como dito, a PNA emerge como ideologia oficial, resvalando na formação dos professores alfabetizadores e, nesta, encontra-se e mistura-se com a ideologia do cotidiano que constituem os alfabetizadores e seus saberes-fazer.

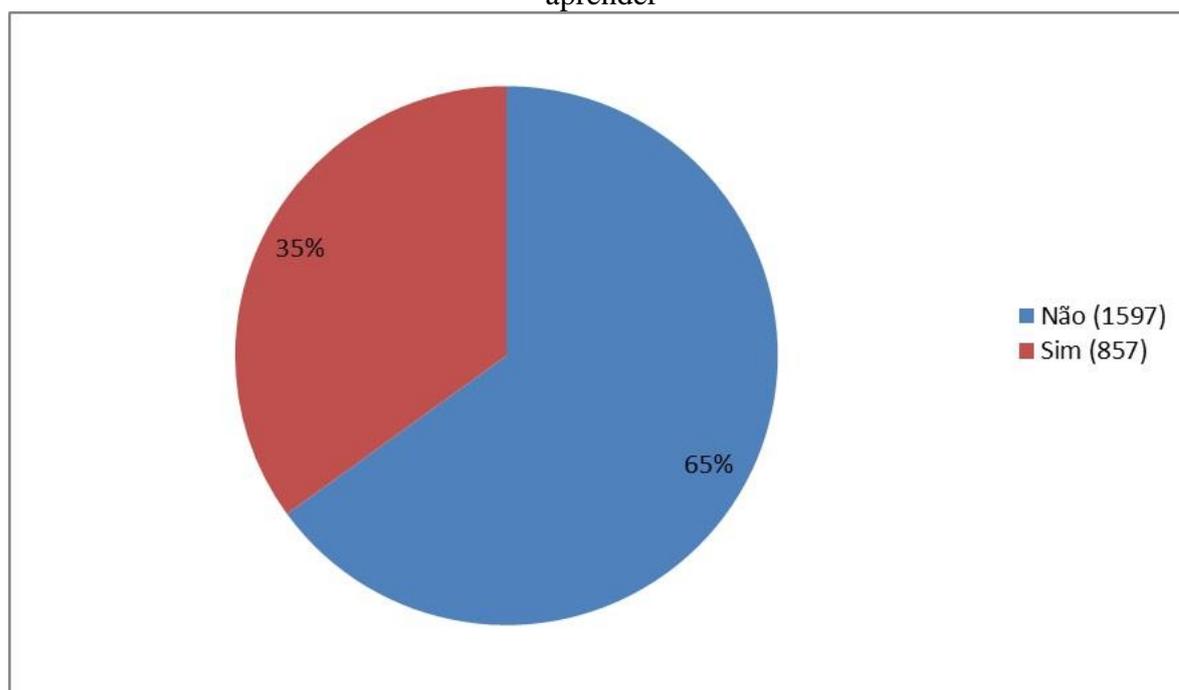
Se atualmente, a formação continuada do professor alfabetizador se pretende, oficialmente, pela PNA, a formação inicial é realizada, preferencialmente, no âmbito do curso de licenciatura em Pedagogia. Em adesão ao que propõe a LDBEN 9.394/96, essa mudança se deu, sobretudo, em 2006 com o redirecionamento das funções do Pedagogo, que para além de ser formado para atuar como técnico nas secretarias de educação e afins, passara a ser licenciado para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como em disciplinas pedagógicas do ensino médio Normal e em atividades que demandem conhecimentos pedagógicos.

Como visto, a ideologia oficial muda de face (ao menos em parte) quando se muda de governo. Se as ideologias oficiais que orientavam os primeiros programas de formação para professores alfabetizadores no Brasil dialogavam, a ideologia em voga, bem como a proposta de formação, vale-se da violência da palavra para romper o diálogo (ou implantar a falsa ideia de rompimento): “A palavra-violência pressupõe um objeto ausente e mudo, que não escuta e não responde, não se dirige a ele, nem exige o seu consenso, é uma palavra em ausência” (BAKHTIN, 2019, p. 43).

Na negação de vozes outras e ideologias distintas, na violência de uma palavra imposta e tantas outras silenciadas, na reverência colonial ao método único de alfabetização e à uma única vertente científica, como esta ideologia oficial tem dialogado com os professores alfabetizadores? Para além da profissionalização, da atualização e da suposta melhoria da prática pedagógica como fatores que incidem e influenciam os professores alfabetizadores, quais outros fatores têm impactado para que eles adentrem os cursos/programas de formação continuada de professores?

Entre ideologia do cotidiano e ideologia oficial, os dados quantitativos, do corpus em análise, permitem-nos a visualização, de maneira amostral, de como esta (ideologia oficial) ressoa no Estado de Alagoas no encontro com aquela (ideologia do cotidiano). Ante ao discurso que se pretende único, os professores estavam/estão participando do curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, no processo de aproximação e diálogo com a PNA? O Gráfico 11 apresenta os percentuais acerca da participação no referido curso:

Gráfico 11 - Participação no curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de aprender



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Os dados do Gráfico 11 são reveladores (ou indicativos) da baixa adesão ao discurso oficial, nos moldes da PNA, se consideramos a participação no curso Práticas de Alfabetização. Embora 63% (1544) afirmem ter conhecimento da existência da política em curso, 61,2% (1502) disserem conhecer um ou mais documentos sobre ela, somente 35% (857) destes confirmam participação no Curso Práticas de Alfabetização. Implica compreender que no cenário alagoano, ainda que o Curso Práticas de Alfabetização seja de conhecimento da maioria dos sujeitos dessa amostra, sua adesão não foi tão efetiva, fazendo-nos inferir que os professores que conhecem e não aderiram ao curso 65% (1597) podem não concordar com a proposta do mesmo ou não terem sido persuadidos ideologicamente pelo discurso nele defendido.

Esse fenômeno é possível porque, segundo Miotello (2005, p. 171) “[...] o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos [...]. Como se vê, é possível uma outra posição”. Embora a ideologia oficial tenha a pretensão de ser dominante, o contexto da prática onde avança a ideologia do cotidiano e todas as influências que a constituem escapa à dominação institucionalizada, em partes.

É certo que o discurso oficial ressoa nas instituições e nos sujeitos que a compõem, porém esses sujeitos socioculturais, imprimem suas marcas e o reelaboram considerando o contexto da prática.

Retomando as palavras de Faraco (2009), a partir dos conceitos do Círculo de Bakhtin, a ideologia oficial age segundo o jogo de poderes sociais, buscando estancar, por gestos centrípetos, os movimentos centrífugos: “tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo” (Ibidem, p. 53).

O jogo discursivo da atual ideologia oficial busca disseminar algumas verdades: segundo o MEC, o curso Práticas de Alfabetização é *online* com duração de 30 horas, no qual são apresentadas estratégias de ensino e atividades destinadas ao 1º e 2º ano do ensino fundamental baseadas em evidências científicas e com caráter prático, voltadas à sala de aula; enfatiza abordagem de conteúdos mais elementares que são úteis para crianças do último ano da pré-escola que podem desenvolver habilidades importantes que facilitarão o futuro processo de alfabetização; indica que todos os conteúdos/matérias abordados/disponibilizados no Curso Práticas de Alfabetização podem servir como reforço para crianças de idades mais avançadas, especialmente aquelas do 3º ano do ensino fundamental, convidando à adesão os demais professores do ensino fundamental; põe-se à mesa, ainda que tacitamente, a discussão sobre o ciclo de alfabetização, como o objetivo de silenciar vozes ideológicas tecidas em fios que não agregam a oficialidade em pauta.

Para além disso, o discurso oficial busca disseminar o alinhamento das estratégias propostas na PNA com a BNCC, a qual entendemos como clara intencionalidade motivadora para a adesão dos alfabetizadores ao discurso oficial.

5.1.1 Relação da PNA com a BNCC

A PNA, no curso Práticas de Alfabetização, procura correlacionar as atividades e orientações metodológicas direcionadas ao último ano da educação infantil e aos dois primeiros anos do ensino fundamental com as habilidades propostas na BNCC. Essa relação denota uma ação intencional de valorar o discurso no sentido de aproximar o criado com o dado/imposto. Como visto, a BNCC constitui-se num documento construído coletivamente, enquanto a PNA foi imposta via decreto presidencial. Manter a leve relação entre ambas

pode conduzir o professor alfabetizador aderir a PNA. Logo, há uma tática ideológica explícita nessa relação.

Além do mais, a PNA, propõe uma sucinta discussão sobre os temas abordados e oferece as estratégias prontas para que o professor apenas execute-as, colocando-se discursivamente como uma política prática. Essas questões fizeram emergir nos discursos dos professores participantes do grupo focal esta categoria “Relação da PNA com a BNCC”.

Ademais, a intencionalidade ideológico-discursiva da PNA ressoa na ideologia cotidiana dos professores alfabetizadores, quando o discurso oficial se reveste “de atividade simples”, “curso de fácil compreensão” e “alinhado à BNCC”. Questões dessa ordem influenciaram à participação dos professores alfabetizadores no curso Práticas de Alfabetização. Na arena discursiva, a ideologia oficial considera que uma ideia é forte, verdadeira e significativa se souber tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, conforme advoga o Círculo de Bakhtin.

Pensando a palavra-violência que se constitui na ausência de uma palavra para a presença de outra no regime de verdade, Bakhtin (2019, p. 41) adverte que “a palavra assusta, promete, gera esperança, elogia ou injúria (a fusão do louvor com a injúria neutraliza a mentira)”. Assim age a PNA: quando questionados aos professores alfabetizadores sobre o que os conduziu a realizarem o curso Práticas de Alfabetização, foram unânimes em apontar para a praticidade do curso e a relação que apresentava com a BNCC, reforçando o discurso de que é um curso atual, inovador:

[...] foi a questão da BNCC atualizada. Então foi interessante porque foi um conhecimento muito fácil que o próprio Tempo de Aprender ensina e, às vezes, as pessoas complicam muito para explicar, para exemplificar. E lá no Tempo de Aprender é bem básico, bem simples e numa explanação, acho que dá para aquele educador que não tem conhecimento aprender. (Andressa)

Na verdade, eu também me debrucei bastante referente às questões da BNCC. E aí, quando comecei o curso, percebi realmente que a linguagem, a facilidade, a forma de a gente vê como desenvolver essas práticas de alfabetização ia bem mais além do que a gente imaginava. (Lourdes)

[...] o curso destrincha muitas coisas e também dá dicas para o nosso dia a dia, o nosso cotidiano em sala de aula. E também a busca dos resultados da BNCC e como ela se encaixa no cotidiano, em nosso dia a dia, nossa rotina. O que mudaria, na verdade, para antes um plano e agora um plano com a BNCC. E ele mostra, na prática, muitas coisas e de forma bem fácil e de fácil acesso e de fácil interpretação para a gente enquanto professor. (Joel)

Sendo professora alfabetizadora, estando no segundo ano, todos os anos têm a provinha Brasil. Eu percebia que, a forma como eles disponibilizavam a provinha Brasil, a forma como as questões eram, às vezes dadas, às vezes, tinham um certo distanciamento da forma como eu estava trabalhando com eles. Então, já que veio essa oportunidade de participar, o curso veio para completar porque a gente tem

toda uma formação, mas é somente na prática que nós conseguimos aperfeiçoar ainda mais e fazer com que os nossos alunos aprendam. É preciso sempre ficar se aperfeiçoando. Por isso que comecei a fazer o curso, porque me interessa realmente. Porque é importante que a gente compreenda e bem. Em relação à BNCC, é preciso que estejamos atualizados. (Marisa)

Volóchinov (2017) defende que o signo ideológico não é apenas uma parte da realidade, mas reflete e refrata outras realidades, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la: “cada campo ideológico possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94). A avaliação por si, também é ideológica e recruta os sentidos de falso, verdadeiro, justo, bom, simples, complexo, dentre outros. Os enunciados concretos acima referenciados revelam essa avaliação ideológica da PNA pelos professores alfabetizadores, levando-os a valorá-la: é simples, de fácil acesso, traz a relação com a BNCC que está em voga.

Essas relações dialógicas e ideológicas entre a ideologia oficial e a do cotidiano são vistas no discurso dos professores alfabetizadores: Lourdes, Andressa e Joel colocam a relação das lições/módulos do curso com as habilidades da BNCC como questão principal que os motivaram a participar do curso, avaliando-o pelo viés positivo. Por sua vez, Marisa também aponta para essa relação, porém de maneira secundária, considerando que sua motivação para fazer o curso esteve no aperfeiçoamento da prática pedagógica para melhoria do trabalho com vista às avaliações externas, a exemplo da Provinha Brasil, como cita a professora, que apostou nas contribuições do curso.

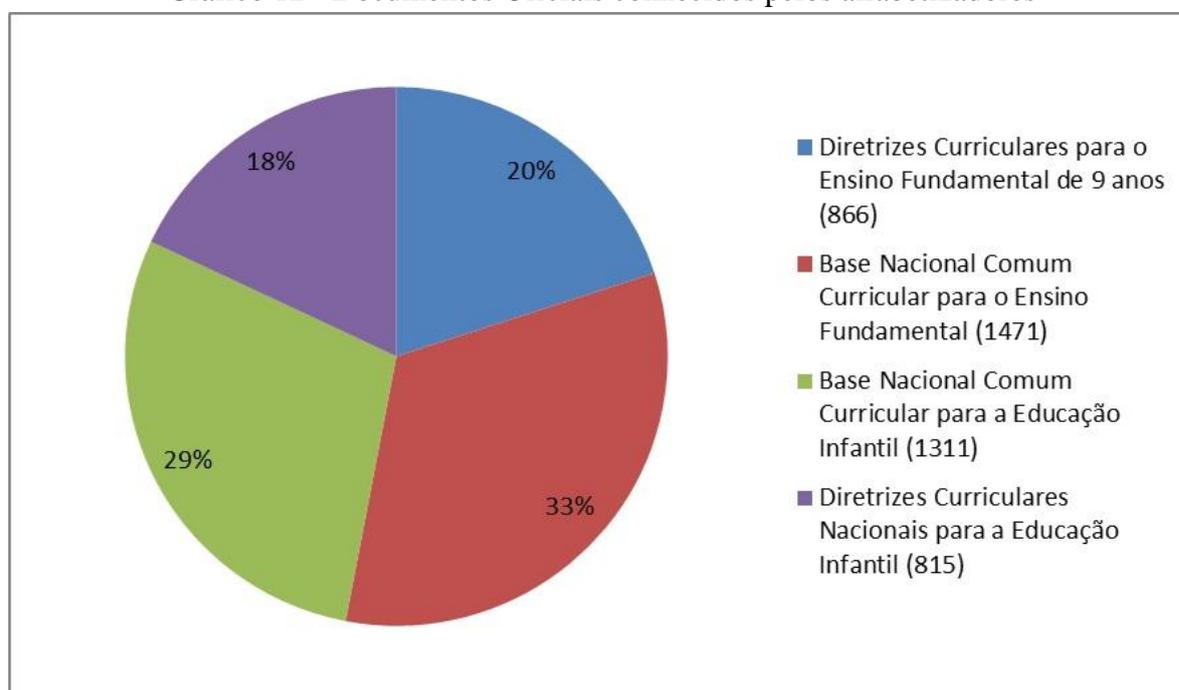
Importa considerar que essa motivação que perpassa o discurso dos cinco professores alfabetizadores assentada no alinhamento da PNA à BNCC, justifica-se no próprio material do curso, disponibilizado inicialmente no Sistema Online de Recursos para a Alfabetização (SORA) e posteriormente organizado nos dois volumes intitulados “Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador – Estratégias” e “Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades”, como discutida na seção 3 deste trabalho.

Como visto, o material do curso Práticas de Alfabetização reforça a velha lógica neoliberalista de professor como executor de pacotes pedagógicos prontos. Isso é constatado, quando são indicados os passos que os professores devem seguir na prática alfabetizadora seguindo o *script* oficial: 1) primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo; 2) depois faz o mesmo processo junto com os alunos; 3) então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor e; 4) por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual (BRASIL, 2021, p. 17), para o que nomeou de estratégias.

A relação do material/estrutura/proposta do curso Práticas de Alfabetização com os enunciados concretos dos professores sobre a BNCC é ratificada quando nos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC correlatos” há a indicação de quais habilidades o aluno deverá desenvolver em cada estratégia proposta, “facilitando” o trabalho do professor. Todavia, foi necessário considerar se os professores da amostra valoram a BNCC como um documento referencialmente reconhecido.

Para tanto, recorreremos aos dados quantitativos dos *survey*, consideramos o total de 2.454 professores respondentes ao questionário online acerca dos documentos oficiais gerais. Observamos que 62% afirmaram conhecer a BNCC, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, conforme apontado no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Documentos Oficiais conhecidos pelos alfabetizadores



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

A relação dialógica entre o percentual significativo de 62% que afirmou conhecer a BNCC coaduna com a relação feita da PNA com a BNCC como motivo para participar do curso, reforçando o que disseram os professores participantes do grupo focal: “[...] foi a questão da BNCC atualizada” (Andressa); “a busca dos resultados da BNCC e como ela se encaixa no cotidiano, em nosso dia a dia, nossa rotina” (Joel); Em relação à BNCC, é preciso que estejamos atualizados (Marisa).

Como observado, a BNCC foi o fio condutor para a adesão/participação dos professores alfabetizadores no curso Práticas de Alfabetização. Portanto, podemos tomá-la,

em comunhão com a PNA, como objeto ideológico: “A distinção entre os objetos ideológicos como significantes, refletores e refratores da existência, e os instrumentos de produção deve ser assimilada e afirmada enfaticamente” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 53).

Conforme o pensamento de Medviédev (2019), no contexto científico e filosófico não são muito difundidas as teorias que compreendem os objetos ideológicos como produto de consumo, por outro lado, na prática há essa difusão, veladamente. A BNCC como um produto ideológico assumido pela PNA para se autovalorar e se sobrepor enquanto ideologia oficial que “necessita” ser consumida também como produto ideológico.

Por vez, a essa ligação da BNCC à PNA apontada pelos professores, aderem seus discursos acerca do conhecimento de fácil compreensão e a linguagem simples reverberada no curso enquanto ideologia oficial e refletida em suas ideologias cotidianas: “Então foi interessante porque foi um conhecimento muito fácil que o próprio Tempo de Aprender ensina e, às vezes, as pessoas complicam muito para explicar, para exemplificar” (Andressa); “quando comecei o curso, percebi realmente que a linguagem, a facilidade, a forma de a gente vê como desenvolver essas práticas de alfabetização ia bem mais além do que a gente imaginava” (Lourdes); “E ele [o curso Práticas de Alfabetização] mostra, na prática, muitas coisas e de forma bem fácil e de fácil acesso e de fácil interpretação para a gente enquanto professor” (Joel).

Esses enunciados representativos refletem a intenção da PNA ao organizar o Curso Práticas de Alfabetização:

Seguindo o modelo online, os capítulos iniciam-se por uma introdução teórica, que contextualiza e destaca a importância do tema, além de elencar um rol de evidências científicas que embasam a abordagem apresentada. Por sua vez, cada subcapítulo, de caráter prático, possui um QR code que dá acesso ao vídeo demonstrativo da estratégia de ensino em sala de aula. É apresentado também o ano sugerido para aplicação, a habilidade trabalhada, um texto de reflexão, a ficha da estratégia com o passo a passo do vídeo e, se houver, os recursos adicionais. Complementarmente, o segundo volume desta edição consiste em 70 atividades lúdicas, disponibilizadas inicialmente no Sora, as quais exploram os seis componentes essenciais para a alfabetização, consolidando as estratégias de ensino do curso Práticas de Alfabetização (BRASIL, 2021a, p.11).

Portanto, os discursos dos professores Andressa, Joel, Lourdes e Marília foram impactados pelos discursos do Curso Práticas de Alfabetização no diálogo entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano. Essa interação, que em certa medida se vale da palavra-violência, levou-os a valorarem a relação entre a PNA e a BNCC, compreenderem que é um curso de linguagem simples por apresenta-se como proposta fechada e apenas executável, sendo avaliado como conhecimento de fácil compreensão.

Esse discurso ideológico oficial intencional que tem alcançado os professores alfabetizadores da amostra em análise, no movimento de naturalização do (im)posto, pode estar a ganhar espaço pela força dos enunciados nas interações formativas e nos materiais disponibilizados, embora haja as recontextualizações na prática, no cotidiano.

5.1.2 Incentivo à Participação

No seio da discussão sobre ideologia, recorreremos a Medviédev (2019) para refletirmos sobre conceito e significado de meio ideológico. Para o autor, “o meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica e, por sua vez determina a consciência individual de cada membro da coletividade” (Ibidem, p. 56).

É certo que o sujeito social está rodeado de objetos ideológicos, sejam a palavra escrita ou oralizada, sejam os símbolos e crenças religiosas ou as questões políticas, entre outras. Na perspectiva medviédeviana, podemos aproximar a ideologia oficial à consciência social de uma sociedade, reconfigurada sempre que o discurso de autoridade muda; do mesmo modo na ideologia do cotidiano, vemos a proximidade com a consciência individual perpassada pelas ideologias que se põem oficiais: “o meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo; nele, sempre existem contradições que, uma vez superadas, reaparecem” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 57).

Nesse sentido, concordamos com Volóchinov (2017, p. 95) ao afirmar que a ideologia é um fato da consciência e que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social”. Ideologia oficial e ideologias do cotidiano dialogam, e estas sofrem influências daquela.

A PNA, enquanto política oficial de alfabetização, insere-se no meio ideológico, buscando influenciar as consciências individuais a partir de sua voz de autoridade oficial. Embora se coloque como política de adesão voluntária pelas redes municipais e estaduais, há, na força do discurso, a imposição, em que pese o financiamento apenas dessas redes que fizerem a adesão, como podemos observar no Decreto Nº 9.765/2019:

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

A assistência à alfabetização nas escolas fica condicionada à adesão do discurso e ideologia oficial. Isso reforça a não-voluntariedade à adesão, visto que as redes necessitam de apoio financeiro para melhor alfabetizar seus alunos, sejam pelo método fônico ou qualquer outro. Essa adesão (in)voluntária pode refletir na reverberação do discurso oficiais pelas redes/escolas na persuasão dos professores, conforme revelam os dados.

Assim, referenciadas de maneira positiva, os professores alfabetizadores do *corpus* apontaram as escolas/redes como incentivadoras e/ou orientadoras no que diz respeito a participação no curso Práticas de Alfabetização, como observamos a seguir:

Na escola que trabalho, quando a direção, a coordenação passou para a gente que era para ver esse curso, começar a fazer, eu já estava fazendo. Mas, assim, eles sempre dão as orientações para que a gente possa se capacitar ainda mais e a rede também. (Marisa)

Houve um incentivo sim na escola e o melhor foi a troca de experiências porque não só eu fiz. A gente parava, fazia reuniões via meet e trocava algumas experiências e algumas visões referentes ao curso. (Lourdes)

O discurso ideológico oficial passa a refletir nas instituições e, conseqüentemente, atravessa os sujeitos sociais que as compõem. Faraco (2009), ao referir-se aos termos ideologia(s) e ideológico afirma que estes não assumem necessariamente sentido negativo, conforme os postulados do Círculo de Bakhtin, porém nos diz que há vertentes outras marxistas que os encaram como mascaramento do real. Nós, porém, em adesão ao que propõe o círculo, tomamos ideologia pelo signo ideológico, de modo que a valoração (positiva ou negativa) se dá pelo contexto sócio-histórico no qual os eventos sociais ocorrem. Os professores Marisa e Lourdes, ao passo em que afirmam terem sido orientados ou incentivados pelas redes/escolas valoram positivamente a participação no curso, revelando a presença e influência do discurso oficial.

A professora Andressa, porém, reconhece a presença e a força do discurso/ideologia oficial na instituição em que trabalha, mas revela que esse discurso não tem chegado aos professores somente pelo incentivo e orientação das escolas. Essa professora traz para si o papel de incentivador e informante na escola que atua:

Na verdade, fui eu que divulguei para escola: “façam essa formação, tem várias grades curriculares de conhecimento, você escolhe”. Meus colegas fizeram dois, três cursos do Tempo de Aprender. Mas, como eu queria uma coisa específica

justamente para minha área, que também é uma área que estou começando agora que é a educação infantil, quis me especializar mais. (Andressa)

A fala representativa da Professora Andressa denota, em certa medida, o sentimento de orgulho pela adesão e disseminação ao/do discurso/ideologia oficial. A esse respeito, Mortatti (2019b, p. 43), afirma que na PNA, “o objetivo de persuasão se constata, ainda, em táticas de cooptação/manipulação de termos/conceitos-chaves [...] como uma espécie de ‘pregação para convertidos’”.

Reforçando a reflexão da ideologia oficial que sustenta a PNA, o professor Joel afirma ter sido influenciado a participar do curso pela secretaria municipal de educação: “Eu fiquei sabendo através de uma das coordenadoras da SEMED daqui da cidade, que me indicou”. A professora Laís levou-nos a inferir, a partir de suas construções discursivas que teve acesso à ideologia oficial buscando cursos na internet, o que nos leve a constatar a força de um discurso ideológico oficial, que se vale dos mais diferentes meios para refletir nos sujeitos sociais.

Depreende-se, portanto, que os professores Marisa, Lourdes e Joel foram incentivados pelas instituições/redes que atuam a participarem do curso Práticas de Alfabetização, tendo o discurso ideológico oficial difundido em caráter positivo.

5.2 A PALAVRA DADA E A PALAVRA CRIADA/PALAVRA ALHEIA E PALAVRA PRÓPRIA-ALHEIA

A palavra alheia é concebida, inicialmente, pelo falante como enunciado de outro sujeito totalmente autônomo. Nesse processo de diálogo, transfere-se a natureza autônoma da palavra alheia para uma natureza autoral: o sujeito ativo-responsivo toma a palavra para si, modifica-a a partir de sua ideologia e a torna palavra própria-alheia.

O processo de criação/recriação da palavra alheia, pode ainda ser conceituado como processo de autoria. A esse respeito, Volóchinov (2017, p. 254) esclarece que na percepção do enunciado alheio “[...] a palavra entra em contato com outra palavra. É no contexto desse discurso que ocorre a percepção do enunciado alheio, a sua compreensão, avaliação, isto é, a orientação ativa do falante [...]”.

Volóchinov (2017) aponta ainda que esse movimento entre a palavra alheia e a palavra própria-alheia se dá em duas direções: na primeira, há a emolduração do enunciado pelo contexto dos interlocutores, que pode em parte coincidir; em segundo se prepara uma

réplica, que passa pela preparação propriamente dita (réplica interior), podendo ser verbalizado pela expressão visível ao interlocutor.

A PNA traz ao diálogo algumas palavras dadas, que no movimento discursivo vão sendo recriadas pelos professores alfabetizadores. Entendemos a recriação da palavra, não necessariamente como uma mudança estrutural em sua natureza sígnica, embora ela possa ocorrer, mas como ação de tomá-la para si e transformá-la em palavra própria alheia, pela réplica discursiva, pelo movimento resposta-contrarresposta.

Do *corpus* de análise emergiram as palavras criadas/próprias-alheias: alfabetização e letramento; codificação e decodificação e; oralidade. Vimos na seção 3 como essas palavras estão sendo dadas pela PNA, portanto, passemos a refletir como os professores alfabetizadores tomaram-nas para si.

5.2.1 Alfabetização e letramento

A PNA propõe a alfabetização como uma habilidade amparada no conceito de codificar e decodificar fonemas e letras, respectivamente. Critica, assim como combate, a teoria do letramento, o construtivismo e desconsidera a alfabetização assentada nas três facetas como propõe Soares (2016). Nessa perspectiva, Mortatti (2019a) salienta que o conceito de alfabetização como “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” (BRASIL, 2019b) é uma falsa premissa adotada na PNA, por tratar-se de um conceito rudimentar de alfabetização que penaliza estudantes de escolas públicas e reforça as desigualdades sociais, pois oculta-se os resultados de pesquisas que mostram que a consciência fonêmica não tem consequência direta com a capacidade de leitura e escrita de “textos com autonomia e compreensão”.

Com a mudança ideológica imposta do conceito de alfabetização, assim como da clara tentativa de apagar/silenciar o termo letramento, emergiu a subcategoria alfabetização e letramento, em que se observa como os professores alfabetizadores tomam para si o discurso do Curso Práticas de Alfabetização, emoldurando-o e recriando a palavra, no processo de tornar a palavra alheia em palavra própria-alheia.

O conceito de criança alfabetizada emoldura e atrela os conceitos de alfabetização, letramento e, a partir da PNA, literacia. O discurso que sustenta o Curso Práticas de Alfabetização visa a tomada da palavra literacia pelos professores alfabetizadores, torna-a

em sua palavra própria-alheia. Nesse sentido, considerando o conceito de criança alfabetizada a partir do proposto na PNA, os discursos emergentes e dialógicos dos professores alfabetizadores revelaram que:

Criança alfabetizada é aquela que está também **letrada** em fazer as inferências no mundinho dela, ter noção do que está se passando e não somente ficar decodificando as palavras ou as frases. Não somente ler, sem entender o que está se passando, mas lendo e inferindo sobre ele (mundo), sobre os seus conhecimentos, associando o que aprende na escola. (Marisa)

Aquela criança que consegue usar as **habilidades de leitura e escrita**, tendo autonomia na compreensão de textos, de palavras. (Lourdes)

É quando a criança é capaz de desenvolver sozinha aquilo que ela aprendeu e ampliar aquilo que ela aprendeu com o **letramento**. (Andressa)

Ela está alfabetizada no momento em que ela já entende tudo aquilo que está escrevendo; ela apenas não escreve, **não é só escrever por escrever**. Ela já tem aquele entendimento. Para ela chegar ao nível de **alfabetizada e letrada**, precisa escrever e entender tudo. (Laís)

É a criança que não apenas codifica, **ela não vai transcrever somente de forma robótica**; vai fazer uma leitura interpretativa daquele texto, contextualizando também o meio em que ela está lendo e interpretando aquilo: é uma criança que é alfabetizada. (Joel)

Os alfabetizadores fazem as devidas aproximações entre a alfabetização e o processo de letramento, para além do código linguístico. As falas representativas denotam ainda que a compreensão da leitura é o indício para que eles classifiquem a criança como alfabetizada e letrada. Essa aproximação entre leitura, compreensão leitora, alfabetização e letramento é posta por Soares (2020, p. 33) ao enfatizar que o texto é o eixo central das atividades de letramento de modo a questionar-se: “Então como desenvolver as habilidades de uso da língua a não ser lendo e escrevendo textos? E por que o texto deve ser o eixo central da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, da alfabetização?”

A autora responde a essas questões atentando para as facetas interativa e sociocultural da língua escrita (SOARES, 2016). Dessa maneira, tendo por função ser sociointerativa, a língua se concretiza por meio de textos, sejam orais ou escritos.

Embora nenhum dos professores tenha relacionado o letramento com as práticas sociais mediadas pela língua escrita de maneira explícita, percebe-se que a PNA ainda não conseguiu apagar o termo letramento dos discursos sobre saberes-fazeres em alfabetização desses professores, reforçando o que defendemos neste trabalho: o letramento consiste num signo ideológico dos professores alfabetizadores, o qual encontra-se enraizado nos seus

discursos e no fazer alfabetizador. Essa questão é abordada de maneira nítida nos seguintes fragmentos discursivos:

Criança alfabetizada é aquela que está também **letrada** em fazer as inferências no mundinho dela (Marisa)

[..] ampliar aquilo que ela aprendeu com o **letramento**. (Andressa)

Para ela chegar ao nível de **alfabetizada e letrada**, precisa escrever e entender tudo. (Laís)

Expressamente, os termos “letramento” e “letrada” aparecem nos discursos das professoras Marisa, Andressa e Laís. Embora o conceito propriamente dito pode não condizer, em totalidade, com o processo de letramento apontado por Soares (2020), há mais pontos convergentes, que divergentes. Retornamos a Chartier (2010) sobre saberes teóricos e saberes ordinários, para reafirmarmos que, mesmo havendo confusão/dispersão na descrição do conceito, não significa que ele não seja executado na prática alfabetizadora.

O fato revelado pelos enunciados em análise consiste na prevalência do conceito de letramento atrelado à alfabetização, mesmo esses professores tendo concluído o curso Práticas de Alfabetização que o silencia e, em seu lugar, promove a literacia. Nesse sentido o professor Joel, recorre ao letramento, de maneira tácita, ao afirmar que criança alfabetizada: “É a criança que não apenas codifica, **ela não vai transcrever somente de forma robótica**”, dando a entender a necessidade da compreensão dos sentidos, consequentemente nas práticas sociais que envolva a escrita.

Nessa esteira de sentidos e significados, quando os professores alfabetizadores acima compreendem a criança alfabetizada/letrada como aquela que “não somente ler, sem entender o que está se passando, mas lendo e inferindo sobre ele (mundo), sobre os seus conhecimentos, associando o que aprende na escola” (Marisa), “tendo autonomia na compreensão de textos” (Lourdes) e “está lendo e interpretando” (Joel), percebemos uma contra-resposta (BAKHTIN, 2011) ou contraposição ao que é defendido na PNA quando impõe que é preciso aprender a leitura, para depois aprender com a leitura. Ou seja, segundo a política em pauta, primeiro se aprende a codificar/decodificar para somente depois aprender os sentidos/significados do lido: “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e de fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019b, p. 19).

Inferimos que a concepção em que se assenta a alfabetização da/na PNA não é transformada em palavras próprias-alheias dos professores alfabetizadores Marisa, Lourdes e Joel. A contra-resposta por eles proferida denota a não tomada do conceito de alfabetização da PNA para si. Não há, nessas posições discursivas adesão à alfabetização que se ampara na literacia e que tire de seu foco o texto, os gêneros discursivos. Por vez, os professores acima referenciados mantêm palavras próprias-alheias recriadas a partir daquelas propostas em programas/cursos de formação anteriores ao Tempo de Aprender/PNA, a exemplo do Pnaic, o qual enfatizava que:

[...] a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio do código linguístico [...] (BRASIL, 2012, p. 27).

Os professores alfabetizadores, partícipes da investigação mantêm a relação de alfabetização e letramento bem como compreende a criança alfabetizada para além do domínio do “código linguístico”, recriando as palavras dadas acerca da alfabetização e do letramento anteriores à PNA. Prevalecem a alfabetização atrelada ao letramento no sentido do alfalettrar (SOARES, 2020) e do não emolduramento da palavra literacia, embora tão explorada na PNA, no curso Práticas de Alfabetização.

5.2.2 Codificação e decodificação

A PNA defende que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (BRASIL, 2019b, p. 19), de modo a compreender a língua como código, na perspectiva estruturalista. Assim, defende os processos de codificação e decodificação no processo de alfabetização, afirmando 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 (BRASIL, 2019b, p. 18-19, grifo do autor).

Essa conceituação da aprendizagem da leitura e da escrita como codificação e decodificação é extremamente reducionista da língua como código, o que é rechaçada por pesquisas estabelecidas com base nas ciências sociais da leitura e da escrita. Como discutido, há pesquisas e discussões que desmistificam esse conceito estruturalista, tendo em vista a alfabetização na perspectiva sociointeracionista como apontam Moraes (2005) e Soares (2016), os quais atentam para o termo Sistema Notacional em detrimento de Código Linguístico.

Moraes (2005) e Soares (2016) enfatizam que código, codificar e decodificar são termos inadequados em se tratando da alfabetização na perspectiva do alfaetar, visto que a língua não é um código e alfabetizar-se não corresponde a codificar ou decodificar a língua oral e escrita. Os autores pautam a representação da cadeia sonora da fala por meio do sistema notacional, no viés da escrita alfabética. Embora haja a discussão acerca de código linguístico e sistema notacional ou sistema de representação da cadeia sonora da fala, os dados não revelam a distinção nos discursos dos professores alfabetizadores que compõem o *corpus* de análise.

Código, codificar e decodificar são palavras dadas por uma perspectiva mais tradicional de alfabetização e retomada pela PNA. Em seu discurso ideológico, com base nas ciências cognitivas da leitura, tais palavras são efetivamente reiteradas. Acerca do conceito de alfabetização ancorado na codificação/decodificação, os professores alfabetizadores se posicionaram no movimento dialógico de resposta e contra-resposta:

Se uma criança está alfabetizada, irá **codificar e decodificar** uma palavra em sua língua. Atualmente, as crianças estão muito críticas. Então, elas conseguem fazer essa associação de decodificar e codificar. **Acredito que a vivência delas está se assemelhando ao que diz lá no documento** (da PNA). (Marisa)

Eu entro também por essa linha de codificação e de decodificação. Mas, eu acho que vai mais além. Não é só codificar e decodificar qualquer palavra. Ela se expande um pouquinho mais. **Penso que o plano resumiu demais quando ele fala isso. Não somente decodificar e codificar, mas, saber usar. Talvez foi muito enxuto [a PNA] falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras.** (Lourdes)

Eu concordo [com o documento da PNA]. Só que ele é um pouco enxuto para nossa realidade. Um documento que ele é enxuto para com a gente que está ali na prática. A gente entende de alfabetização. A gente que está ali na prática entende de forma mais ampla, porque a gente tem um convívio. (Joel)

Na tomada da palavra para si, a fala representativa da professora Marisa adere de forma mais incisiva ao que está posto na/pela PNA sobre a questão da aprendizagem da escrita e da leitura como processos de codificação e decodificação. Há, de certo modo, a

recriação de codificar e decodificar próximo ao que a PNA propõe acerca da alfabetização. Marisa torna própria-alheia a palavra que lhe é (im)posta: “Acredito que a vivência delas está se assemelhando ao que diz lá no documento (da PNA)” (Marisa).

Por sua vez, os discursos de Lourdes e Joel reforçam que, mesmo concordando com o que é posto na PNA, eles acreditam ser necessário fazer mais, conforme aponta Frade (2019a) a partir de pesquisas que desmistificam a polarização de método único de alfabetização, ratificando o que Soares (2016) discute sobre ‘a questão dos métodos’.

Penso que o plano resumiu demais quando ele fala isso. Não somente decodificar e codificar, mas, saber usar. **Talvez foi muito enxuto** [a PNA] falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras (Lourdes).

Eu concordo [com o documento da PNA]. **Só que ele é um pouco enxuto para nossa realidade** (Joel).

O termo “enxuto”, usado por ambos os professores (Lourdes e Joel), revela que, embora concordem com o uso das palavras codificar e decodificar para referir-se ao processo de alfabetização, lançam uma contra-resposta ao que a PNA propõe como alfabetização. Para Lourdes e Joel alfabetizar supera os limites do código, pois “vai além”, visto ser preciso “saber usar” a escrita, nos moldes do que defendemos como prática social. Ademais, Joel reforça a ideia de que, estando muito limitado ao código, a alfabetização da PNA não condiz com a “realidade” vivenciada.

Os enunciados de Lourdes e Joel retomam a referência ao letramento, como bem aponta Soares (2006, p. 47): “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”.

É nesse sentido que Soares (2020, p. 33), agora na perspectiva aglutinada do termo alfalettrar, reforça que é necessário desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto (letrar), situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de escrita (alfabetizar). Embora Marisa aponte uma maior aceitação e tomada para si da palavra dada, os professores Lourdes e Joel não percebem a alfabetização tão somente como processo de codificação/decodificação, pois acreditam haver perdas se assim for reduzida. Ainda que concordem com os termos utilizados pela política, como código, codificar, decodificar, denotam que o processo de alfabetização abrange também os usos sociais, a compreensão do lido, conduzindo-nos ao entendimento de que a criança em alfabetização também perpassa concomitantemente o processo de letramento. Desse modo, Lourdes e Joel não tomam a

alfabetização dada pela PNA como palavra própria-alheia, pois discursam e lançam a contrarresposta.

5.2.3 A oralidade

Ao serem questionados sobre as reverberações do curso Práticas de Alfabetização em suas práticas pedagógicas, os professores apontaram em seus discursos a oralidade com principal contribuição no processo de alfabetização, sobretudo no período em que participaram da referida formação continuada e estavam a alfabetizar de maneira remota.

Importa ressaltar que a participação em programas de formação continuada possibilita visa à construção/aprimoramento de saberes-fazeres docentes. Ratificamos que os saberes-fazeres docentes são o conjunto das habilidades e conhecimentos construídos na formação inicial e continuada e na prática profissional, ou seja, nas relações dialógicas/ideológicas que se tecem no ato mesmo educativo (formal) e fora dele (informal), afinal enquanto sujeitos sociais e ideológicos, os professores alfabetizadores encontram-se no emaranhado de forças centrífugas e centrípetas que estão a lhes constituir, no contínuo processo de ser e vir a ser.

Emerge, portanto, a oralidade como subcategoria da reverberação da formação no Programa Tempo de aprender sobre a prática/discursos dos professores. Na PNA, a oralidade não é uma palavra dada de maneira pouco explícita e pouco recorrente. Embora haja foco na aprendizagem da leitura, quando a oralidade é posta, acaba por ser reduzida a práticas oralizadas de leitura, como discutido na terceira seção, ao tratarmos da estrutura do curso Práticas de Alfabetização, pois o foco é dado explicitamente à fluência em leitura oral.

Como visto, Marcuschi e Dionísio (2007) apontam para a visão reducionista e superficial de oralidade em manuais escolares, de modo a ser necessário, ao propor o trabalho com a oralidade, que o professor tenha a noção de língua que dê conta do dinamismo que a integra, e não se detenha apenas à forma, à estrutura: texto como evento discursivo, ao invés de simples unidade linguística.

Ante aos questionamentos sobre o que trabalharam, estavam trabalhando ou considerariam relevante levar para prática pedagógica alfabetizadora, a partir da formação no curso Práticas de Alfabetização, os professores apontaram a oralidade como prática desenvolvida de maneira mais enfática, devido ao ensino remoto na pandemia:

Em relação a esse período que a gente está de forma diferente, os alunos estão desenvolvendo muito mais a oralidade do que na sala de aula. Inclusive, eu sempre falo aos meus pequenos que, nesse momento de pandemia, **foi um momento em que eles se tornaram praticamente blogueiros. Porque tudo é gravação de vídeo, é falar, é ler, em tudo eles estão aprimorando a oralidade, a postura.** Neste momento, eu acredito que foi a única forma que nós conseguimos aproveitar o curso, e um bom aproveitamento mesmo. E, talvez, se a gente não tivesse tido esse acesso anteriormente, talvez a gente não soubesse lidar com isso. E entender também a importância de a criança falar, da criança se expressar. (Marisa)

Realmente, o que foi mais trabalhado neste momento de pandemia foi a oralidade. (Lourdes)

É um pouquinho difícil trabalhar todas as competências que nos dão por conta do ensino remoto. Mas, a oralidade ela é bem trabalhada sim e já venho aplicando isso no programa que a rede municipal daqui aderiu, que é o Escola no Rádio. Então, dá para gente trabalhar a oralidade e pegar umas dicas diante do Sora para trabalhar. (Joel)

Inferimos, a partir das falas representativas dos professores Marisa, Lourdes e Joel, a percepção de que a PNA propõe o trabalho com a oralidade de modo a reverberar nas suas intencionalidades pedagógicas e nos discursos, sobretudo, devido ao momento pandêmico que vivenciavam e praticavam o processo de alfabetização. Pode haver justificativa para este posicionamento dos alfabetizadores nas propostas de oralização de atividades escritas propostas no curso: como a PNA trabalha o método fônico que privilegia o estudo dos fonemas e as oficinas baseiam-se em vídeo/textos de como os alfabetizadores devem reproduzir com os alunos as estratégias para o estudo dos fonemas, isso pode estar sendo considerado por eles como o trabalho com a oralidade. Porém, é a forte influência para o desenvolvimento da fluência em leitura oral nos alunos que reforça a ideia de se trabalhar a oralidade, apontada pelos professores alfabetizadores.

Como apontado, anteriormente, as estratégias do curso Práticas de Alfabetização são compostas por quatro etapas sequenciais que envolvem oralização e repetição: 1) Professor explica e demonstra (oraliza sozinho); 2) Professor e alunos praticam juntos (oralizam juntos); 3) Alunos praticam em conjunto (oralizam sem a ajuda do professor) e; 4) Prática individual (aluno oraliza sozinho). Reiteramos, nessa sequência de atividade, uma prática de oralização da escrita, pois não compreende o trabalho com a oralidade da língua situada em eventos discursivos.

O material do curso não orienta práticas de oralidades situadas em eventos sociais de comunicação, mas tão somente a oralização de fonemas isolados e deles combinados em sílabas, palavras, frases e historietas ou pequenos textos. A grande orientação centra-se na

quantidade de palavras por minuto que o aluno precisa ler, a depender do ano em que se encontra matriculado.

Arelado à natureza da PNA em relação ao posicionamento sobre a oralidade por parte dos professores alfabetizadores, soma-se o fato de que o curso e sua extensão prática às turmas de alfabetização (transposição didática) ocorreram no período da pandemia da Covid-19 em que as aulas seguiam o modelo do ensino remoto emergencial (ERE). As práticas de oralização nas aulas se tornaram mais constantes conforme aponta a professora Marisa, ao retomarmos seu discurso: “eu sempre falo aos meus pequenos que, nesse momento de pandemia, foi um momento em que eles se tornaram praticamente blogueiros. Porque tudo é gravação de vídeo, é falar, é ler, em tudo eles estão aprimorando a oralidade, a postura”.

Referenciando as estratégias disponíveis, a época que os alfabetizadores fizeram o Curso Práticas de Alfabetização, no Sistema Online de Recursos para Alfabetização (Sora), compondo, posteriormente em 2021, o Livro de Estratégias do Professor Alfabetizador (BRASIL, 2021b), o Professor Joel faz menção ao Sora para justificar a reverberação do Programa Tempo de Aprender na sua intencionalidade pedagógica, especificamente no que concerne o trabalho com a oralidade: “Então, dá para gente trabalhar a oralidade e pegar umas dicas diante do Sora para trabalhar”. O professor complementa:

[...]o curso destrincha muitas coisas e também dá dicas para o nosso dia a dia, o nosso cotidiano em sala de aula, e, foi muito importante, muito proveitoso, através do Sora. Não sei se vocês tiveram a curiosidade de dar uma olhadinha também que, às vezes, eles passavam uma atividade e diziam: “Tem mais no Sora” (Joel).

Para além da palavra dada pela PNA acerca da oralidade/oralização, entendemos que os professores misturam/bricolam as atividades com o método fônico como se este desse conta da oralidade. Diante do enunciado concreto, inferimos que o professor Joel considera relevantes as estratégias prescritas no âmbito do Programa Tempo de aprender, atentando para o trabalho com a oralização, que na proposta em pauta constitui práticas oralizadas da escrita, conforme Marcuschi e Dionísio (2007).

A Professora Marisa reafirma o quão importante foi ter participado do curso, tendo em vista o trabalho com a oralidade realizado remotamente durante a Pandemia da Covid-19: “Neste momento, eu acredito que foi a única forma que nós conseguimos aproveitar o curso, e um bom aproveitamento mesmo. E, talvez, se a gente não tivesse tido esse acesso anteriormente, talvez a gente não soubesse lidar com isso [pandemia]”.

Portanto, os professores Marisa, Lourdes e Joel acreditam que o trabalho que a PNA propõe acerca da instrução fônica sistemática, constitui-se numa metodologia que privilegia a oralidade e por isso, acreditam que o curso Práticas de Alfabetização contribuiu substancialmente para as atividades que envolveram a oralidade em suas turmas no ERE, não tomado para si o discurso dado como palavra própria alheia, visto que a PNA não trabalhando a oralidade, nem relacionando aos gêneros discursivos e às práticas sociais, mas propõem a instrução fônica sistemática para o desenvolvimento da fluência em leitura oral.

Os professores alfabetizadores recontextualizam a ideologia oficial acerca da instrução fônica sistemática, mantendo o conceito de oralidade para práticas oralizadas, embora acreditem no caráter positivo do curso Práticas de Alfabetização. A respeito do conceito de alfabetização, mantêm a relação com o letramento silenciado pela PNA, não valorando a ideologia oficial acerca da literacia, de modo a utilizar os conceitos de codificação e decodificação para referenciar a escrita e a leitura, defendendo que a alfabetização extrapola o redutor discurso da PNA que a emoldura no código, no codificar e no decodificar.

5.3 HORIZONTE VALORATIVO

O horizonte valorativo é entendido neste trabalho como a visão do sujeito ativo-responsivo sobre o mundo, a partir da valoração ideológica por ele realizada. Para Bakhtin (2011), a relação do homem com o mundo pressupõe uma dupla possibilidade: de dentro deste como seu horizonte, e de fora como seu ambiente. Como horizonte o autor reafirma:

De dentro de mim, no contexto dos valores e sentidos de minha vida, o objeto a mim se contrapõe como objeto do propósito dessa mesma vida (ético-cognitivo e prático); aqui ele é um elemento do acontecimento único, singular e aberto da existência, do qual participo com interesse forçado em seu desfecho. De dentro da minha participação real na existência, o mundo é um horizonte da minha consciência atuante, operante (Idem, p. 89).

Assim como a ideologia é fruto da consciência, seja individual ou social, é a partir do tecido ideológico nas relações dialógicas que o tecido horizontal se expande a partir do valor de bem, de verdade, de moral etc. Porém, a relação do sujeito com o seu horizonte valorativo não é concluída, acabada, mas sugerida e em movimento.

Sendo assim, emergem no horizonte valorativo dos professores alfabetizadores do *corpus* em análise os sentidos de método novo relacionado ao que propõe a PNA; do valor

atribuído à relação teoria-prática na participação do curso Práticas de Alfabetização e; as mudanças na intencionalidade pedagógica após o curso em pauta, por meio da recontextualização no encontro com o objeto PNA, conforme posto no Ciclo de Políticas de Ball.

5.3.1 Método novo

O método fônico, assentado no discurso ideológico de inovação, povoa todo o dizer da PNA, buscando persuadir os professores alfabetizadores de sua eficácia, e de sua inovação. A crítica ao construtivismo, assim como à outras teorias e métodos de alfabetização é explicitamente feita recorrendo à ciência cognitiva da leitura. Assim, no caderno da PNA é posto que “a ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é neutra nem espontânea” (BRASIL, 2019b, p. 20), como de fato não o é.

Há a intenção, nesse discurso ideológico da política no contexto da prática (BALL, 2001), de desabilitar, sobretudo, o construtivismo por considerar representação das bandeiras de esquerda. Por isso, no Renabe é posto que a teoria construtivista proposta por Emília Ferreiro é “uma teoria antiga, que ainda vigora no Brasil, para tentar explicar o desenvolvimento da leitura e da escrita [...]. Essa teoria é denominada de Psicogênese da leitura e da escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Contudo, há muitas evidências de que várias hipóteses e premissas dessa teoria são equivocadas” (BRASIL, 2020c, p. 34).

O Renabe apresenta a proposta de Linnea Ehri como resposta mais contemporânea e promissora para explicar aos alfabetizadores o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças brasileiras: “esse modelo traz implicações pedagógicas importantes sobre como as crianças aprendem a ler e a escrever e como se deve ensiná-las de modo mais eficiente” (BRASIL, 2020c, p. 34).

Mortatti (2006) historiciza a alfabetização no Brasil e aponta que ela tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, desde o final do século XIX, decorrem tensas disputas relacionadas a “antigas” e “novas” explicações para um mesmo fenômeno que é a dificuldade de a escola brasileira ensinar a ler e a escrever. Entra em pauta a disputa entre diversos métodos ao longo do tempo.

A despeito dos métodos analíticos e mistos, o método fônico, defendido na/pela PNA, mantém-se na aba dos métodos sintéticos, os quais se valem do raciocínio indutivo,

que parte do simples para o complexo, da parte para o todo e têm como pressuposto a ideia de que é mais fácil a compreensão da tecnologia da escrita partindo de unidades menores que a palavra (MORTATTI, 2006).

Pelo método fônico, ensina-se a ler e a escrever a partir de uma sequência fixa estabelecida pelo professor alfabetizador, e atualmente definido pela PNA, privilegiando o processo de decodificação, de modo que os alunos, nesse método, são considerados passivos na aprendizagem, pois aprendem a ler através da memorização da relação arbitrária entre fonemas e grafemas (MORAIS, 2012).

Diante disso, os professores alfabetizadores, a partir da participação no curso Práticas de Alfabetização, apontam em seus discursos a inovação como característica do método fônico por hora adotado, no processo de encontro valorativo:

Eu acho que é **uma inovação**, uma nova alfabetização que está evoluindo.
(Andressa)

Consegui observar esse **novo método**, que me ajudou com dois tipos de alunos específicos, que tinham bastante dificuldade para aprender, de um modo que a gente já tinha feito da maneira que aprendi a passar para eles. (Joel)

Os professores Andressa e Joel, nos levam a inferir que seus discursos apontam a “inovação” do método fônico como ação positiva para evolução da alfabetização bem como para o atendimento a certas especificidades na alfabetização dos alunos. A fala específica do professor Joel dialoga com o que Soares (2016) aponta a respeito dos métodos. A autora enfatiza que é necessário a utilização de métodos que atendam as necessidades das crianças em alfabetização: não é o método, mas os métodos. Todavia, o professor alega o êxito do método fônico, proposto pela PNA, na alfabetização de dois alunos com dificuldade em compreender o funcionamento da escrita.

Contudo, Mortatti (2000) esclarece que, em decorrência das disputas em cada momento histórico da alfabetização brasileira, houve tensões entre o novo e o velho, aparente paradoxo, que a autora denomina “nova tradição”, em que um “novo” método é proposto e depois de um tempo é contestado, substituído por outro “novo” que classifica o anterior como tradicional.

Nesse embate político e ideológico, o outro “novo” é criticado e substituído outra vez por um “novo” que, algumas vezes, é um método já classificado como tradicional, mas que é repaginado, e surge com como se fosse novidade, e assim continuamente, tal como está em curso. Justifica-se, portanto, o ressurgimento do método fônico na PNA, enquanto ação não

neutra e intencional, sobretudo considerando ser uma política de governo que busca pregar a redenção do fracasso escolar no ciclo de alfabetização via método único.

A posição ideológica de Andressa e Joel sobre a “inovação” do método fônico pode ser justificada, inicialmente, pela intensa interação discursiva no curso Práticas de Alfabetização com a falácia de inovação, reconfigurada como palavra própria-alheia, carregada de verdade. Nessa interação, os horizontes valorativos desses professores podem não ter alcançado a discussão sobre a existência do método fônico em suas formações anteriores. Como o horizonte valorativo é dinâmico, para os referidos professores, o método fônico pode ser considerado, de fato, uma novidade em seus saberes-fazer.

Assim, esse discurso ideológico que se reitera ancorado nas mais recentes “evidências científicas”, toma países europeus e norte-americano como referência para creditar valor ao método fônico pelos professores que, do contexto de produção, recebem o texto da política para o validarem no contexto da prática. Logo, ao serem inqueridos sobre a avaliação que faziam do método fônico, os professores lançaram os seguintes apontamentos discursivos:

Eu achei diferente do que a gente está acostumado. Muito diferente. Quando eu estava assistindo a uns vídeos e lendo o material, disse: “meu Deus, e agora como é que eu vou fazer? Porque não fui instruída, não fui informada dessa forma. Como que eu vou fazer com as crianças?”. Então ainda não tive a oportunidade de colocar em prática. Mas achei muito diferente mesmo. (Marisa)

Gostei porque para mim foi inovador e diferente do que já trabalhava há dezoito anos. Algumas coisas estou conseguindo colocar em prática. (Andressa)

Buscando novas metodologias, encontrei esse método e apliquei para dois alunos, serviu de exemplo, e apliquei para os demais. Só que não foi o ano todo, **fui mesclando com a forma mais tradicional que a gente tem costume de usar.** E, em pouco tempo, consegui um resultado bem positivo dentro da sala de aula; positivo e comparatório com outras salas, que estavam usando somente um outro método. E eu até passei nas reuniões pedagógicas o motivo de ter conseguido atingir a alfabetização em alguns alunos. (Joel)

Embora não tenha conseguido levar o método fônico à sua prática pedagógica, Marisa demonstra interesse em utilizá-lo pela novidade que se reveste. Lourdes e Joel apontam tê-lo utilizado, de modo que a professora Lourdes não remete ao esgotamento do método em sua prática, pois vale-se da construção discursiva redutora “algumas coisas”. Por sua vez, o professor Joel é enfático ao afirmar que utilizou o método e percebeu resultados significativos na alfabetização dos dois alunos, inicialmente, e, em seguida, para outros da mesma turma. Percebemos, nos enunciados concretos, gradações nos usos pragmáticos do método fônico: Marisa, que não o colocou em prática, por falta de oportunidade,

aparentemente por conta do ERE; Andressa, que afirma transpor para sua prática alguns aspectos do método fônico e; Joel, que é enfático na utilização do referido método, apontando a consulta às propostas de atividades no Sora.

Os fragmentos “eu achei diferente do que a gente está acostumado. Muito diferente” (Marisa), “gostei porque para mim foi inovador e diferente do que já trabalhava há dezoito anos” (Andressa) e “buscando novas metodologias, encontrei esse método e apliquei para dois alunos, [...] fui mesclando com a forma mais tradicional que a gente tem costume de usar” (Joel), os professores ratificam a novidade em que o método fônico, tal qual é apresentado no curso Práticas de Alfabetização, constitui em seus horizontes valorativo, implicado do discurso da prática (BALL, 2001).

Sabemos que programas de formação de professores anteriores à PNA, a exemplo do Pnaic, não depreenderam muita energia na discussão sobre métodos, mas se pautaram em questões outras emergentes como letramento, gêneros do discurso, consciência fonológica, sistema de escrita alfabética, dentre outros. Por essa questão, ainda que os professores Marisa, Andressa e Joel tenham participado do Pnaic, compreender que o método fônico trazido pela PNA é para eles algo novo e, sobretudo como o discurso oficial, no contexto da prática (BALL, 2001), empenha-se em “torná-lo” novo é creditado pelos referidos professores como verdade devido à voz de autoridade que uma política educacional se reveste.

Faraco (2009, p. 90) no diálogo sobre autoria, ideologia e valor, aponta que “o autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida [...], mas, a partir de posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente”.

Em suma, os professores acima referidos, que compuseram o grupo focal, como autores criadores e recriadores da palavra alheia, do discurso oficial e no movimento de não acabamento desses discursos ao tocarem seus horizontes valorativos, avaliam positivamente o método fônico proposto pela PNA e do qual tiveram acesso no Curso Práticas de Alfabetização, percebendo-o como método novo, mas não, necessariamente, como método único.

5.3.2 Teoria x prática

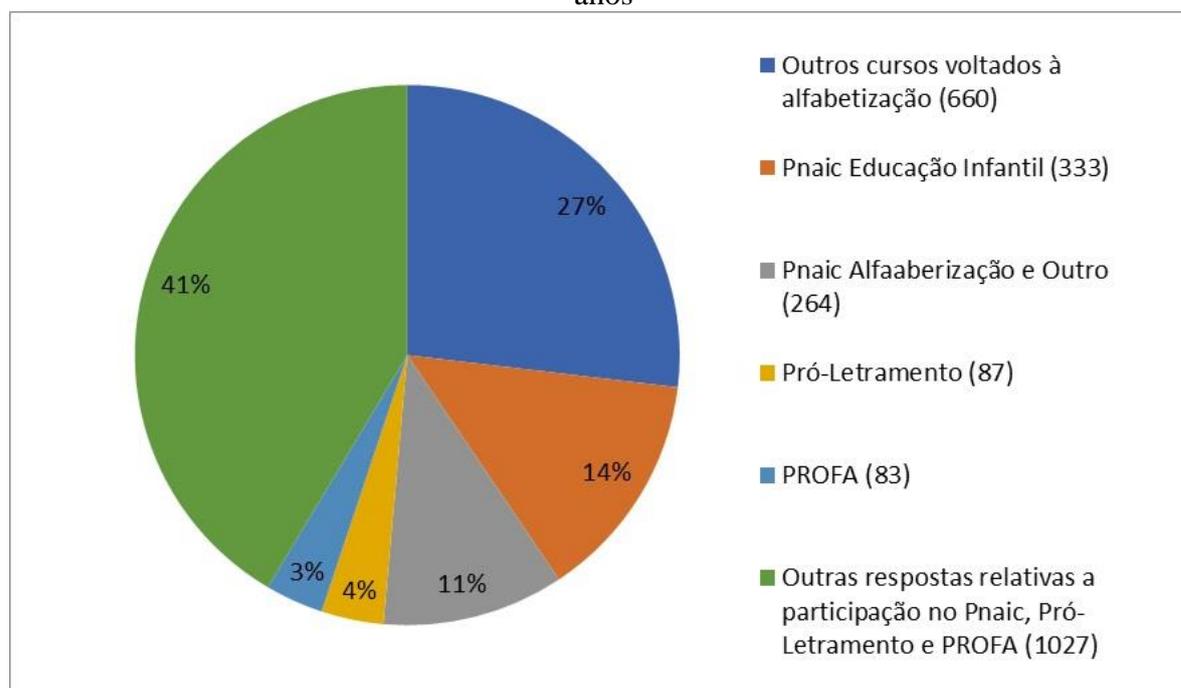
Anteriores a PNA, houve o Profa (2001), o Pró-Letramento (2005) e o Pnaic (2013), como enunciado na seção dois. Esses programas de alfabetização que visavam à formação dos professores alfabetizadores divergiram pouco entre si, porém são opostos à proposta da PNA, sobretudo na questão organizacional e ideológica. Enquanto neste há pouca reflexão teórica e muito encaminhamento de estratégias prontas a serem executadas nas turmas em alfabetização, aqueles tinham o viés de teoria atrelada à prática, como discussões teóricas que levavam os professores alfabetizadores a refletir sobre a alfabetização na perspectiva social da leitura e da escrita.

Essas diferenças de abordagem, de metodologias e de ideologias levaram-nos a questionar os professores alfabetizadores: Que diferencial você avalia que o curso [Práticas de Alfabetização] tem em relação a outros programas de formação dos quais participou? No geral, os professores apontaram que o Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender é prático, menos teórico que o Pnaic, sobretudo.

Em diálogo com a avaliação que os professores do grupo focal fizeram sobre o referido curso, consideramos os dados quantitativos do *survey* que revelam os índices de participação dos professores alagoanos, que compõem a amostra, em formações anteriores à PNA. Desse modo, foi inquerido no questionário *online*: Você participou de formação continuada voltada à alfabetização nos últimos 15 anos? Quais? Havendo as seguintes possibilidades de respostas: a) Profa; b) Pró-Letramento; c) Pnaic alfabetização; d) Pnaic Matemática; e) Pnaic interdisciplinar; f) Pnaic educação infantil e; g) outra. Os professores respondentes foram orientados a marcarem tantas quantas opções se aplicassem à sua participação. Assim, no Gráfico 13¹², apresentamos os percentuais representativos:

¹² Para maiores esclarecimentos, ver Apêndice E.

Gráfico 13 - Participação em formação continuada voltada à alfabetização nos últimos 15 anos



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede

Observamos que, dos 2.454 professores respondentes, 73,1% (1.794) afirmam ter participado de pelo menos um dos cursos/programas de formação continuada anteriores à PNA (Profa, Pró-Letramento e Pnaic) e ofertados nos últimos 15 anos. Ressalta-se que 26,9% (660) afirmam ter participado de outros cursos voltados a alfabetização.

Considerando os três cursos/programas governamentais, ressalta-se que o Pró-Letramento fortaleceu o discurso sobre letramento na formação dos professores alfabetizadores em relação ao Profa que já introduzira ainda que de forma tímida, essa discussão no processo de formação continuada. Porém, é o Pnaic que, nos moldes do Pró-Letramento, ampliou a discussão sobre letramento e/ou alfabetização na perspectiva do letramento, considerando a teoria e a orientação para a prática do professor nas turmas de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental).

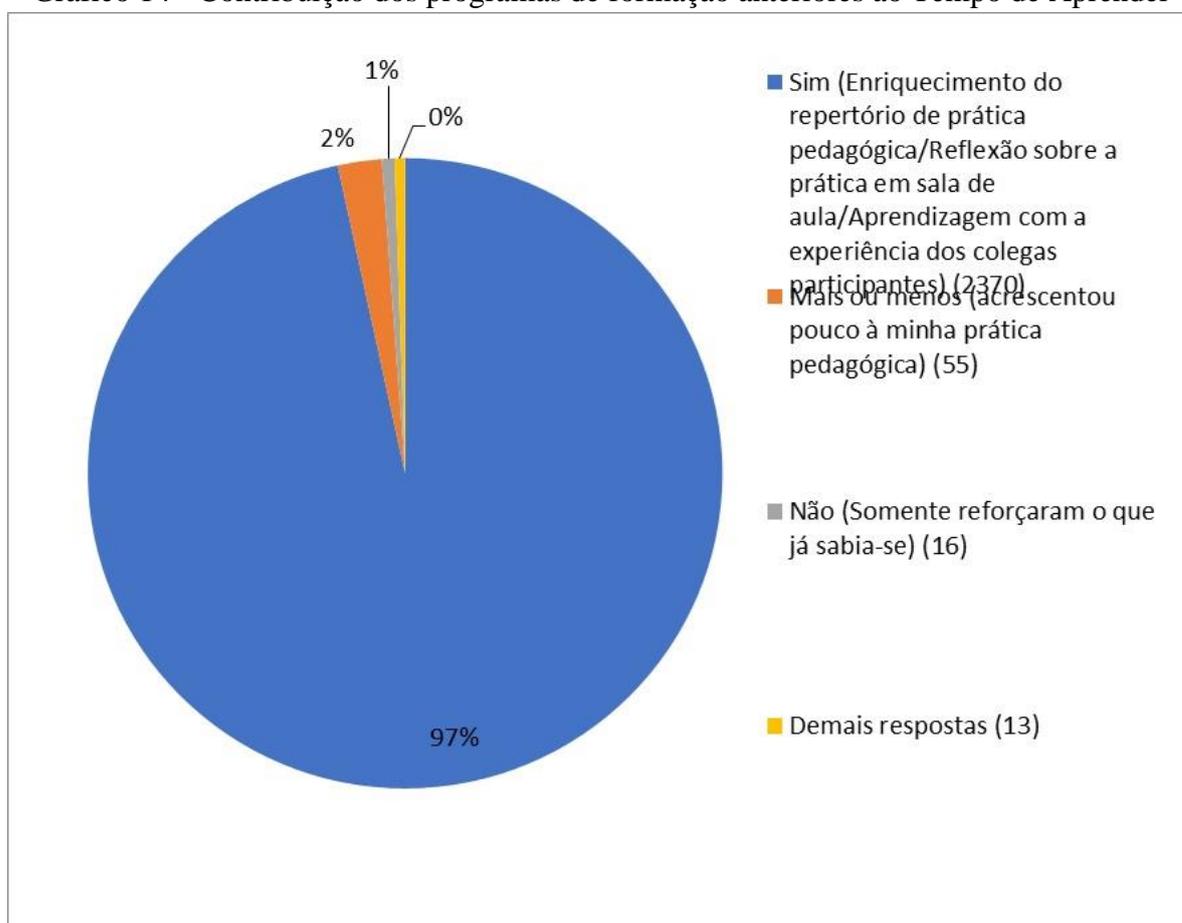
Como o Pnaic foi o programa de formação anterior mais recente, os dados revelam que pelo menos 47,67% (1.170) dos professores da amostra participaram desse programa, o que reforça a hipótese de que esse percentual expressivo teve acesso às discussões teóricas acerca do letramento e da alfabetização na perspectiva do alfaletrar, na relação da teoria e da prática.

Em complementação aos dados anteriores, foi questionado aos professores alfabetizadores, por meio do questionário online: os programas de formação dos quais

participou contribuíram para a sua formação? Do mesmo modo, os professores podiam marcar tantas quantas alternativas se aplicassem à sua resposta conforme as opções que seguem: a) Sim, me fizeram refletir sobre a minha prática em sala de aula; b) Sim, enriqueceram meu repertório de práticas pedagógicas; c) Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes; d) Não. A dinâmica de trabalho não favoreceu trocas de experiências; e) Não, minha prática têm pressupostos muito diferentes dos defendidos pelo programa; f) Não, somente reforçaram o que eu já conhecia e; g) Mais ou menos. Acrescentou pouco à minha prática profissional.

As respostas a essa questão são apresentadas no Gráfico 14¹³:

Gráfico 14 - Contribuição dos programas de formação anteriores ao Tempo de Aprender



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Conforme posto, 96,45% (2.367) dos professores desta amostra reconheceram uma ou mais contribuições das formações continuadas seja no âmbito do Profa, do Pró-Letramento, do Pnaic ou de outros programas voltados à alfabetização que realizaram nos

¹³ Para maiores esclarecimentos, ver Apêndice F.

últimos 15 anos, mesmo tendo sido programas com um estudo teórico mais denso que a PNA.

Evidenciamos a regularidade das contribuições apontadas pelos professores: i) reflexão sobre a prática em sala de aula, ii) enriquecimento do repertório de práticas pedagógicas e iii) aprendizagem com a experiência de colegas participantes. Portanto, prática e experiências emergem de forma sistemática no discurso dos professores alagoanos, de modo a encaminhar-nos à relação entre teorização e prática que emergem nas falas representativas dos professores participantes do grupo focal.

Em resposta ao questionamento sobre o diferencial entre o curso Práticas de Alfabetização em relação a outros programas de formação dos quais os professores participaram, eles apontaram de imediato a praticidade com que o Tempo de Aprender propõe o curso em detrimento da grande teorização presente, principalmente, no Pnaic, como observamos nas falas representativas a seguir:

O PNAIC era muito teórico. Tem a parte prática, mas era muito teoria. E o Tempo de Aprender vai mais na praticidade, vai logo no objetivo central que é a alfabetização e o letramento da criança. O PNAIC dava muitas voltas para que pudesse alcançar e o Tempo de Aprender não, ele vem de forma mais simples, de forma mais aligeirada que leva a alcançar os objetivos de forma fácil. (Marisa)

Eu gostei mais do Tempo de Aprender, porque realmente eu aprendi muito mais pela facilidade da linguagem, pela distribuição prática, porque mistura a teoria com exemplos e com a prática. **Participei também do PNAIC que foi mais teórico, muito mais cansativo, desgastante.** Tive boas professoras, mas o PNAIC deu muito mais coisa que eu já sabia de conhecimento ao longo da formação que eu fiz do que uma inovação. E o Tempo de Aprender não, foi uma coisa que eu aprendi rápido. **O Tempo de Aprender é um novo atualizado, prático e simples da gente aprender sem está se desgastando.** (Andressa)

Não participei do PNAIC, mas já estudei sobre, já vi algumas coisas e realmente ouvi muitos relatos do PNAIC ser bem cansativo e extremamente teórico. O programa Tempo de Aprender veio com um formato e com a linguagem que faz com que a gente consiga levar para nossa prática. **Acho que o grande diferencial é a facilidade de levar para prática, e muitos professores tentam se apoiar em algo em que se sintam mais seguros e dá essa segurança.** (Lourdes)

É algo que seja mais do nosso cotidiano. **O curso que fiz anteriormente a esse é bem teórico, e a questão de exemplos da nossa realidade não existia.** Até falei que esse curso deveria ser disponibilizado para todos os professores em formação, para todas as pessoas que estão nas suas licenciaturas, para exercer nas turmas de 1º ao 5º ano e na educação infantil. (Joel)

Os professores Marisa, Lourdes, Andressa e Joel, percebem a mesma diferença entre o Pnaic e o Tempo de Aprender. São unânimes em dizer que, por ser mais prático, o curso ofertado no âmbito da PNA tem sido mais bem aceito e mais bem compreendido por eles para a transposição à prática pedagógica. No nome do Curso Práticas de Alfabetização, o

índice discursivo leva a intencioná-lo prático. O discurso dos professores converge com a intenção discursiva da PNA de se mostrar prática, acessível, quebrando qualquer possibilidade de bricolagem com os programas anteriores, como é possível constatar no curso online e no livro *Práticas de Alfabetização* com sucintas teorizações nos módulos e estratégias propostas.

Nesse sentido, Chartier (2002), sobre os saberes práticos, aponta para a inconsciência de saberes teóricos, os quais permanecem a maior parte do tempo invisíveis aos olhos dos professores alfabetizadores. Porém, afirma que os saberes-fazer na prática da sala de aula subsidia o enfrentamento das variáveis insurgentes, de modo que o solo da reflexão teórica é sempre a experiência, a prática, o fazer que se desdobra em saber-fazer, tomando-se cuidado com as generalizações e/ou abstrações generalizantes, sem desprender-se da teoria.

O discurso de teorização presente na formação continuada ofertada no/pelo Pnaic, segundo os professores participantes do grupo focal, apresenta, em certa medida, divergência em relação àquele apresentado pelos 2.367 professores respondentes do questionário *online* que afirmam a relevância do Pnaic e dos outros cursos/programas anteriores a eles, sobretudo no que diz respeito à da teoria com a prática. Assim, ao afirmarem que o Pnaic, o Profa, o Pró-Letramento e outros cursos voltados à alfabetização contribuíram para a reflexão sobre a prática em sala de aula, para o enriquecimento do repertório de práticas pedagógicas e na aprendizagem com a experiência de colegas participantes destes cursos/programas, os professores que compuseram o survey atestam o caráter positivo desses cursos/programas ofertados nos últimos 15 anos.

Porém, não se pode desconsiderar que os professores que participaram do Pnaic e do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, avaliam este de maneira positiva por apresentar o “diferencial” da pouca teoria, privilegiando a prática. Recorrendo aos fragmentos dos enunciados concretos dos professores alfabetizadores, essa assertiva fica evidente na atualização dos horizontes valorativos: “O PNAIC era muito teórico [...] E o Tempo de Aprender vai mais na praticidade” (Marisa); “Participei também do PNAIC que foi mais teórico, muito mais cansativo, desgastante [...] O Tempo de Aprender é um novo atualizado, prático e simples da gente aprender sem está se desgastando”. (Andressa); “O programa Tempo de Aprender veio com um formato e com a linguagem que faz com que a gente consiga levar para nossa prática” (Lourdes); “É algo que seja mais do nosso cotidiano” (Joel), convergindo para o discurso defendido e disseminado na/pela PNA.

Quando analisamos o fragmento enunciativo da Professora Lourdes sobre os valores que atribui ao curso Práticas de Alfabetização, é apontado por ela que “o grande diferencial

é a facilidade de levar para prática, e muitos professores tentam se apoiar em algo em que se sintam mais seguros e dá essa segurança”. Essa posição ideológica de Lourdes adianta a contra-resposta ao questionamento feito no grupo focal sobre o diferencial que os professores avaliam haver em relação a outros programas de formação dos quais participaram anteriores.

Como aponta Volóchinov (2017, p. 233), “qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, contedúístico dessas palavras, mas também uma avaliação [...]”. Bakhtin (2011, p. 89) complementa que “consigo orientar-me nesse mundo como acontecimento, pôr-lhe ordem na composição material, condicionando -se desse modo a imagem de cada objeto para mim, sua tonalidade volitivo-emocional, seu valor, seu significado”. Portanto, os valores que os professores alfabetizadores atribuem à PNA, ao Tempo de Aprender e ao curso Práticas de Alfabetização constam da avaliação própria do movimento valorativo. Esse movimento, em maioria, denota boa aceitação do Programa Tempo de Aprender pelos professores alfabetizadores do *corpus*, como se percebe nos enunciados a seguir:

Para mim, **Tempo de Aprender foi o melhor curso que eu fiz** porque é de uma clareza, é de uma visão simples, é clara e bem assim objetiva para que a gente possa absorver aquele conteúdo, diferente de outras formações que eu estou acostumada a fazer que a gente fica só lendo, só lendo, só lendo. (Andressa)

E acredito que é por aí mesmo o caminho, com dicas, com mais exemplos para gente trabalhar mais atividades, para trabalhar aquele objetivo. Então acho que isso **mais que supera as expectativas da gente**, enquanto professor. (Joel)

O curso supriu uma necessidade muito grande. Mesmo porque ele desmistifica algumas ideias e algumas concepções, inclusive, de alfabetização. E aí, ele começa bem do início, bem da base, bem do aprender a ouvir, do ensino das primeiras letras, a consciência fonética e assim sucessivamente. Então, eu me identifiquei bastante com o que ele traz. (Lourdes)

Na verdade, é **um curso maravilhoso. Ele é muito prático.** A forma como ele foi estruturado é prático. Ele nos mostra como nós devemos agir. (Marisa)

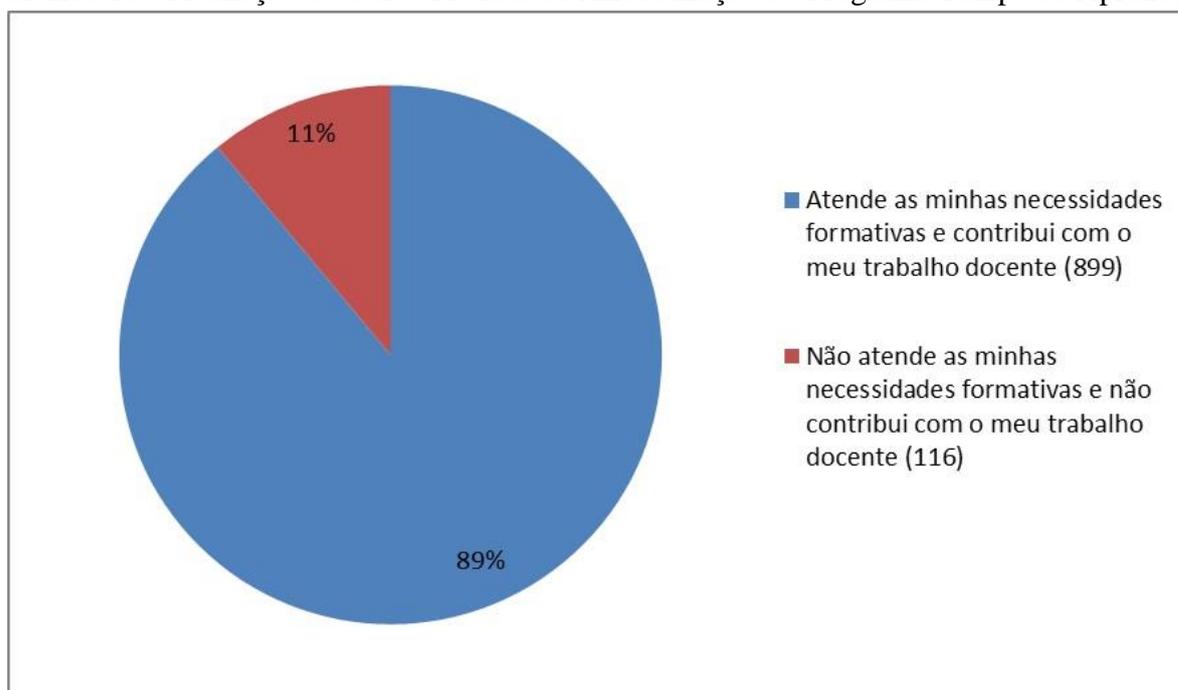
Os professores elencam inúmeros motivos que qualificam o Programa Tempo de Aprender de maneira positiva. A professora Andressa alude para a clareza e objetividade nele presente, o que nos leva a inferir que essa avaliação se embasa, sobretudo, na organização do curso ofertado que se dá por meio de vídeos, evitando o excesso de leitura, como por ela é apontado: “diferente de outras formações que eu estou acostumada a fazer que a gente fica só lendo, só lendo, só lendo” (Andressa). Por sua vez, Joel pontua que a boa avaliação do Programa Tempo de aprender reside no fato de o curso Práticas de

Alfabetização ofertar dicas e exemplos de como trabalhar na prática, levando-o a superar as expectativas.

A professora Lourdes explicita sua identificação com a proposta do curso/programa, de modo a justificá-la por ter suprido sua necessidade formativa, aludindo às desmistificações que são feitas acerca da alfabetização. Esse posicionamento de Lourdes revela a tomada da palavra/ do discurso da PNA como verdade. Por fim, Marisa tece sua avaliação com base na praticidade apresentada no curso bem como seu caráter orientador. Sumariza apontando para o caráter que se tenta impositivo e “castrador” no/do fazer docente alfabetizador: “Ele nos mostra como nós devemos agir”.

A avaliação da professora Marisa nos faz refletir sobre a aparência na qual a PNA se reveste de orientadora, para impor a ideologia oficial, via discurso de evidências científicas e de curso prático, pouco teórico. Trazemos para o diálogo a representatividade dos professores alagoanos que responderam ao questionário *online* sobre qual avaliação fazem do curso Práticas de Alfabetização, como observamos no Gráfico 15.

Gráfico 15 - Avaliação do Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender



Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus Alagoas* (2020)

Dos 1015 professores que atestaram participação no curso Práticas de alfabetização, julgando se atendia as necessidades formativas (Atende às minhas necessidades formativas e contribui com meu trabalho docente / Não atende às minhas necessidades e não contribui com o meu trabalho docente), 11% (116) afirmaram não ter suas necessidades formativas

atendidas. Em contrapartida 89% (899) apontam estar satisfeitos com o curso, tendo suas necessidades formativas atendidas. Esse percentual se aproxima das respostas apontadas acima pelos professores, no grupo focal.

A análise, acima arrolada, aponta que a formação no curso Práticas de Alfabetização impactou o horizonte valorativo dos professores alfabetizadores. Assim, considerando o Ciclo de Políticas de Ball, depreende-se, a partir desses dados, que no contexto da prática, os professores alfabetizadores do Estado de Alagoas, que compõem esse *corpus*, recebem e avaliam a PNA de maneira positiva, embora sejam, em maioria, experientes, possuam formação inicial em nível de graduação e tenham participado dos programas anteriores que propunham a alfabetização na perspectiva do alfaetar (SOARES, 2020), das ciências sociais da leitura e da escrita.

A valoração positiva tem relação direta com a intenção discursiva da PNA de se mostrar prática, acessível, quebrando qualquer possibilidade de bricolagem com os programas anteriores, como se constata no curso online e no livro Práticas de Alfabetização com suscintas teorizações nos módulos e estratégias propostas.

5.3.3 Mudanças na intencionalidade pedagógica e recontextualização

A intencionalidade pedagógica se dá no contexto da prática que revela o nível de aceitação/recepção da política proposta, como é o caso da PNA. Embora convencidos da validade da política, nas suas práticas, os professores deixam emergir as ações de recontextualização, de modo que “alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (LOPES, 2005, p. 54).

Embora atravessados pela ideologia oficial, os discursos são recontextualizados, formatados, modificados dentro do horizonte valorativo de cada professor alfabetizador. A recontextualização, para além da política proposta e em processo de implementação, considera o contexto no qual os sujeitos se inserem, as ideologias que os constituem e os saberes-fazerem construídos na prática pedagógica (CHARTIER, 2002).

A princípio, Bernstein (1996) concebe a recontextualização em dois campos distintos: o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. O primeiro é criado e dominado pelo Estado, no que conceituamos de ideologia oficial; o segundo diz respeito aos educadores das escolas e universidades, que concebemos como

ideologia do cotidiano. Lopes (2005, p. 55) aponta que “as tensões, os conflitos e os acordos, tanto nos campos recontextualizadores pedagógicos oficial e não-oficial implicam que as relações entre esses campos precisem ser consideradas como constantes no processo de constituição das políticas”.

No que diz respeito à PNA, contextualizou-se com os professores, na realização do grupo focal, que no Eixo Avaliação e monitoramento expresso no Caderno da PNA, há a indicação de que “professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019b, p. 33), de modo que no 1º ano, o aluno deve ler 60 palavras por minuto; no 2º ano, 80 palavras por minuto; no 3º ano, 90 palavras por minuto; no 4º ano, 100 palavras por minuto e; no 5º ano, 130 palavras por minuto.

Ademais, é posto no Curso Práticas de Alfabetização, especificamente na seção sobre “Mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA”, que a avaliação terá desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita (BRASIL, 2019b, p. 45). Com base nesses fragmentos, questionamos os professores alfabetizadores sobre o que pensavam a respeito do que seria priorizado nas avaliações (externas e internas da escola) e se esse foco exigiria mudanças em seu trabalho com leitura e escrita, na intencionalidade pedagógica.

Em face das falas representativas ao questionamento sobre as possíveis mudanças na intencionalidade pedagógica frente aos modos avaliativos diante da PNA, os professores que participaram do grupo focal divergiram nas respostas quanto à possibilidade/necessidade de mudança, conforme observamos:

Muda porque, à medida que o professor sabe que a sua turma vai passar por uma avaliação de fluência e leitura, a prática vai mudar, pois a gente vai começar a enfatizar mais também a leitura, porque, de certa forma, querendo ou não, enfatiza muito a escrita e a leitura vai ficando um pouquinho esquecida. (Marisa)

A Professora Marisa acredita haver a necessidade de mudança na intencionalidade pedagógica conforme a proposta da PNA, sobretudo para atender ao formato das avaliações externas que passam a ser quantitativas no intuito de aferir a fluência em leitura do aluno a partir da quantidade determinada de palavras a serem lidas. Para Marisa, há a necessidade de dar mais atenção à leitura que “ficava mais esquecida”. Porém, é oportuno lembrar que, na

PNA, a leitura é tida apenas como decodificação, sendo observada a fluência, rapidez e quantidade de palavras lidas por minuto. Foge-se da leitura como evento social.

Os Professores Lourdes e Joel, embora considerem a importância da PNA, percebem-na como documento mais norteador do que decisor da intencionalidade e da prática pedagógica, como observamos em seus discursos:

Apesar de haver o plano, apesar de haver toda uma mudança na forma de alfabetizar, **a gente precisa ir além**. A escola precisa ir além. Os professores precisam ter uma formação mais voltada principalmente para o plano. Acho que ainda está ficando um pouco vago, porque ainda é trabalhado muito o individual: 1º ano trabalhando de uma forma, o 2º de outra e chega lá no 5º tem outra forma. Se os professores tivessem uma formação mais eficaz, eu acho que essas questões referentes à alfabetização em si, elas talvez sejam menos traumáticas para alguns professores, inclusive. (Lourdes)

Como documento, ele norteia. Mas, o objetivo sempre vai continuar sendo o mesmo, então, acredito **que não muda muita coisa**. Porque o objetivo é único: alfabetizar. Então, **acredito que não seja algo que impacta a gente, como algo que vai ter que mudar**. (Joel)

Os Professores Lourdes e Joel, embora considerem a importância da PNA e tenham a avaliado de maneira positiva na relação com os programas que lhes foram anteriores, percebem-na como documento mais norteador do que decisor da intencionalidade e da prática pedagógica. Para esses professores, é preciso extrapolar o que está posto no documento, ou conforme Ball (2001), extrapolar a política como texto, tendo em vista ser “um pouco vago” (Lourdes). Esses posicionamentos aderem ao que Frade (2019a, p. 17) aponta a respeito das pesquisas sobre alfabetização e que nós fazemos as aproximações com a PNA, enquanto política ideológica de governo: “sabemos que os resultados, quando integrados a outros achados, podem produzir conclusões relevantes, mas nem sempre isso gera uma didática específica e transferível de forma direta para a sala de aula”.

O posicionamento do professor Joel aponta a necessidade de recontextualização da PNA nas práticas alfabetizadoras, invés da transposição tal como é posta: “acredito que não seja algo que impacta a gente, como algo que vai ter que mudar”. A professora Lourdes não considera a PNA como um programa acabado em si, mas que requer completude que necessita de ser tomada a partir da amplitude do processo de alfabetização: “a gente precisa ir além. A escola precisa ir além”.

As falas representativas de Lourdes e Joel aponta o que Frade (2019a) defende: os professores fazem mais do que é prescrito pela política para alfabetizar as, perpassando o processo de recontextualização como bricolagem das práticas, dos saberes-fazeres

construídos, dos discursos oficiais e não-oficiais e do texto em si. Os discursos de Lourdes e Joel revelam mais uma vez a não adesão em totalidade dos discursos (im)postos na/pela PNA.

Portanto, ainda que na seara do horizonte valorativo, a ideologia oficial conduza os professores alfabetizadores a conceberem o método fônico como inovador, devido à voz de autoridade que uma política educacional como a PNA se reveste, na prática não se concebe como método único; ainda que avaliarem o curso Prática de Alfabetização como prático e menos teórico em relação aos programas que o antecederam e alinhados à BNCC, valorando o discurso oficial, enunciam práticas pedagógicas inerentes a tais programas que refrataram em seus horizontes valorativos; a intencionalidade pedagógica, pelo viés recontextualizador, faz com que os professores alfabetizadores vão além do que é proposto no Curso Práticas de Alfabetização, no Programa Tempo de Aprender, na PNA, no contínuo ciclo entre a política proposta e a política de fato.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo que trilhamos, nesta tese, coloca-nos na posição de inacabamento como é o sujeito dialógico, como são as interações e como é a própria ciência, que apresenta verdades provisórias. As considerações finais, por extensões provisórias, instigam as contra-respostas ao processo investigativo que se ocupou em discutir o que dizem os professores alfabetizadores do Estado de Alagoas sobre a participação no Curso Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implantada pelo Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019.

Pensar os dizeres dos professores alfabetizadores, a partir da participação no curso Práticas de Alfabetização, levou-nos a refletir acerca das influências que orientam uma política de alfabetização, perpassando sua produção, implementação e prática, num ciclo não linear, posto que tem suas fronteiras borradas, como aponta Ball (2001) a respeito da não linearidade dos contextos que integram uma política educacional, sobretudo ao entrar em contato com os horizontes valorativos dos professores alfabetizadores, o qual não é concluído, acabado, mas sugerido, em movimento, em construção.

A PNA, embora produzida em 2019 e implementada a partir de então, tem seu processo de influências gestado desde 2003, com a discussão, na câmara dos deputados, sobre o “Relatório final Alfabetização Infantil: os novos caminhos” ao apontar que a alfabetização no Brasil não acompanhou o progresso científico, que seria as ciências cognitivas da leitura, e metodológico, pautado no método fônico (BRASIL, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b).

Essas influências foram se fortalecendo no cronotopo que as sucedeu, sendo robustecida com a politização partidária de grupos de direita e extrema-direita, ocasionado na derrubada do governo de esquerda, em 2016, e da eleição do atual governo de extrema-direita que passou a executar a PNA como política de rompimento, que se pretende antidialógica com a Esquerda e as teorias educacionais a ela divergentes, propondo a disputa entre conceitos, bem como o silenciamento por meio da palavra-violência, como aponta o círculo de Bakhtin.

Esse cenário instigou a compreender se a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender conduz os professores alfabetizadores a se apropriarem e reconfigurarem os signos ideológicos que integram a PNA na defesa do discurso de inovação, de evidências científicas e de eficácia no que tange à instrução fônica sistemática para a alfabetização das crianças brasileiras.

A partir da metodologia de natureza quanti-qualitativa, deparamo-nos com o desafio de pôr em diálogo enunciados concretos dos professores alfabetizadores que participaram do grupo focal com os dados quantitativos provenientes do *survey*, que contou com a expressiva participação dos professores alagoanos, estando numa eventicidade discursiva relevante a ser considerada nas relações dialógicas analíticas. Assim, nesta tese, o objeto definiu a metodologia mais adequada, na emersão das categorias, de modo que a análise se deu na perspectiva dialógica discursiva, pela ADD. Essa perspectiva de análise nos pôs em frente a um outro desafio: tecer o diálogo teórico e metodológico entre o Círculo de Bakhtin e o Ciclo de Políticas de Ball. A dificuldade culminou na inovação e originalidade do trabalho, além do próprio objeto visto sob a ótica política, discursiva e ideológica em que as ideologias oficial e do cotidiano, as palavras alheias e as palavras próprias-alheias, o horizonte valorativo dos professores se inserem no contexto da prática, sobretudo, na teia das relações dialógicas.

Ao buscarmos relacionar políticas educacionais/de alfabetização e ideologia (signos ideológicos) e analisar a recepção da PNA pelos professores alfabetizadores compreendemos que houve aceitação pela maioria, revelada nos dados do *survey* e nos enunciados proferidos no grupo focal. No entanto, há professores que acreditam que a proposta da PNA, embora prática e de fácil compreensão, é limitadora no que diz respeito à proposta de alfabetização, precisando ser ressignificada, recontextualizada na prática alfabetizadora. O discurso oficial não é de todo ou tal qual tomado pelos professores enquanto palavra dada, pois, no contexto da prática, o encontro com ideologia do cotidiano faz emergir as palavras criadas, ou seja, não se restringe somente às palavras alheias, mas toma-se essas palavras para si, tornando-as próprias-alheias. Embora os professores tenham recebido positivamente a PNA, continua presente a relação dela com os programas de formação anteriores em seus discursos sobre a prática.

A respeito da avaliação que os professores alfabetizadores fazem do Curso Prática de Alfabetização, sobretudo na comparação com programas de formação anteriores à PNA, a avaliação positiva é referenciada a partir da relação teoria-prática e com a BNCC. Os discursos dos professores alfabetizadores indicam a pouca discussão teórica, o fácil acesso ao curso devido ter sido disponibilizado no formato *online*, além de os encaminhamentos de atividades/estratégias prontas vestirem a tônica da praticidade e alinhamento à BNCC, pronta para ser reproduzida, com os alunos, no processo de alfabetização.

Embora tenha havido o apontamento à praticidade proposta no curso, na relação de mudança entre os programas de formação de professores anteriores, a PNA foi indicada

como documento mais norteador pelos alfabetizadores, sendo que na prática, não ocasiona grandes mudanças, pois seus saberes práticos/ordinários possuem percursos metodológicos, que não necessariamente apoiados no método fônico, mas construídos na experiência alfabetizadora. Ao perceberem a PNA como um discurso oficial mais norteador do que decisor da intencionalidade e da prática pedagógica, os professores apontam para a necessidade de extrapolar o que está posto, em vista de ser “um pouco vago”. Assim como qualquer evento discursivo, a PNA não é uma política acabada em si, mas que requer completude e que necessita de ser tomada a partir da amplitude do processo de alfabetização, pois é “preciso ir além. A escola precisa ir além”.

Sendo assim, a análise revelou que os professores, embora concordem com os termos código, codificar e decodificar, mantém a concepção de alfabetização atrelada ao letramento, o que vai de encontro à ideologia oficial que tenta silenciá-lo. Na ideologia do cotidiano, o letramento permanece latente. Logo, o curso Práticas de Alfabetização não conseguiu, no contexto da prática, silenciá-lo (o letramento) nem o processo por ele nomeado. Letramento continua sendo um signo ideológico para os professores alfabetizadores alagoanos.

Nesse mesmo movimento ideológico e dialógico, a literacia, por vez (im)posta pela PNA, não foi integrada aos horizontes valorativos dos professores alfabetizadores, visto que não figurou em nenhum enunciado concreto, tampouco nas práticas por eles proferidas. Desse modo, a literacia não configura signo ideológico para os referidos professores, pois não se encontra presente em seus discursos, como a PNA quer que seja. Os alfabetizadores não a reconhecem como processo atrelado à alfabetização, seja no modo de substituição ao letramento, seja nos moldes do que Gabriel (2017) aponta como processo complementar a alfabetização e ao letramento.

Se o atravessamento dos discursos ideológicos da PNA nos horizontes valorativos dos professores alfabetizadores não teve a força esperada para mudar ou controlar seus dizeres e fazeres, não nega seu desserviço à formação docente, à alfabetização das crianças. Na disputa de conceitos e de vozes convergentes (que se quer fazer ouvir) e vozes divergentes (que se pretende calar), instaurou-se uma política ideo(metodo)lógica de direita que se apresenta como nova e embasada nas mais recentes evidências científicas, mas que, na verdade, pouco tem contribuído, considerando a politização político-partidária assumida no discurso de desideologização da educação, incorrendo-se tão mais ideológica.

A análise dos dados (enunciados concretos/respostas ao *survey*) aponta que a formação no âmbito do Programa Tempo de Aprender, com o olhar voltado para a participação no curso Práticas de Alfabetização, não conduz os professores alfabetizadores a

se apropriarem dos signos ideológicos que integram a PNA de maneira passiva como uma palavra dada, pois, a partir da recontextualização do discurso oficial, embora percebam a PNA como inovadora, e de eficácia no que tange à instrução fônica sistemática para a alfabetização das crianças brasileiras, reverberam em seus discursos sobre a prática os saberes-fazeres construídos na docência e advindos de formações anteriores tais como no Programa de Formação de professores Alfabetizadores (PROFA), no Pró-Letramento e no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além da influência de suas formações ideológicas e sociais na construção e atualização dos horizontes valorativos.

A partir de todo o estudo realizado nesta tese acerca da PNA, voltando-se para os enunciados formativos dos professores que participaram do Curso Práticas de Alfabetização que integra o Programa Tempo de Apende, afirma-se que, embora a PNA defenda a ideologia de inovação, de evidências científicas e de eficácia do método fônico para alfabetizar num discurso ideológico de direita e neoliberal, permanecem latentes no discurso sobre a prática dos referidos professores alfabetizadores os signos ideológicos acerca da alfabetização e do letramento no processo de inter-relação, não tendo sido significada por eles a literacia. Portanto, a PNA não conseguiu zerar o passado da alfabetização, tampouco silenciou o signo ideológico “letramento” da alfabetização brasileira, nem se fez antidialógica, pois até no silêncio/silenciamento ou negação, há relação dialógica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. Ninguém chega, 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**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019, p. 52-57.
- ALMEIDA, F. I.; PIATTI, C. B. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, 2021, p. 634-650.
- ARENA, D. B. Nem literacia, nem letramento, mas leituresscrita e lescrever. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 2020, p. 71-87.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BAKHTIN, M. *Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press, 1983.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra, 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance III: O romance como gênero literário**. Tradução Paulo Bezerra, 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116.
- BALL, S. J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 15, nº 2, 2002, p. 3-23.
- BARROS-MENDES, A.; GOMES, R. Alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019, p. 112-116.
- BERNSTEIN, B. **A Estrutura do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOBBIO, N. **Razões e significações e significados de uma distinção política**. São Paulo: Editora Unesp, 1994.
- BORGES, C. D.; SANTOS, M. A.; Aplicações metodológicas da técnica de grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP**, v. 6, n. 1, 2005.

<https://www.cenpec.org.br/tematicas/carlota-boto-alfabetizacao-entre-o-politico-e-o-pedagogico>

BOWE, L.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 09–32.

BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá, Niterói-RJ, n. 20, p. 47–62, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, R. (org.). **Comunicação e análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 79–98.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. **Portaria Nº 592 de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é uma Base. Brasília, MEC / CONSED / UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto 9.765**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Portaria nº 280/2020**. Brasília: MEC, SEALF, 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Portaria Nº 421/2020**. Brasília: MEC, SEALF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências**. Brasília: MEC, SEALF, 2020c.

BRASIL. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias / Secretaria de Alfabetização - Sealf**. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2021a.

BRASIL. **Práticas de Alfabetização: Livro de Atividades / Secretaria de Alfabetização - Sealf**. – Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2021b.

BRYMAN, A. **Research Methods and Organization Studies**. Great Britain: Routledge, 1989.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 44-51, jul./dez. 2019.

CHARTIER, A. M. Saberes ordinários de classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.

CHARTIER, A. M. Escola, cultura e saberes. **Conferência proferida na abertura do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002, pp. 1-17.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, A. M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. **Palestra apresentada na V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita**. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

DELCOURT, L. Um TeaParty tropical: a ascensão de uma nova direita no Brasil. In: **Lutas Sociais**. São Paulo: PUCSP, 2016, p. 126-139.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 2, p 1-25, 2021.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**; tradução Diana Myriam Lichtentstein, Lina Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FRADE, I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? In: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/Associação Brasileira de Alfabetização. V. 1, n. 10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf, 2019a – Edição Especial, p. 15-25.

FRADE, I. C. A. S. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In: CASSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019b, p.111-119.

FRADE, I. C. A. S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019c, p. 125-128.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREITAS, A. G. B. “**Vestidas de azul e branco**”: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). São Cristóvão: Grupos de Estudos e Pesquisas em História da Educação/NPGED, 2003.
- GABRIEL, R. Letramento, Alfabetização e Literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâxis**, a. 14, v. 2, 2017, p. 76-88.
- GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: MIOTELLO, V. (org.). **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19–39.
- GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. *In*: **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico]/Associação Brasileira de Alfabetização. V. 1, n. 10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf, 2019 – Edição Especial, p. 32-38.
- GRAFF, H. J. Em busca do letramento: as origens sociais e intelectuais dos estudos sobre letramento. **Rev. bras. Educ.**, Maringá, v.16, n. 1, 2016, p. 233-252.
- GRAFF, H. J.; DUFFY, J. **Literacy myths**. *In* B. V. Street , & N. Hornberger. *Encyclopedia of language and education*, 2 ed., v. 2, 2007.
- KATO, M .A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1980.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LOPES, A. C. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, 2005, p. 50-64.
- LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumo? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004, p. 109-118.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, 2006, p. 5-9.
- MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 63-65, jul./dez. 2019b.

MACEDO, M. S. A. N. **A política de alfabetização do governo Bolsonaro: reducionismos e colonialidade.** (No prelo).

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, 2009, p. 303-318.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** 2015. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em junho de 2020

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARQUEZ, A. C.; LIMA, F. L. M. A nova cara da direita no Brasil: um estudo sobre o grupo político MBL - Movimento Brasil Livre. In: **SIMPÓSIO DIREITAS BRASILEIRAS**, 1., 2017, São Paulo. [Trabalhos apresentados]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. p. [1-22]. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6988> Acesso em: 11 fev. 2021.

MEDIVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 1 ed., São Paulo: Contexto, 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos chaves.** – São Paulo: Contexto, 2005, p. 167-176.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G.. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: a apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, A. G; LEITE, T. M. R. S. A escrita alfabética: porque ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, J. **Criar Leitores: para professores e educadores.** São Paulo: Manole, 2013.

- MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORTATTI, M. R. L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 27 mar. 2020.
- MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. Belo Horizonte: **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), 2019a, p. 26-31.
- MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, v. 7, n. 3 – Guarulhos, 2019b, p. 17-51.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: MEC/Inep/Conped, 2000.
- NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F; BOGUS, C.M.; Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 3, p. 44-57, 2004.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, C. M. **As influências do Banco Mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social**. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação Movimentos Sociais e Políticas Educacionais. Curitiba: UFPR, 2016.
- OLIVEIRA, M. A. V. **Formação Continuada na escola pública e suas relações com a organização do trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- PEROSA, C. T.; PEDRO, E. N. R. Perspectivas de jovens universitários da região norte de Rio Grande do Sul em relação a paternidade. **Rev. Esc. Enf. USP**. v. 43, n. 2, p. 300-6, 2009.
- PRADO, J. L. A.; PRATES, V. Regimes passionais do MBL na eleição presidencial de 2018. In: **ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, 28., 2019, Porto Alegre. Anais eletrônicos [...]. Belo Horizonte: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2019. p. 1-20. Disponível em <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6738> Acesso em: 11 fev. 2022.
- PRATS, E. E.; MARTINS FILHO, L. J. A (im)pertinência político-pedagógica do conceito de alfabetização expresso na atual Política Nacional de Alfabetização: reflexões à luz de Paulo Freire. **Revista Cocar**, v. 16, n. 34, 2022.
- REDE, A. em. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (13), 2020, p. 185-201. <https://doi.org/10.47249/rba.v%13.465>
- REGINALDO, T. Alfabetizações, letramentos e literacias na educação e comunicação: um lume para a educomunicação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 2020, p. 107-120.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA, D. M. R.; HOFFMANN, I. C.; SILVA, R. M.; SEHEM, G. D.; **O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa**. *Texto Contexto Enferm*, v. 17, n. 4, p. 779-86, 2008.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/272/28. Acesso em: 10 mar. 2021.

ROHLING, N. **A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso**: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561>. Acesso em: 30 mar. 2022.

SADER, E. **O anjo torto**: esquerda (e direita) no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. N. **O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro**: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.

SANTOS, J. N. **Uma análise da noção de gênero textual no discurso de professores de Língua Portuguesa de escolas públicas da cidade de Igaci - Alagoas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Português) - Instituto Federal de Alagoas, Palmeira dos índios, 2016.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, UFAC, v. 8, n. 2, p. 167-180, 2020.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; SANTOS, N. A. Recepção da Política Nacional de Alfabetização no cenário alagoano. In: **V Congresso Brasileiro de Alfabetização (V Conbalf)**, 2021, Florianópolis. Anais Eletrônicos: Associação Brasileira de Alfabetização, p. 1-9, 2021.

SANTOS, T. C.; VIEIRA, V. C. Representações da Presidenta Dilma Rousseff pelo “Movimento Brasil Livre”. In: **Discurso & Sociedade**. Vol. 10 (4), 2016, p. 588-609. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v10n04/DS10\(4\)Carvalho&Vieira.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v10n04/DS10(4)Carvalho&Vieira.pdf). Acesso em: 16 fev. 2021.

SAVIANI, D. Formação: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40. P. 143-155, abr. 2009.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>

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

SOARES, M. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto 2020

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 2004, n. 25, jan./abr., p. 5-17.

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

SOBRAL, A. Uma proposta bakhtiniana de estudos dos gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (orgs.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. Apresentação de Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 19–35.

SOUZA, J. E. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873)**: concepções a partir do modelo norte-americano. São Cristóvão: Editora UFS, 2012, 270 p.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagem crítica do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SUHR, I. R. F. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Ma.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1999.

TATAGIBA, L.; TRINDADE, T.; TEIXEIRA, A. C. Protestos à direita no Brasil (2007-2015). *In*: VELASCO, S.; KAYSEL, A.; CODAS, G. (Org). **Direita, Volver! O retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 197-2012.

TEIXEIRA, E. C. O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002.

TEIXEIRA, L. A. Os discursos da Política Nacional de Alfabetização e suas representações. *In*: **V Congresso Brasileiro de Alfabetização** (V Conbalf), 2021, Florianópolis. Anais Eletrônicos: Associação Brasileira de Alfabetização, p. 1-8, 2021.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. p. 95-134.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE A - SEXO, RAÇA E ESTADO CIVIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Sexo, raça e estado civil dos professores alfabetizadores			
	Variável	n _i	f _i
Sexo	Feminino	2357	96%
	Masculino	97	4%
	Total	2454	
Raça	Amarela	64	2,6%
	Branca	602	24,5%
	Indígena	7	0,3%
	Parda	1573	64,1%
	Preta	208	8,5%
	Total	2454	
Estado Civil	Casado (a)	1405	57,3%
	Divorciado (a)	226	9,2%
	Outro	127	5,2%
	Solteiro	696	28,4%
	Total	2454	

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE B – FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR (GRADUAÇÃO) DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Licenciaturas	Pedagogia	Demais		Subtotal
Uma Licenciatura	2000	Outra	113	2326
		Letras	104	
		História	36	
		Biologia	27	
		Geografia	23	
		Matemática	10	
		Química	9	
		Psicologia	2	
		Física	1	
		Sociologia	1	

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

	Pedagogia		Demais licenciaturas			Subtotal
	Duas Licenciaturas	Outra	43	Física	Outra	
Letras		28	Geografia	Outra	1	
Biologia		10	História	Outra	1	
História		10	História	Psicologia	1	
Matemática		9	Letras	Outra	1	
Psicologia		7	Matemática	Outra	1	
Geografia		5				
Sociologia		2				
Filosofia		1				
Química		1				
Três ou Mais Licenciaturas	Pedagogia	Letras	Outra	-	3	3

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE C - FUNÇÕES E REDES EM QUE OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ATUAM

Função(ões) que os professores alfabetizadores ocupam na escola			
	Função	Respostas	Percentual
	Professor(a)	2161	88,1%
	Coordenador(a)/ supervisor(a)	139	5,7%
1 Função	Diretor(a)	50	2%
	Outra	81	3,3%
	Professor de biblioteca/ sala de leitura	4	0,2%
	Professor(a), Coordenador(a)/ supervisor(a)	15	0,6%
2 Funções	Professor(a), Outra	2	0,2%
	Professor(a), Diretor(a)	2	0,2%
	Total Geral		2454

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

Rede(s) em que os professores alfabetizadores atuam		
Rede	Respostas	Percentual
Municipal	2395	97%
Estadual	4	0,2%
Municipal, Estadual	18	0,7%
Particular/privada	8	0,3%
Municipal, Particular/privada	24	1%
Federal	2	0,1%
Municipal, Federal	1	0,0%
	Total Geral	2454

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE D - DOCUMENTOS SOBRE A PNA QUE OS PROFESSORES ALFABETIZADORES ATESTAM CONHECER

O que conhece da Política?	Respostas	Acum.	%	% Accum.
Nenhum desses documentos	939	939	38,3%	38,3%
O Caderno que explica o que é a PNA	332	1271	13,5%	51,8%
As diretrizes do Programa Tempo de Aprender	281	1552	11,5%	63,3%
O material e o curso de formação do Programa “Tempo de Aprender”	236	1788	9,6%	72,9%
O Decreto final que institui a PNA	228	2016	9,3%	82,2%
As diretrizes do Programa Tempo de Aprender, O material e o curso de formação do Programa “Tempo de Aprender”	67	2083	2,7%	84,9%
O Decreto final que institui a PNA, O Caderno que explica o que é a PNA	65	2148	2,6%	87,5%
O Caderno que explica o que é a PNA, As diretrizes do Programa Tempo de Aprender	53	2201	2,2%	89,7%
O Decreto final que institui a PNA, O Caderno que explica o que é a PNA, As diretrizes do Programa Tempo de Aprender, O material e o curso de formação do Programa “Tempo de Aprender”	34	2235	1,4%	91,1%
O programa Conta pra mim	33	2268	1,3%	92,4%
O Caderno que explica o que é a PNA, As diretrizes do Programa	30	2298	1,2%	93,6

Tempo de Aprender, O material e o curso de formação do Programa “Tempo de Aprender”				
O Decreto final que institui a PNA, O Caderno que explica o que é a PNA, As diretrizes do Programa Tempo de Aprender	26	2324	1,1%	94,7
Demais Respostas	130	2454	5,3%	100%
Total	2454			

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE E - PARTICIPAÇÃO EM FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA À ALFABETIZAÇÃO NOS ÚLTIMOS 15 ANOS?

Participação Formação Continuada	Respostas	Acum.	%	% Accum.
Outra	660	660	27,7%	27,7%
PNAIC educação infantil	333	993	13,6%	41,3%
PNAIC alfabetização, Outra	264	1257	10,8%	52,1%
Pro-Letramento	87	1344	3,5%	55,6%
PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores)	83	1427	3,4%	59%
PNAIC alfabetização, PNAIC matemática, PNAIC interdisciplinar	69	1496	2,8%	61,8%
PNAIC alfabetização, PNAIC matemática	67	1563	2,7%	64,5%
PNAIC alfabetização, PNAIC educação infantil, Outra	60	1623	2,4%	66,9%
Pro-Letramento, PNAIC alfabetização	47	1670	1,9%	68,8%
Pro-Letramento, PNAIC alfabetização, PNAIC matemática	45	1715	1,8%	70,6%
PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores), Pro-Letramento, PNAIC alfabetização, PNAIC matemática, PNAIC interdisciplinar	43	1758	1,8%	72,4%
PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores), Pro-Letramento, PNAIC alfabetização, PNAIC matemática	40	1798	1,6%	74%
PNAIC interdisciplinar	36	1834	1,5%	75,5%
Pro-Letramento, PNAIC alfabetização, PNAIC matemática, PNAIC interdisciplinar	34	1868	1,4%	76,9%

PNAIC alfabetização, PNAIC matemática, PNAIC interdisciplinar, PNAIC educação infantil	28	1896	1,1%	78%
PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores), Pro-Letramento, PNAIC alfabetização	28	1924	1,1%	79,1
PNAIC alfabetização, PNAIC educação infantil	26	1950	1,1%	80,2%
PNAIC educação infantil, Outra	26	1976	1,1%	81,3%
PROFA (Programa Nacional de Formação de Professores), Outra	24	2000	1 %	82,3%
Demais respostas	454	2454	17,7%	100%
Total	2454			

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE F - CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO ANTERIORES AO TEMPO DE APRENDER

Os programas de formação dos quais participou contribuíram para a sua formação?	Respostas	Acum.	%	% Accum.
Sim, enriquecerem meu repertório de práticas pedagógicas	698	698	28,4%	28,4%
Sim, me fizeram refletir sobre a prática em sala de aula, Sim, enriqueceram meu repertório de práticas pedagógicas, Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes	689	1387	28,1%	56,5%
Sim, me fizeram refletir sobre a prática em sala de aula	536	1923	21,8%	78,3%
Sim, me fizeram refletir sobre a prática em sala de aula, Sim, enriqueceram meu repertório de práticas pedagógicas	178	2101	7,3%	85,6%
Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes	148	2249	6%	91,6%
Sim, enriqueceram meu repertório de práticas pedagógicas, Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes	65	2314	2,6%	94,2%
Sim, me fizeram refletir sobre a prática em sala de aula, Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes	56	2370	2,3%	96,5%
Mais ou menos. Acrescentou pouco à minha prática profissional	55	2425	2,2%	98,7%
Não, somente reforçaram o que eu já conhecia.	16	2441	0,7%	99,4%

Demais Respostas	13	2454	0,6%	100%
Total	2454			

Fonte: Dados da Pesquisa Alfabetização em Rede – *Corpus* Alagoas (2020)

APÊNDICE G - BUSCAS FEITAS NA BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

A partir de buscas feitas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, obtivemos 790 resultados a partir dos descritores “política nacional de alfabetização” e “formação de professor alfabetizador”. Destes, apenas 8 se aproximaram do nosso objeto de investigação, conforme apresentado a seguir:

Pesquisas relacionadas a políticas de formação do professor alfabetizador - Capes

Pesquisas relacionadas a políticas de formação do professor alfabetizador					
Título	Autor	Instituição	Área de Concentração	Categoria	Ano de defesa
A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais	Marta Maria Minervino dos Santos	Universidade Federal de Alagoas	Educação	Tese	2017
Formação Docente: entre saberes e fazeres	Abda Alves Vieira de Souza	Universidade Federal de Alagoas	Educação	Tese	2018
Política Pública Educacional de Alfabetização – Implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o olhar dos sujeitos	Maria Jeane Bomfim Ramos	Universidade Federal de Alagoas	Educação	Tese	2019
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Natasha Alves Correia Lima	Universidade Estadual do Ceará	Educação	Dissertação	2018

(Pnaic): implicações da crise estrutural do capital na política de “analfabetização” brasileira					
Do Praticismo à Práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Nivea da Silva Pereira	Universidade Estadual do Ceará	Educação	Dissertação	2018
O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do Pnaic.	Jânio Nunes dos Santos	Universidade Federal de Sergipe	Educação	Dissertação	2019

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes

ANEXO A - QUESTIONÁRIO ONLINE – PRIMEIRA FASE DA COLETA DE DADOS

Questionário Online – Primeira fase da coleta de dados

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSORE(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSORE(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prezados(as) professores(as), nós do grupo ALFABETIZAÇÃO EM REDE estamos realizando esta pesquisa com o objetivo de conhecer como a nova política de alfabetização do Governo Federal, lançada este ano, assim como o ensino remoto têm chegado a você e quais desafios estão sendo enfrentados nesse contexto de pandemia. Gostaríamos de contar com sua valiosa colaboração concordando em responder a este questionário. O coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE reúne vários grupos de pesquisadores(as) de diferentes universidades brasileiras: UFSJ, UEMG, UFRN, UFERSA, UFSM, UFMS, UFPEL, FURG, UFRJ, UFMA, UFPI, UFR, UNIPAC, UFPA, UNIFAP, UNIFESP, UNIMONTES, UFPE, UPE, UNIR, UFCAT, UFAPE, UFBA, UFRGS, URCA, UFC, UFAL, UFPB, UFS. Os resultados subsidiarão a produção de trabalhos acadêmico-científicos com ampla divulgação em eventos e publicações. Somos gratos(as) pela sua participação.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

Perfil profissional

2. Cidade onde trabalha *

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(E)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

3. Qual seu Estado? *

Marcar apenas uma oval.

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Distrito Federal
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro

5. Raça *

Marcar apenas uma oval.

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena

6. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- Casado(a)
- Solteira(o)
- Divorciado(a)
- Outro

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

7. Grau de escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino fundamental
- Ensino médio (magistério)
- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

8. Curso de graduação *

Marque todas que se aplicam.

- Pedagogia
- Licenciatura em história
- Licenciatura em matemática
- Licenciatura em física
- Licenciatura em geografia
- Licenciatura em psicologia
- Licenciatura em filosofia
- Licenciatura em letras
- Licenciatura em sociologia
- Licenciatura em química
- Licenciatura em biologia
- Outra

9. Função que ocupa na escola *

Marque todas que se aplicam.

- Professor(a)
- Coordenador(a)/ supervisor(a)
- Diretor(a)
- Professor(a) de biblioteca/ sala de leitura
- Outra

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSORE(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

10. Etapa de ensino em que atua *

Marque todas que se aplicam.

- Educação infantil - Creche - crianças de 0 a 03 anos
- Educação infantil - Pré escola - crianças de 4 e 5 anos
- Ensino fundamental - Ciclo inicial de alfabetização 1 ano
- Ensino fundamental - Ciclo inicial de alfabetização 2 ano
- Ensino fundamental - Ciclo inicial de alfabetização 3 ano
- Ensino fundamental - Ciclo inicial de alfabetização 4 ano
- Ensino fundamental - Ciclo inicial de alfabetização 5 ano

11. Rede em que atua *

Marque todas que se aplicam.

- Municipal
- Estadual
- Federal
- Particular/privada

12. Tempo de experiência no magistério *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

13. Turnos de trabalho *

Marcar apenas uma oval.

- 1
- 2
- 3

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(A)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

14. Vínculo empregatício *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo/concursado
- CLT
- Temporário
- Outro

Formação continuada

15. Você participou de formação continuada voltada à alfabetização nos últimos 15 anos? Quais? *

Marque todas que se aplicam.

- PROFA (programa Nacional de Professores Alfabetizadores)
- Pro-Letramento
- PNAIC alfabetização
- PNAIC matemática
- PNAIC interdisciplinar
- PNAIC educação infantil
- Outra

16. Os programas de formação dos quais participou contribuíram para sua formação? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim, me fizeram refletir sobre a prática em sala de aula
- Sim, enriqueceram meu repertório de práticas pedagógicas
- Sim, aprendi com a experiência de colegas participantes
- Não, a dinâmica de trabalho não favoreceu trocas de experiências
- Não, minha prática tem pressupostos muito diferentes dos defendidos pelo programa
- Não, somente reforçaram o que eu já conhecia.
- Mais ou menos. Acrescentou pouco à minha prática profissional

Pular para a pergunta 17

Políticas de alfabetização/ documentos oficiais

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(E)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

17. Você conhece a Política Nacional de Alfabetização do atual Governo? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

18. O que você conhece da Política Nacional de Alfabetização? *

Marque todas que se aplicam.

O Decreto final que institui a PNA

O Caderno que explica o que é a PNA

As diretrizes do Programa Tempo de Aprender

O material e o curso de formação do Programa "Tempo de Aprender"

O programa Conta pra mim

Nenhum desses documentos

19. Até o momento, houve alguma discussão da PNA na sua escola/rede? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

20. Você está realizando o curso do MEC, vinculado ao programa Tempo de aprender? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

7/23/2020

RECEPÇÃO DA PNA E DO ENSINO REMOTO JUNTO A PROFESSOR(E)S DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO...

21. Se respondeu sim à pergunta anterior, qual é a sua avaliação sobre o curso?

Marcar apenas uma oval.

- Atende às minhas necessidades formativas e contribui com meu trabalho docente
- Não atende às minhas necessidades e não contribui com o meu trabalho docente

22. Você concorda com o trabalho preparatório para a alfabetização nos moldes apresentados no Tempo de Aprender? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não conheço o programa

23. Quais desses documentos você conhece? *

Marque todas que se aplicam.

- Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos
- Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental
- Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

Ensino remoto

24. Você trabalha com ensino remoto? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

ANEXO B - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL SOBRE A PNA – SEGUNDA FASE DA PESQUISA

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: ORIENTAÇÕES PARA A SEGUNDA FASE DA PESQUISA

01.09.2020

Instituições participantes: UFSJ, UEMG, UFRN, UFERSA, UFSM, UFMS, UFPEL, FURG, UFMA, UFPI, UFR, UNIPAC, UFPA, UNIFAP, UNIFESP, UNIMONTES, UFPE, UPE, UFCAT, UFAPE, UFBA, UFRGS, URCA, UFC, UFAL, UFPB, UFS, UNEB, UNILAVRAS

Orientações e acordos

Cada instituição representada na rede fará Grupos Focais considerando:

- a. Grupos de 6 docentes – EI e anos iniciais do EF separadamente
- b. Os grupos escolhem se querem pesquisar as duas fases ou apenas uma.
- c. Os dois temas da pesquisa serão tratados em grupos separados (PNA e Ensino Remoto)
- d. A quantidade de reuniões do grupo focal fica a critério de cada instituição e grupo de pesquisa.
- e. Os roteiros são os mesmos para todas as instituições. Isso não impede que outras perguntas possam surgir ao longo das conversas, o importante é ter esta referência básica.
- f. Os grupos iniciam-se após o encerramento da coleta de respostas ao questionário, prevista para 15/09.
- g. As sessões devem ser gravadas e posteriormente transcritas por membros do próprio grupo.
- h. Os dados coletados junto aos grupos focais formam, juntamente com os dados do questionário, a base de cada Estado representado na rede.
- i. Cada instituição e grupo de pesquisa é responsável pela coleta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido junto aos participantes (modelo do comitê de ética).

GRUPO FOCAL PNA

Materiais e procedimentos: Computador ou celular, slides, notações de campo (Utilizando-se do Meet/ou Zoom ou outra plataforma a critério do grupo de pesquisa)

Duração: 60/90 minutos

Orientações gerais para a primeira sessão:

Proporcionar entrosamento entre a/o(s) alfabetizador(as/es);

Explicar o projeto e seus objetivos;

Esclarecer o funcionamento do Grupo focal (GF), ou seja, como serão em linhas gerais os encontros virtuais das sessões do GF;

Garantir que as perguntas em destaque abaixo sejam discutidas durante as sessões.

Objetivos

- Debater os sentidos/significados de alfabetizar tendo por princípio a PNA e as orientações da formação continuada Tempo de Aprender
- Discutir como a necessidade de aderir a PNA por força da rede, afeta o fazer pedagógico/suas práticas consolidadas de alfabetização
- Elaborar uma síntese analítica sobre o que as docentes pensam/conhecem/dizem acerca da PNA e Tempo de Aprender

Questões para o debate

Bloco 1- perguntas introdutórias de cunho informativo

Como ficaram sabendo da PNA e o que conhecem desta política?

O que te levou a fazer o curso de formação de professores Tempo de Aprender?

A escola/ rede proporcionou debates sobre o porquê de o município aderir a PNA?

Nas suas escolas todos estão fazendo o curso Tempo de Aprender?

Bloco 2 – Perguntas centrais/essenciais

Obs. Todas as perguntas devem ser realizadas ao longo das sessões por todos os grupos.

1. Para vocês o que é uma pessoa alfabetizada? O que ela precisa aprender para ser alfabetizada?

No documento da PNA, há expresso: "Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua" (P. 19).

Sua compreensão acerca das condições para considerar alguém alfabetizado se assemelha ou se diferencia do que propõe a PNA? O que você pensa sobre essa semelhança ou diferença?

2. De acordo com o curso do Programa Tempo de Aprender, há 6 componentes essenciais para a alfabetização:

Aprendendo a ouvir; Fluência; Vocabulário; Compreensão e Produção escrita. Vocês consideram que esse curso está atendendo às suas expectativas e necessidades? Por quê?

3. Você considera a possibilidade de trabalhar em sala de aula com o que está aprendendo no programa? Por quê? Em que isso beneficiaria a aprendizagem dos alunos? Teria prejuízos? Se sim, quais?

4. Como avaliam a proposta dos pré-requisitos para a alfabetização defendida na PNA? Como vocês avaliam a proposta do uso do método fônico para a alfabetização? Vocês já alfabetizaram com esse método?

5. No Eixo Avaliação e monitoramento da PNA, há a indicação de que:

" Professores e coordenadores pedagógicos devem levar em consideração, no processo de alfabetização, as pesquisas que indicam o número médio de palavras lidas com fluência ao final de cada ano do ensino fundamental". (PNA, P. 33)

1º ano	60 palavras/minuto
2º ano	80 palavras/minuto
3º ano	90 palavras/minuto
4º ano	100 palavras/minuto
5º ano	130 palavras/minuto

Além disso, na P. 45, no mesmo documento está expresso na seção sobre "Mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA", que a avaliação terá:

- Desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita.

Com base nesses trechos, o que vocês acham que será priorizado nas avaliações (externas e internas da escola)? Esse foco exigirá mudanças em seu trabalho com leitura e escrita? Explique sua resposta.

6. Você tem críticas em relação à PNA e ao Tempo de Aprender? Quais?

Bloco 3 – extra

Que diferencial você avalia que o curso tem em relação a outros programas de formação dos quais participou?

GRUPO FOCAL ENSINO REMOTO

Orientações gerais para a primeira sessão

Materiais e procedimentos: Computador ou celular, slides, notações de campo (Utilizando-se do Meet/ou Zoom)

Duração: 60/90 minutos

Orientações gerais para a primeira sessão: