



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
CURSO DE MESTRADO

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: CONFORMIDADES E  
INSURGÊNCIAS ENTRE VOZES DISCURSIVAS**

MACEIÓ

2023

ÉRICA RAIANE DE SANTANA GALVÃO

**POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: CONFORMIDADES E  
INSURGÊNCIAS ENTRE VOZES DISCURSIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa em Educação e Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos

MACEIÓ

2023

**Catálogo na Fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

G182p Galvão, Érica Raiane de Santana.  
Política Nacional de Alfabetização : conformidades e insurgências entre  
vozes discursivas / Érica Raiane de Santana Galvão. – 2023.  
101 f. : il.

Orientadora: Adriana Cavalcanti dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.  
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 90-96.  
Anexos: f. 97-101.

1. Política Nacional de Alfabetização (Brasil). 2. Análise do discurso. 3.  
Docência. I. Título.

CDU: 37.014.5(81):81'42

Dedico este trabalho ao meu pai, Erison Silva Galvão, à minha mãe, Fernanda Lúcia de Santana Galvão, e a Robert Pachêco França (*In memoriam*), por todo esforço empreendido em meu percurso de estudos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, porque a Sua providência me conduziu até aqui, por todo o Seu amor e cuidado em minha vida.

Tenho imensa gratidão aos meus familiares pelos empreendimentos de esforços no percurso de meus estudos acadêmicos. De modo especial, agradeço ao meu pai, Erison Silva Galvão, e à minha mãe, Fernanda Lúcia de Santana Galvão, por me incentivarem e sempre me ajudarem. Agradeço ao meu irmão, Alan Jósimo de Santana Galvão, por me inspirar diariamente por meio de suas próprias caminhadas nos estudos acadêmicos e concursos públicos. Agradeço a Robert Pachêco França (*In memoriam*) por ter sido um grande amigo e por ter me ensinado tanto com sua própria dedicação aos estudos. Agradeço à minha avó, Maria Givanilda de Santana, por sempre contribuir para a realização dos meus sonhos.

Agradeço aos amigos, Viviane Caline Pinheiro, Elisane Araújo, Jânio Nunes dos Santos, Danillo Lins e Alison Santos, pelos excelentes momentos de conversas, estudos e produções acadêmicas. Agradeço à turma de 2021 do mestrado, pois tivemos maravilhosos momentos de aprendizado.

Quero externar a minha gratidão à minha orientadora, Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos, por ter me orientado com tanta atenção, cuidado e por ter contribuído de modo significativo para o meu aprendizado. Ao longo dos últimos meses tenho sido inspirada por sua competência e dedicação, Professora Adriana. Obrigada por tanto!

Agradeço aos componentes da banca de defesa, Dr. Nádson Araújo Santos e Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, pelo olhar atento e pelas excelentes contribuições na escrita desta Dissertação.

Agradeço aos membros do Grupo de Pesquisa Gellite, por terem me acolhido com tanto amor e companheirismo. Para mim é uma honra fazer parte deste grupo e ter a oportunidade de aprender tanto com cada um dos participantes.

Por fim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

“Precisamos lutar por uma alfabetização justa, digna, de qualidade, que inscreva os estudantes numa experiência efetiva, numa relação de sentido e duradoura com a escrita, essa ferramenta que liberta, mas também oprime, a depender do modo como é ensinada”.

- MACEDO, M<sup>a</sup>. do Socorro Alencar Nunes

## RESUMO

Nesta pesquisa, a qual se propôs a estudar sobre a recepção das professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas no que corresponde à Política Nacional de Alfabetização (PNA), problematizou-se: Quais são as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) no que se refere à concepção de alfabetização? Visando responder à intenção investigativa, traçou-se como objetivo geral: Compreender quais são as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) no que se refere à concepção de alfabetização. Para tanto, o objetivo geral em questão desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) Discutir o que está subjacente na concepção de alfabetização adotada na PNA; b) Investigar se as professoras conhecem os documentos da PNA (Decreto nº 9.765 e Caderno da PNA); c) Analisar os discursos das professoras(es) alfabetizadoras sobre a concepção de alfabetização da PNA; e d) Compreender se há relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras partícipes da pesquisa. Nesse ínterim, tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, a qual articulou dados de um *survey* com o material coletado no evento discursivo de grupo focal, ou seja, os discursos dos professores alfabetizadores, participantes da pesquisa. Os resultados indicam que as professoras(es) conhecem, em parte, os documentos da PNA; as professoras(es) partícipes da investigação concordam, em sua maioria, com a concepção de alfabetização expressa na PNA, que considera a língua como código. Contudo, a pesquisa indica que a PNA reduziu de modo significativo o conceito de alfabetização ao compará-la com as práticas de alfabetização, por não se restringir às habilidades de codificar e decodificar. No contexto da prática, a PNA orienta a instrução fônico sistemática, considerada pelas professoras(es) partícipes da investigação como método inovador, adequado para a prática pedagógica na alfabetização. Constatou-se, nesta pesquisa, algumas conformidades e insurgências entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es). Como conformidades, observa-se que as professoras(es) concordam com a concepção de alfabetização da PNA e com a instrução fônica sistemática. Além disso, as professoras(es) consideram o Programa Tempo de Aprender, por sua natureza “prática”, como sendo inovador e o compreende como melhor do que outros programas de formação de professores alfabetizadores implementados pelo MEC. Como insurgências, as professoras(es) consideram que a PNA traz breves e resumidos conceitos e apontam que os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização são amplos e envolvem diversos aspectos, não podendo ser reduzido a apenas codificar e decodificar. Os alfabetizadores demonstram interesse no aperfeiçoamento de conhecimento e metodologia de ensino sobre alfabetização, visando um processo de ensino e aprendizagem que proporcione que o estudante aprenda de forma clara e coerente, considerando o processo de apropriação da linguagem por meio da inserção do estudante na cultura escrita, visto que, são orientações para a prática docente.

**Palavras-chave:** Política Nacional de Alfabetização. Discurso. Docência.

## ABSTRACT

In this research, which proposed to study the reception of literacy teachers in Alagoas in what corresponds to the National Literacy Policy (PNA), the question was raised: What are the relationships between the PNA discourse and the teachers' discourses (es) with regard to the conception of literacy? Aiming to respond to the investigative intention, the general objective was: To understand the relationships between the PNA discourse and the teachers' discourses regarding the concept of literacy. Therefore, the general objective in question unfolded into the following specific objectives: a) Discuss what underlies the conception of literacy adopted in the PNA; b) Investigate whether the teachers know the documents of the PNA (Decree nº 9.765 and Notebook of the PNA); c) To analyze the speeches of the literacy teacher(s) about the concept of literacy in the PNA; and d) Understand if there is a relationship between the PNA discourse and the discourses of the teachers participating in the research. In the meantime, it was a quantitative and qualitative research, which articulated survey data with the material collected in the focus group discursive event, that is, the speeches of literacy teachers, participants in the research. The results indicate that the teachers know, in part, the PNA documents; Most of the teachers participating in the investigation agree with the conception of literacy expressed in the PNA, which considers language as a code. However, the research indicates that the PNA significantly reduced the concept of literacy when comparing it with literacy practices, as it is not restricted to coding and decoding skills. In the context of practice, the PNA guides the systematic phonics instruction, considered by the teachers(s) participating in the investigation as an innovative method, adequate for the pedagogical practice in literacy. It was found, in this research, some conformity and insurgencies between the discourse of the PNA and the discourses of the teachers(s). As conformity, it is observed that the teacher(s) agree with the concept of literacy in the PNA and with the systematic phonics instruction. In addition, the teachers consider the Time to Learn Program, due to its "practical" nature, to be innovative and understand it as better than other training programs for literacy teachers implemented by MEC. As insurgencies, the teachers consider that the PNA brings brief and summarized concepts and point out that the teaching and learning processes of literacy are broad and involve several aspects and cannot be reduced to just coding and decoding. Literacy teachers show interest in improving knowledge and teaching methodology on literacy, aiming at a teaching and learning process that allows students to learn in a clear and coherent way, considering the process of language appropriation through the student's insertion in the written culture, since they are guidelines for teaching practice.

**Keywords:** National Literacy Policy. Speech. Teaching.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Exemplo do tratamento dos dados .....	49
<b>Quadro 2</b> – Gênero .....	50
<b>Quadro 3</b> – Autodeclaração racial .....	51
<b>Quadro 4</b> – Formação acadêmica .....	51
<b>Quadro 5</b> – Cursos de Graduação .....	52
<b>Quadro 6</b> – Função que ocupa na escola .....	53
<b>Quadro 7</b> – Conhecimento sobre a PNA.....	54
<b>Quadro 8</b> – PNA na escola/rede .....	54
<b>Quadro 9</b> – Documentos constituintes da PNA.....	55
<b>Quadro 10</b> - Formação Continuada (Maceió) .....	56
<b>Quadro 11</b> - Formação Continuada (Arapiraca) .....	58
<b>Quadro 12</b> - Formação Continuada (Palmeira dos Índios) .....	60
<b>Quadro 13</b> - Formação Continuada (Coruripe) .....	60
<b>Quadro 14</b> – Perfil das professoras(es) .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>GELLITE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNA</b>	Política Nacional de Alfabetização
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SESC</b>	Serviço Social do Comércio
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: AVANÇOS E RETROCESSOS</b> .....	14
2.1 Ciclo inicial de alfabetização e políticas públicas de alfabetização.....	16
2.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).....	18
2.3 Pró-Letramento .....	19
2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) .....	22
2.5 Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	23
<b>3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO</b> .....	29
3.1 Métodos de alfabetização .....	30
3.2 Aquisição da língua escrita .....	32
3.3 Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita: contribuições teóricas para a área de alfabetização no Brasil .....	34
3.4 Estudos do letramento para a área de alfabetização.....	39
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	43
4.1 Delineamentos da pesquisa quanti-qualitativa .....	43
4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	44
4.3 <i>Corpus</i> de análise .....	47
4.4 Categorias de análise .....	48
4.5 Análise dos dados.....	49
4.6 Perfil das respondentes do questionário online .....	50
4.6.1 Perfil das respondentes do questionário <i>online</i> .....	50
4.6.2 Formação continuada.....	56
4.7 Perfil das professoras(es) participantes do Grupo Focal.....	63
<b>5 CONCEPÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS DAS PROFESSORAS(ES) DE ALAGOAS</b> .....	65
5.1 Formação docente e o Programa Tempo de Aprender .....	66
5.2 Conhecimento da PNA por meio do Programa Tempo de Aprender.....	68
5.3 Concepções de alfabetização e/ou letramento .....	71
5.4 Concepção de língua.....	73
5.5 O método fônico: um (novo/velho) caminho na alfabetização dos estudantes.....	77
5.6 PNA/Programa Tempo de Aprender e as suas relações com outras políticas brasileiras .....	80
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>ANEXOS</b> .....	97

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse para investigar sobre a Política Nacional de Alfabetização transcorreu-se do percurso acadêmico da pesquisadora, a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica<sup>1</sup> (PIBIC, 2018-2019), cujo plano de trabalho intitulou-se: “Um estudo sobre a BNCC no que tange à apropriação do sistema de escrita alfabética: concepção, objetivos de ensino e objetos de aprendizagem”.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) foi instituída pelo Ministério da Educação - MEC em abril de 2019, por meio do Decreto nº 9.765. Está disposto no decreto (art. 1) que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas voltados à implementação da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade.

Apesar de não se tratar de uma política que deva ser seguida obrigatoriamente, está descrito no decreto (art. 12 e 13) que aqueles que a adotarem receberão recursos financeiros. Por meio do que está preconizado na Política Nacional de Alfabetização (PNA), é possível constatar os novos rumos idealizados para alfabetização, currículos e formação de professores.

O caderno da PNA foi publicado em agosto de 2019. Trata-se de um documento que visa orientar os caminhos a serem seguidos na área de alfabetização. Está disposto no Caderno da PNA que o cenário atual revela uma urgência de mudanças na concepção de políticas voltadas à alfabetização. A PNA, nesse ínterim, propõe-se a assumir as contribuições das evidências científicas, entre elas, a de adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização. Contudo, a PNA tem suscitado diversas discussões sobre a concepção de alfabetização defendida, por contrapor-se aos estudos mais recentes da área de alfabetização (psicogênese, consciência fonológica e letramento).

Diversos estudiosos (LEAL, 2019; MORAIS, 2019; PICOLLI, 2019; MACEDO, 2019; MONTEIRO, 2019; GONTIJO; ANTUNES, 2019; CARDOSO *et al.*, 2019; FRADE; MONTEIRO, 2019; entre outros) da área de alfabetização no Brasil têm se posicionado de modo contrário ao que está estabelecido na PNA. Estes pesquisadores questionam: a concepção de alfabetização adotada; a tentativa de apagamento de quarenta anos de pesquisas e estudos na área de alfabetização; a culpabilização do construtivismo devido aos baixos índices no que se refere à alfabetização dos estudantes do Brasil; e a escolha de um único

---

<sup>1</sup> A participação no PIBIC transcorreu-se no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, sob à orientação da Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva.

caminho teórico e metodológico para alfabetizar. Os referidos pesquisadores apontam ainda que o texto da PNA explicita uma visão reducionista no sentido metodológico e na maneira de analisar o objeto de aprendizagem em questão; tem diversas fragilidades conceituais; visão simplista da consciência fonêmica; falta de consideração para a importância da ampliação das práticas de letramento; e visão associacionista da aprendizagem.

A PNA busca uma sustentação científica pelo discurso das evidências científicas ancoradas nas ciências cognitivas da leitura, sendo resultado de pesquisas que em sua maioria lançam mão de métodos quantitativos. Assim, desconsiderou-se as décadas de pesquisas feitas em diferentes lugares do mundo na área de alfabetização. No Brasil, o impacto tem sido, sobretudo, na tentativa de zerar o passado pela via silenciadora do signo ideológico letramento, constituído nos saberes-fazer dos professores alfabetizadores, ao longo das últimas décadas (SANTOS; GALVÃO; SANTOS, 2022).

Sabe-se que, por intermédio do que está prescrito na PNA, o modo de compreender o processo de ensino no ciclo de alfabetização está sendo orientado com base em uma concepção que não converge com os estudos mais recentes da área (SOARES, 2003; 2004; 2018; MORAIS, 2012; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), o que ocasiona um impacto na aprendizagem dos estudantes e na formação dos professores. Além disso, devido às diversas discontinuidades na área de alfabetização, os professores ficam com dúvidas sobre quais orientações eles devem seguir.

Os saberes são construídos no transcorrer dos anos de formação (inicial e continuada) e prática dos professores, sendo fundamental uma consonância na relação teoria e prática. Desse modo, os saberes serão mobilizados no cotidiano escolar. Em vista disso, as rupturas teóricas preconizadas pelo governo nas Políticas para Alfabetização e nos Programas de Formação, a exemplo da PNA e do Programa Tempo de Aprender, acabam por prejudicar a construção dos saberes, e, por conseguinte, a prática docente.

Diante deste cenário, surgiu o interesse de investigar sobre a recepção dos professores alfabetizadores de Alagoas acerca da PNA, visto que, estas concepções originaram-se e desenvolveram-se a partir de suas formações iniciais, continuadas, e, sobretudo, a partir de suas vivências nas salas de aula.

Nesta dissertação, adota-se a concepção de discurso bakhtiniana, concebendo que cada enunciação é composta por diversas “vozes”, de modo que a fala é repleta de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, isto é, cada discurso é composto por vários discursos (BAKHTIN, 2016). Os discursos são dialógicos “orientado para outra pessoa, para sua

compreensão e resposta real ou possível. Essa orientação para o “outro”, para o ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação sócio hierárquica que existe entre os interlocutores” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 280).

Esta dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Alfabetização em Alagoas: cenários e desafios da Política Nacional de Alfabetização e do ensino remoto emergencial” (ALFABETIZAÇÃO, 2020), que está em andamento e conta com a participação de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE)<sup>2</sup>. Este projeto integra uma Rede de Alfabetização Nacional que envolve pesquisadores de 36 instituições de ensino superior do país. O referido projeto investiga a PNA e o ensino remoto (ERE) em virtude da crise sanitária da Pandemia da Covid-19 na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Alagoas.

A proposta é potencializar a pesquisa interinstitucional da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede, que tem por título: “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na Pandemia Covid-19 e da recepção da Política Nacional de Alfabetização pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (ALFABETIZAÇÃO, 2020), coordenado pela professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del-Rei, em que o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) participa por meio dos pesquisadores do GELLITE. Nessa seara, esta pesquisa enquadra-se no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE), visto que é um grupo que estuda, entre outros temas, sobre alfabetização.

Em vista do exposto, reflete-se sobre os rumos preconizados na Política Nacional de Alfabetização e sobre a recepção das professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas a mesma. Nesse sentido, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: Quais são as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) no que se refere à concepção de alfabetização?

Visando responder às intenções investigativas, traçou-se como objetivo geral: Compreender quais são as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) no que se refere à concepção de alfabetização. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) Discutir o que está subjacente na concepção de alfabetização adotada na PNA; b) Investigar se as professoras(es) conhecem os documentos da PNA (Decreto nº 9.765 e

---

<sup>2</sup> O Grupo GELLITE está vinculado à Universidade Federal de Alagoas e tem como líder a Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

Caderno da PNA); c) Analisar os discursos das professoras(es) alfabetizadoras sobre a concepção de alfabetização da PNA; d) Compreender se há relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) partícipes da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em quatro seções. A primeira aborda as concepções de alfabetização adotadas no Programa de Formação de Professores (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2005), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Esta seção propõe a discussão dos avanços e retrocessos (MORTATTI, 2013) difundidos nestes Programas de Formação de Professores.

A segunda apresenta as concepções de alfabetização. Assim, discute-se sobre os métodos tradicionais (MORTATTI, 2006; SOARES, 2021), aquisição da língua escrita (FERREIRO, 1993; MORTATTI, 2004), psicogênese da língua escrita (AZENHA, 1993; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e letramento (SOARES, 2018).

A terceira explicita o percurso metodológico, abordando a pesquisa quanti-qualitativa, o perfil das professoras(es) participantes da pesquisa e o contexto do grupo focal. Na quarta seção realizou-se a análise dos dados coletados no grupo focal. Os discursos foram analisados tendo por base a fundamentação teórica desta dissertação.

Nas considerações finais, expõe-se os resultados desta pesquisa, avaliando sua contribuição para formação e para os estudos na área de alfabetização, bem como se aborda a necessidade de uma continuidade nos estudos referentes a PNA.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: AVANÇOS E RETROCESSOS**

Esta seção tem como objetivo tratar das concepções de alfabetização adotadas nas Políticas Públicas<sup>3</sup> para Alfabetização e nos Programas de Formação de Professores nas últimas décadas do século XXI, assim como dos avanços e retrocessos nas discussões preconizadas e difundidas na área de alfabetização. Desse modo, traçou-se um breve panorama histórico que abrange do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001) até à Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019).

Para Mortatti (2010), a alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas, sendo assim, envolve políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação entre as ações dos sujeitos e as políticas públicas perfaz a necessidade de inserção dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quando demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais.

Refletindo sobre o aspecto apontado por Mortatti (2010), de que a alfabetização envolve políticas, que incluem o cenário educacional e para uma melhor compreensão da PNA, faz-se necessário considerar o que são políticas públicas; políticas de alfabetização; organização do ciclo inicial de alfabetização; e a diferenciação entre políticas de Governo e de Estado.

No que cerne às políticas públicas, elas são

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

Para Teixeira (2002, p. 2), a elaboração de uma corresponde a “definir quem decide o que, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a

---

<sup>3</sup> Mortatti (2010) usa o termo “políticas públicas” no sentido de um conjunto de ações coletivas voltadas para a garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que objetiva dar conta de determinada demanda, em diversas áreas.

natureza do regime político em que se vive, como grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente”. Nesse sentido, percebe-se na conjectura atual que o que está sendo definido no âmbito educacional e na área de alfabetização, especificamente, reflete a compreensão do governo Bolsonaro<sup>4</sup>.

Para compreender e analisar os textos políticos e perceber o que está subjacente nos ideais governamentais, assim como suas devidas implicações, é necessário pensar

[...] que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também precisamos pensar sobre como nos **engajamos** com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (veja Reay, 1991; Gillborn, 1995; Hatcher *et al.*, 1996). É importante reconhecer que diversidade social e “diferença” são bases importantes para entender o escopo das forças sociais ativas envolvidas em e resistentes às mudanças — reconhecimento é importante. Igualmente, no entanto, os efeitos das políticas são sentidos nos  **fatos sociais** básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade. Um desafio posto para os pesquisadores em política educacional encontra-se, portanto, em **novas tarefas intelectuais e práticas** identificadas por Nancy Fraser (1995, p. 69): “desenvolvimento de uma teoria crítica de reconhecimento que identifique e defenda as versões da política cultural da diferença que podem ser coerentemente combinadas com uma política social de igualdade” (BALL, 2006, p. 27, grifo nosso).

É importante destacar que as políticas não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro o que fazer é reduzido ou modificado, além de metas serem estabelecidas. Desse modo, uma resposta aos reducionismos das políticas públicas ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, envolvendo assim algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006).

Segundo Ball (2006, p. 19), “a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas”. Ball (2006) propõe três binários de análise de política educacional. O primeiro binário trata de questões de definição e concepção. Nesse aspecto, o autor comenta sobre a diferenciação entre pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. O segundo binário aborda o fluxo de políticas dos anos 1980 e 1990, tendo como único foco uma política e eliminando todas as

---

<sup>4</sup> O governo Bolsonaro findou em 2022, tendo em vista que Luís Inácio Lula da Silva foi eleito no segundo turno das eleições para presidente.

outras. Por fim, o terceiro binário discute um contraste entre a concepção de política que as trata como claras, abstratas e fixas em oposição à outra em que as políticas são vistas como desatualizadas, incompletas, incoerentes e instáveis.

Na primeira concepção, entende-se que as políticas são realizadas da mesma maneira em todos os lugares. Já a segunda, compreende as implicações dos recursos, histórias e compromissos locais são diferentes, portanto, a realização da política vai diferir. Esse terceiro binário também se relaciona com um aspecto mais distante da conceituação de política e do modelo de pesquisa sobre política. A oposição entre as duas concepções é que a primeira foca a análise na escola, sala de aula e autoridade educacional local e a segunda concepção, por sua vez, captura a dinâmica da política no e entre os níveis, denominado por Ball (1994 *apud* BALL, 2006) de uma abordagem da “trajetória política”.

A perspectiva utilizada nesta dissertação converge com a segunda concepção exposta no terceiro binário, no sentido de que envolve a compreensão de que os discursos das professoras(es)<sup>5</sup> alfabetizadores sobre a PNA irão diferir em relação aos conceitos de alfabetização, tendo em vista as concepções, condições, recursos e localidade, assim como a aplicação da PNA. Destaca-se que “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas de comunicação ideológica cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 109).

Ao longo desta pesquisa, visou-se compreender e discutir a “trajetória política” (BALL, 1994 *apud* BALL, 2006) da PNA, envolvendo as contribuições/discussões dos que tentam capturar a dinâmica da política. Portanto, abordam-se alguns aspectos do PROFA (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e PNAIC (BRASIL, 2012), compreendendo as trajetórias envoltas nos programas de formação de professores até a atual conjuntura.

## **2.1 Ciclo inicial de alfabetização e políticas públicas de alfabetização**

No que se refere à organização do ciclo inicial de alfabetização, os municípios brasileiros são os responsáveis pela efetivação dele. Os estados e municípios com menor renda aderem aos programas federais, visto que os poucos recursos impossibilitam de implantarem políticas educacionais na perspectiva de política de estado, que expressam caráter de continuidade. A gestão municipal oferta o ciclo inicial de alfabetização, conforme

---

<sup>5</sup> Optou-se por utilizar este termo, pois a maioria dos participantes da pesquisa são do gênero feminino.

as diretrizes e consolidação do governo federal, sendo este o responsável pela elaboração de programas e projetos que não têm garantia de continuidade. Por conseguinte, as políticas tornam-se descontínuas, não atingem os objetivos propostos e visam o atendimento de diversos interesses. As descontinuidades e mudanças no desenvolvimento de políticas públicas ocorrem com frequência. Em decorrência disso, os programas ou projetos de alfabetização transformam o espaço escolar em local de experimentos em busca de resultados imediatos. Nesse cenário, observa-se que as políticas públicas são definidas dentro de conceitos e interesses do modelo político neoliberal do país (RAMOS, 2019).

No que tange às políticas de alfabetização, segundo Mortatti (2013), as discussões no Brasil sobre a necessidade de definição de políticas públicas para educação e alfabetização se intensificaram já no final da década de 1980, sendo resultado do processo de redemocratização do país que culminou com a elaboração da Constituição de 1988. Contudo, somente nas décadas de 1990 e 2000, especialmente por meio da votação do Congresso Nacional, em 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que governos brasileiros – com o aumento da pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com parceria do setor privado – passaram a definir e implementar as políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme conjecturado na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, os quais também foram aderidos pelo Brasil.

Contudo, observa-se uma persistente descontinuidade nas políticas públicas para a educação e alfabetização. Assim, as respostas do poder público ao persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita não têm produzido efeito: por um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização dos estudantes como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; por outro lado, diante das constatações de baixa qualidade, implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal (SOARES, 2021).

Para Mortatti (2013), no Brasil, vivencia-se constantemente uma tensão entre permanências e rupturas no que se refere à compreensão do processo de alfabetização. Nesse sentido, as iniciativas governamentais para a área de alfabetização demonstram um cenário de tensões e descontinuidades no modo de compreender o processo de ensino e aprendizagem, implicando assim na formação das professoras(es) e na aprendizagem dos estudantes, como explicitado nas próximas subseções desta seção.

## **2.2 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001) foi implementado em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Programa esteve em execução durante quatro anos. Nesse contexto, desenvolveu-se em regime colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), secretarias de educação, universidades e escolas.

O PROFA destinou-se aos professores das escolas públicas, abrangendo, assim, a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O objetivo do PROFA era subsidiar os professores com conhecimentos didáticos no que tange à alfabetização, visando, ainda, superar a formação lacunar de alguns dos docentes. Evidenciou-se a preocupação do governo em superar os baixos índices de alfabetização dos estudantes e fornecer formação continuada aos professores alfabetizadores.

O PROFA explicita uma formação profissional tendo a alfabetização como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem e centro na prática pedagógica. Este programa buscou vincular a aprendizagem ao desenvolvimento das competências profissionais como pressupostos para que as professoras(es) alfabetizassem os estudantes. Além disso, as professoras(es) desenvolveriam suas capacidades de ensinar, mobilizando os recursos didáticos. O eixo norteador do PROFA focou na competência profissional do professor alfabetizador. Desse modo, as professoras(es) deveriam se comprometer com o desenvolvimento de suas competências profissionais (SILVA, 2007).

Como apontam os documentos referentes do PROFA, a concepção de alfabetização adotada teve a influência da teoria da aprendizagem construtivista. Desse modo, as professoras(es) foram incentivadas a intervir nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização, tendo em vista que o estudante participa ativamente da construção de sua aprendizagem.

Soares (2018) comenta que o construtivismo se introduziu no Brasil pela obra “Psicogênese da Língua Escrita” de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e sua concretização ocorreu através de programas de formação de professores (PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PNAIC, entre outros) e em documentos de orientação pedagógica e metodológica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Nessa esteira, os resultados das investigações de Emília Ferreiro (FERREIRO, 1993) apontam para evidências surpreendentes, que revelaram o percurso de aprendizagem dos estudantes e seus esforços cognitivos ao longo de todo processo da alfabetização (COLELLO, 2021).

O ponto crucial das preocupações construtivistas é explicar a forma pela qual o indivíduo atinge o conhecimento, o que o distingue fundamentalmente de outras espécies vivas, dotando-o de extrema especificidade. Uma concepção construtivista da inteligência, conforme a teoria piagetiana, inclui a descrição e a explicação de como se constroem as operações intelectuais e as estruturas da inteligência. O construtivismo seria solução para o estudo e desenvolvimento da gênese do conhecimento (AZENHA, 1993).

Com base nestes pressupostos teóricos construtivistas, o PROFA (BRASIL, 2001) apresentava um modelo de formação de professores, segundo Teixeira e Silva (2021), que relacionava teoria e prática, utilizava diferentes metodologias nas turmas de alfabetização, tendo o diagnóstico dos conhecimentos dos estudantes como primordial do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, visava ampliar as concepções das professoras(es) sobre alfabetização tendo por base sua própria prática pedagógica.

No PROFA (BRASIL, 2001), o entendimento é que os estudantes são os protagonistas no processo de construção de conhecimento, pois a partir do seu contato com o mundo da escrita, eles constroem e reconstróem suas hipóteses. Dando continuidade às discussões difundidas no PROFA (BRASIL, 2001), lançou-se o Pró-Letramento (BRASIL, 2005), conforme explanado na próxima subseção.

### **2.3 Pró-Letramento**

O Pró-Letramento (BRASIL, 2005) estabeleceu-se em 2005 e vigorou até 2010, durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva. Assim, objetivou

[...] oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professoras(es) na modalidade a distância (BRASIL, 2005, p. 6).

O MEC realizou o Programa Pró-Letramento em parceria com Universidades que integram a Rede e o Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e com adesão dos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação).

Visando diminuir o analfabetismo e dar suporte a formação continuada dos professores alfabetizadores, o Pró-Letramento (BRASIL, 2005) seguiu os mesmos pressupostos teóricos do PROFA (BRASIL, 2001), contudo, no Pró-Letramento (BRASIL, 2005) houve uma ampliação da compreensão do processo de alfabetização articulando-o ao letramento.

Teixeira e Silva (2021) discutem que:

[...] enquanto no PROFA a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador, no Pró-letramento o professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo **letramento** (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 672, grifo do autor).

Os termos codificar e decodificar têm sido refutados por estudiosos da área ao longo das últimas décadas. Moraes (2005) comenta que tem se evitado utilizar as expressões - “código, decodificar e codificar” – por acreditar-se que elas veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que os estudantes precisam fazer para se alfabetizar. Nesse sentido, observa-se os avanços teóricos promovidos nas discussões preconizadas no Pró-Letramento (BRASIL, 2005), compreendendo o conceito amplo de alfabetização e tendo a inserção do letramento.

O termo letramento começou a ser utilizado no Brasil na década de 1980, quando foi introduzido em estudos e pesquisas acadêmicas, sob influência do inglês “*literacy*”, que, até a década de 1990 era traduzido por “alfabetização”. A necessidade de ampliar o conceito de alfabetização somente começou a se tornar possível quando novos fatos, como a condição de alfabetizado e a extensão da escolarização básica, começaram a se tornar visíveis, gerando novas ideias e novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos (MORTATTI, 2004).

O termo “letramento” apareceu pela primeira vez na apresentação do livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, publicado em 1986, cujo objetivo é salientar aspectos de ordem psicolinguística que estão envolvidos na aprendizagem da linguagem, no que se refere à aprendizagem escolar por parte dos estudantes. Mary Kato explica seu pressuposto, que contém uma definição da escola de formar “cidadãos funcionalmente letrados”, do ponto de vista tanto do crescimento cognitivo individual quanto do atendimento a demandas de uma sociedade que prestigia a língua padrão ou a norma culta da língua (MORTATTI, 2004).

Mortatti (2004) sublinha que o letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções, e seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades envoltas em um sistema de escrita, em que esta assume uma fundamental importância na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

O letramento é um *continuum*, em sua dimensão social, e, sobretudo, é um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes modos, conforme as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem. No que tange ao contexto escolar, os eventos e práticas de letramento se tornam objetos de ensino e aprendizagem vinculados a uma organização sistemática, mediante o processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos e avaliados, objetivando a aprendizagem por parte do estudante (MORTATTI, 2004).

Ao refletir sobre educação e letramento, Mortatti (2004) afirma que:

Educação e letramento são, hoje, portanto, conceitos e práticas interrelacionados e complementares entre si. Além da contribuição para a reflexão sobre problemas culturais e sociais mais amplos, entre o conceito de letramento – que abrange os usos e funções sociais da leitura e da escrita em uma sociedade letrada –, e o conceito de educação – que abrange processos educativos que ocorrem não apenas em situação escolar, mas também em situações não escolares –, vêm-se evidenciando uma relação bastante fecunda e promissora, no sentido de **avancarmos na conquista de direitos humanos básicos** e que devem ser distribuídos igualmente entre todos, para o exercício pleno da **cidadania** (MORTATTI, 2004, p. 120-121, grifo nosso).

Em vista dos aspectos destacados sobre o letramento, pode-se considerar o quanto sua inserção é fundamental para que o estudante desenvolva as

[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, tais como: capacidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos [...] (SOARES, 2021, p. 27).

Nesse sentido, o Pró-Letramento contribuiu de modo significativo na formação dos professores e na aprendizagem dos estudantes, isso porque,

No Pró-letramento, os professores eram levados a valorizar a língua e seus diversos usos, tendo como foco o trabalho com diversos gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e ampliando o seu repertório de conhecimentos a partir da interação desta com o universo da escrita (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 672).

Tendo uma continuidade nas discussões difundidas no PROFA (BRASIL, 2001) e no Pró-Letramento (BRASIL, 2005), implantou-se o PNAIC (BRASIL, 2012), conforme explicitado a seguir.

#### **2.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) foi lançado em 2012 durante o governo Dilma Rousseff, com o intuito de que os estudantes fossem alfabetizados até o 3º ano do ensino fundamental. Nesse Pacto foram previstas ações que envolviam o investimento na formação continuada do professor alfabetizador, a distribuição de material didático e um pacto entre o ministério da educação, universidades e secretarias de educação e gestão para superação das dificuldades.

Esta descontinuidade pode ser percebida, por exemplo, na PNA, que possui uma abordagem teórico-metodológica contrária ao que estava sendo difundida no PNAIC (BRASIL, 2012), rompendo com os conceitos construtivistas anteriormente abordados e propondo uma “volta” do método fônico.

Os pressupostos teóricos que embasaram o PNAIC (BRASIL, 2012) foram: o letramento (SOARES, 2003), a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e a consciência fonológica (MORAIS, 2012). Estes pressupostos contribuíram de modo significativo para os saberes docentes. O PNAIC se apropriou dos avanços teóricos na área de alfabetização, preocupando-se com os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes nas diversas dimensões envolvidas.

Nessa perspectiva, a concepção de alfabetização defendida no PNAIC (BRASIL, 2012) é a de alfabetizar letrando. Conforme aponta Soares (2021, p. 27),

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 por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

O PNAIC (BRASIL, 2012) trouxe um avanço teórico-prático nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização por abordar a consciência fonológica em seus pressupostos. A consciência fonológica é, conforme aponta Moraes (1986, p. 309 apud MORAIS, 2020),

toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem.

O PNAIC suscitou questões pertinentes à ação alfabetizadora no ciclo de alfabetização, trouxe reflexão as professoras(es) sobre o que está sendo feito e o que pode ser feito e melhorado em prol da qualidade da educação. Além disso, promoveu uma estruturação curricular e organizacional (CUNHA, 2018). Contrapondo-se aos pressupostos teóricos do PNAIC, publicou-se em 2019 a PNA.

## **2.5 Política Nacional de Alfabetização (PNA)**

Com a publicação da PNA, novos rumos estão sendo idealizados para a área de alfabetização, isso é evidenciado no Caderno da PNA que propõe o método fônico e no Programa Tempo de Aprender. Os conceitos teórico-metodológicos defendidos na PNA têm suscitado discussões por romperem com a concepção da alfabetização articulada ao letramento.

Como um desdobramento da PNA, implementou-se o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), que visa, segundo o MEC<sup>6</sup>, enfrentar as causas das deficiências da alfabetização no Brasil, que são: déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; falta de materiais e de recursos estruturados para estudantes e professoras(es); deficiências no acompanhamento da evolução dos estudantes; e baixo incentivo ao desempenho de professoras(es) alfabetizadores e de gestores educacionais.

No Programa Tempo de Aprender há uma lacuna na perspectiva que concebe o estudante como um sujeito que pensa sobre a escrita e de um professor capaz de planejar seu trabalho com autonomia (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021).

Além do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a), foi também instituído o Programa Conta pra Mim<sup>7</sup> (BRASIL, 2020b), tendo por objetivo a superação da situação de vulnerabilidade social da alfabetização. O Programa Conta pra Mim foi instituído “com a finalidade de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020b) e conta com uma coleção de 40 livros.

O Programa Tempo de Aprender apoia-se em evidências da *literacia* familiar e incentiva a leitura de pais para seus filhos (0 a 6 anos de idade). Segundo o que está apontado

---

<sup>6</sup> Ver em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>.

<sup>7</sup> Ver em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>.

na PNA, *literacia* é “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). No que tange à literacia familiar, está disposto no Decreto nº 9.765 (Art. 5º. IV) que por meio das práticas de *literacia* familiar, mediante a cooperação e a integração com a comunidade escolar, a família é chamada a exercer seu papel nessa etapa fundamental da educação dos filhos.

Segundo Santos e Silva (2021, p. 213),

[...] os contos da coleção do Programa Conta pra Mim trazem elementos conhecidos pela expectativa do pensamento conservador predominante na população para suprimir, assim, os vazios e as negações aparecem como o que Iser (1979) chama de instâncias de controle. Nesse caso, numa sociedade conservadora, tanto a obra quanto seu entorno de produção suprimem elementos conhecidos pelas culturas conservadoras predominantes em nosso contexto social e político. [...] Nos vídeos disponíveis no canal do Ministério da Educação (MEC) na plataforma *Youtube*, o ambiente das leituras é totalmente alheio ao ambiente social da maioria das crianças brasileiras, enfim, todo o entorno da obra colabora para isolá-la em um ambiente totalmente descontextualizado dos leitores.

Nesta lógica, a PNA nega os avanços teóricos-metodológicos dos estudos da psicogênese, consciência fonológica e letramento; não considera os avanços alcançados anteriormente; inaugura um novo vocabulário (*literacia*, numeracia, parentalidade), desconsiderando terminologias técnicas consolidadas, a exemplo do letramento; reprime a prática docente do alfabetizador a apenas uma das dimensões no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Como dito, o MEC baseou o documento em evidências científicas. De acordo com a PNA (BRASIL, 2019, p. 20), “basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas”.

Leal (2019) sublinha que

[...] ao defender apenas uma parte das evidências científicas, o MEC **perde em rigor científico**, além do que o documento tem trechos imprecisos, como o que diz que “A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural e nem espontânea”. Primeiramente, não está clara que ciência é essa. Há diferentes abordagens do funcionamento cognitiva do cérebro. Além disso, não se discute cientificamente falando de “certas teorias” (LEAL, 2019, p. 83, grifo nosso).

Um outro ponto em questão é a adoção do método fônico na PNA. Assim, concorda-se com Mortatti (2019) acerca da falsa premissa elencada pela PNA de que os problemas de alfabetização no Brasil serão superados com o método fônico. Essa falsa premissa visa ocultar, como aponta a pesquisadora, evidências científicas que comprovam que os problemas

da alfabetização no Brasil estão relacionados com diversos fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, principalmente no que diz respeito à ausência de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988. Leal (2019) aponta que além de propor treino de habilidades que evidências científicas, têm mostrado que não são necessárias, o método fônico tem muitas limitações no que tange ao trabalho para que os estudantes compreendam o funcionamento do SEA e desenvolvam de fato a leitura e a escrita de textos.

A assunção enfática da “instrução fônica sistemática” denota um retrocesso a concepções reducionistas do aprendizado da língua escrita e demonstra uma desconsideração de que a alfabetização – enquanto processo de aprendizagem (e de ensino) – não cabe em “um método”, pois envolve as múltiplas facetas, não só da especificidade do processo em relação ao objeto de conhecimento – a língua escrita – mas das aprendizagens em geral, dos contextos escolares, entre outras questões (LOPES, 2019).

Ao refletir sobre a questão dos métodos, Soares (2018, p. 331) afirma que não se trata de qual método ou quais métodos são mais adequados para alfabetizar, mas sim, sobre instruir a “criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzem a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética”.

No que se refere ao letramento na PNA, como apontam Santos, Santos e Pinheiro (2020),

o Decreto N° 9.765 da PNA propõe reducionismos metodológicos e conceituais sobre os caminhos a serem trilhados pela alfabetização enquanto método explícito e direcionado fonicamente, dando pouca ênfase para o caráter social da escrita da língua, o letramento que se dá em práticas sociais. Logo, o **grande retrocesso** do referido decreto está no **apagamento** do termo e da concepção de letramento na proposição de uma alfabetização vista tão somente como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em tom de codificação e decodificação (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020, p. 178, grifo nosso).

Com este mesmo olhar no que concerne ao apagamento do letramento na PNA, Moraes (2019) afirma que o texto da PNA não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita.

O caderno da PNA não considera que a introdução precoce de práticas letradas na escola, em um país em que o acesso a escrita é desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os estudantes.

“Ao definir alfabetização apenas com base na ciência cognitiva de leitura e nos estudos da psicologia, não há espaço para trabalhar com as práticas de letramento” (BUNZEN, 2019, p. 48).

Monteiro (2019) considera que a PNA está completamente desalinhada do movimento histórico no campo educacional do país. Ao apoiar-se em apenas uma visão de aprendizagem da língua escrita, muitos problemas presentes em 1960 e 1970 podem retornar. Nesse sentido, percebe-se a grande ruptura que a PNA causou na compreensão do processo de alfabetização.

No PROFA (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e PNAIC (BRASIL, 2012) via-se uma continuidade na compreensão dos modos de aprender e ensinar na alfabetização, sendo esta compreensão resultados de estudos e pesquisas. Já na PNA, vê-se um rompimento com as discussões anteriormente difundidas, a imposição do método fônico e a tentativa de apagamento de conceitos como o letramento. De fato, como os pesquisadores (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020) apontaram, há um grande retrocesso na PNA.

“Há uma tentativa clara de afastamento das políticas públicas de alfabetização anteriores (tais como o Pró-Letramento ou PNAIC), operando ainda com uma retórica infeliz de “internacionalizar” a discussão” (BUNZEN, 2019, p. 47). Assim, como Lopes (2019) afirma, a PNA incorre na histórica descontinuidade de políticas públicas.

Esse *movimentum* de silenciamento do termo letramento, substituindo-o pelo conceito de *literacia*, demonstra a latente política ideologizada/ideologizante e de direita concernente à alfabetização em um contexto complexo no Brasil. Dessa forma, decorre as marcas históricas da descontinuidade das políticas públicas nacionais, considerando que temos vivenciado, nas últimas décadas, políticas de governos em detrimento de políticas de Estado. Portanto, o posicionamento firmado pela PNA de silenciar o letramento não é um posicionamento neutro (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020).

No que tange à concepção de alfabetização preconizada na PNA, está expresso no documento que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019, p. 19). Nesse sentido, a concepção de alfabetização, defendida na PNA, é a de língua como código.

Nessa discussão, Goulart (2019) afirma que:

[...] a **concepção de alfabetização** subjacente ao documento se caracteriza **acientificamente**. As proposições metodológicas se sobrepõem a resultados de estudos internacionais e nacionais, realizados especialmente a partir da década de 1980. A proposta se anuncia de maneira linear, abrindo espaço para que editoras, institutos e fundações, que vivem da venda de materiais didáticos, em geral de qualidade duvidosa, proponham métodos de uso geral, preconizando um padrão de sujeito universal. A essa concepção de sujeito se relaciona uma visão estática,

unívoca, de relação entre o que se fala e o que se escreve, de tal forma redutora e contundente, que exclui outros modos de pensar o aprender e o ensinar a escrita (GOULART, 2019, p. 92-93, grifo nosso).

Macedo (2019) discute que a redução da alfabetização a um processo de codificação e decodificação não pode sustentar-se cientificamente. Atualmente, há o conhecimento dos processos de aprendizagem dos estudantes. Os estudantes não são uma tábula rasa no que toca à experiência com a escrita. A escrita é muito mais que uma técnica, é uma cultura. Na direção apontada na PNA, “a alfabetização se afasta do pensamento crítico e de uma política emancipatória, mas é encarada como importante campo de luta para os positivistas, mecanicistas, conservadores e liberais, que se alinham e sustentam sua proposição” (ALMEIDA, 2019, p. 56).

De acordo com Lima (2016, p. 66),

[...] ao considerar a escrita como um código é atribuído ao aprendiz, principalmente aos seus aspectos biológicos, a responsabilidade pela sua aprendizagem. Habilidades neurológicas, perceptivas e motoras são enfocadas, num processo de memorização e associação de letras e sons, em busca de alcançar um estado de prontidão. O aluno, deste modo, não precisa compreender como funciona a escrita, basta treinar as habilidades motoras e memorizar as unidades linguísticas letras e sílabas.

A visão tradicional de alfabetização pressupõe que o estudante aprende repetindo e memorizando. Desse modo, entende-se que ao decorar a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas), os estudantes viriam a ser capazes de decodificar ou codificar palavras. O que está subjacente a esta compreensão é que basta treinar para ser capaz decodificar e codificar frases e textos. Por trás dessa visão associacionista, a escrita alfabética é reduzida a um código (MORAIS, 2012).

Nessa interlocução, Gontijo e Antunes (2019) afirmam que na PNA, a aprendizagem fica reduzida à aquisição da técnica da escrita. Desse modo, percebe-se os reducionismos provocados pela PNA quando contraposta com os estudos referentes à perspectiva do alfabetizar letrando que embasaram a fundamentação teórica do PNAIC (BRASIL, 2012), por exemplo.

Segundo Cardoso *et al.* (2019, p. 96), devido ao fato de a PNA justificar apenas uma linha de atuação, é ocasionada a “valorização de práticas, decorrentes da função preparatória atribuída aos anos iniciais da educação básica, ainda não superadas e incrustadas no cotidiano de muitas das classes de alfabetização de nosso país”. Desse modo, serão legitimadas as práticas que “desconhecem o que é aprendizagem significativa, esvaziadas de

conteúdo e desconectadas das práticas sociais e culturais nas quais tem sentido e valor ler e escrever” (CARDOSO *et al.*, 2019, p. 96). Destarte, cabe destacar nesta dissertação, a “defesa da alfabetização significativa que extrapola o engessamento dos fazeres docentes na prática alfabetizadora por via única” (SANTOS; GALVÃO; SANTOS, 2022).

Piccoli (2019, p. 107, grifo nosso) sublinha que,

[...] diante de tantos problemas conceituais e metodológicos, a palavra retrocesso não é suficiente para nomear as incontáveis perdas que a PNA busca impor. O que conforta a nós, que atuamos na formação inicial e com o desenvolvimento profissional de alfabetizadoras, é que as **Universidades e as professoras** não são meras reprodutoras de imposições como essas, mas **são capazes de reescrever**, nas suas salas de aula, **práticas que considerem a trajetória da alfabetização no Brasil e valorizem os conhecimentos docentes.**

Visando compreender a trajetória da PNA, buscou-se discorrer nesta subseção sobre o contexto e os debates envolvidos na implementação dela. E, justamente, por pensar nessa trajetória política, discorreu-se nas subseções anteriores sobre o PROFA (BRASIL, 2001), Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e PNAIC (BRASIL, 2012), pois a abordagem da trajetória política, como aponta Ball,

[...] capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências. Aqui a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido (TAYLOR, 1995); ela é a “política do discurso” (YEATMAN, 1990) (BALL, 2006, p. 21).

Na próxima seção, abordam-se os métodos de alfabetização, a aquisição da língua escrita, os estudos sobre a psicogênese da língua escrita e sobre o letramento.

### 3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Em se tratando da área de alfabetização, desde 1980, a leitura e a escrita, enquanto objetos de ensino vêm sofrendo mudanças significativas na tentativa de reverter a situação dos altos índices de sujeitos não alfabetizados no Brasil. Essas alterações aconteceram (e acontecem) por influência de diferentes aspectos, tais como: o avanço científico-acadêmico na área, as mudanças nas práticas sociais, o desenvolvimento tecnológico e as mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, entre outros) (GALVÃO, 2019).

Diferentes estudos inseriram discussões pertinentes para uma melhor compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem da alfabetização, destacando-se os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), da consciência fonológica (MORAIS, 2012; 2020; FREITAS, 2004); sobre o letramento (SOARES, 1998; 2003; 2018; 2021), os estudos sobre a neurociência (DEHAENE, 2012) e as ciências cognitivas da leitura (DEHAENE, 2011).

“Os significados, usos e funções da leitura e escrita e as formas de produção, distribuição e utilização do material escrito também dependem do tipo de sociedade e dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa em determinado momento histórico” (MORTATTI, 2004, p. 107). Desse modo, as ideologias presentes no contexto político são determinantes na construção dos projetos educacionais.

Para Mortatti (2021), no âmbito do projeto liberal-democrático, a alfabetização se apresenta como o signo mais evidente e complexo da relação problemática entre educação e modernidade. Como suposto e prometido resultado da ação da escola sobre o indivíduo e como rito de iniciação na passagem do mundo privado para o mundo público da cultura e da linguagem, o ensino-aprendizagem da língua escrita na fase inicial de escolarização dos estudantes se torna índice de medida e testagem da eficiência da ação modernizadora da educação contra a barbárie (MORTATTI, 2021, p. 295).

A discussão sobre a incapacidade da escola em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação não é, no entanto, exclusiva de nossa época. Ainda que de outros pontos de vista e por meio de outras formulações, o que no final do século XX passamos a denominar de "fracasso escolar" vem se apresentando como problema estratégico a demandar soluções urgentes e mobilizando administradores públicos, legisladores do ensino, intelectuais de diferentes áreas de conhecimento, educadores e professoras(es), desde, pelo menos, o final do século XIX brasileiro (MORTATTI, 2021, p. 295).

Nessas lutas revolucionárias pela hegemonia de verdades científicas e definitivas, das quais emerge determinada querela entre modernos e antigos, o termo *moderno* conduz o par, e o antigo não “direito à voz”, a não ser no nível das concretizações, em que o novo encontra resistências resultantes da tradição herdada e perpetuada, as quais, por sua vez, “obrigam” a tornar esse novo programático e doutrinário (MORTATTI, 2021, p. 296, grifo do autor).

### 3.1 Métodos de alfabetização

No período entre 1960 e 1980, a discussão central na área de alfabetização envolveu os métodos clássicos (analíticos e sintéticos), abordando qual seria a metodologia ideal para alfabetizar. O foco da discussão nesta perspectiva estava focalizado apenas em como se ensina, e não como se aprende, isto é, de como o estudante se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A crítica aos métodos tradicionais reside, principalmente, no argumento de que, as metodologias utilizadas não consideram as hipóteses que os estudantes constroem sobre o SEA (SOUZA; CAVALCANTE, 2021).

De acordo com Soares (2021), a palavra método, segundo a sua etimologia, vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho em aprendizagem da leitura e da escrita de palavras, frases e textos. Visando garantir essa aprendizagem, é preciso orientar o percurso do estudante nesse caminho, conhecendo seu curso e suas dificuldades de aprendizagens. Para isso, as professoras(es) alfabetizadoras podem fundamentar-se nos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita. Ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da língua escrita pelo estudante. Questiona-se “como o estudante aprende” e orienta o “como deve-se ensinar” (SOARES, 2021).

A concepção de ensino da língua escrita que constitui o alfabetizar e letrar, denominada de Alfalettrar por Magda Soares<sup>8</sup> (2021), compreende como o estudante aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos. Com base nessa compreensão, estimula-se e acompanha-se a aprendizagem do SEA.

**Ensinar com método, Alfalettrar**, exige que primeiramente se definam os objetivos, as **metas** a que se deve conduzir a criança: que habilidades ela precisa desenvolver,

---

<sup>8</sup> Magda Soares (*in memoriam*) contribuiu significativamente na área de alfabetização do Brasil. Suas pesquisas ampliaram o olhar para o estudante no processo de alfabetização. Esta pesquisadora deixou um grande legado. Sua voz sempre será perpetuada, por nós, que pesquisamos na área de alfabetização. Assim, quero deixar minha homenagem a querida Soares.

que conhecimentos precisa adquirir, para que se torne alfabetizada, leitora e produção de textos? As **metas** é que indicam os caminhos que devem ser trilhados para alcançá-las (SOARES, 2021, p. 291, grifos do autor).

Nos vários métodos (sintético, analítico, analítico-sintético) de alfabetização é necessário primeiro aprender a ler e a escrever, entendidos como codificar e decodificar as relações letras-fonemas, para só depois ler “de verdade” – gibis, livros, jornais, cartazes etc. ou escrever “de verdade” – bilhetes, histórias, parlendas (SOARES, 2021).

Sobre os métodos de alfabetização, Soares (2021) sublinha que

A multiplicação histórica dos métodos de alfabetização e as divergências em torno deles parecem ter sua explicação no fato de que a necessidade de ensinar a ler e escrever, resultado da ampliação de novas possibilidades de acesso ao impresso e da democratização da educação escolar, precedeu de muito o conhecimento de como se aprende a ler e a escrever, origem que os marca até hoje: ainda, atualmente, os “métodos de alfabetização” se caracterizam quase sempre como material didático para ensinar a ler e a escrever, não como uma transposição didática de fundamento psicológicos e linguísticos da aprendizagem da modalidade escrita da língua pela criança (SOARES, 2021, p. 287).

Ferreiro (1993) comenta que tradicionalmente, as discussões no que tange à alfabetização têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos e métodos sintéticos. Contudo, estas discussões não levaram em conta o que agora conhecemos: as concepções dos estudantes sobre o SEA. Ao compreender que o estudante não é uma tábula rasa, em que se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se houver a aceitação que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto, mas da perspectiva de quem aprende; se houver o entendimento que as informações devem ser assimiladas, portanto, transformadas, para serem operantes, então deve-se ter a compreensão que os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições.

No Brasil, como dito, há um grande debate sobre os métodos de alfabetização. Esse debate perpassa pela busca em compreender quais são os métodos mais eficazes para alfabetizar, àqueles que prometem uma alfabetização que ocorra mais rápido.

No que se refere às compreensões sobre o modo de ensinar e aprender a língua escrita, houve uma trajetória de mudanças ao longo das últimas décadas, do século XX, no Brasil. Na perspectiva tradicional, destacam-se os métodos (sintéticos e analíticos) que eram adotados com o objetivo de o estudante aprender o código alfabético (GALVÃO; LEAL, 2005).

Os métodos sintéticos preveem o início da aprendizagem a partir dos elementos estruturalmente “mais simples”. O ensino se inicia pelas letras, fonemas ou sílabas que, por

intermédio de sucessivas ligações, levam os estudantes a ler palavras, frases e textos. Esse método parte das unidades menores para as maiores (GALVÃO; LEAL, 2005).

Para Moraes (2012), os métodos analíticos de alfabetização, por sua vez, subdividem-se em: a palavrção, a sentencição e o método global. Nesses métodos, propõe-se que se inicie a aprendizagem pelas unidades maiores (palavras, frases, histórias) e, aos poucos, deve-se levar os alunos a analisar e a “partir essas palavras em unidades menores”.

No que se refere aos métodos tradicionais de alfabetização, Moraes (2012) afirma que por trás dos métodos há uma única teoria de conhecimento: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Nessa perspectiva, como supramencionado, o estudante é uma tábula rasa que adquire conhecimentos sobre o alfabeto, recebendo informações prontas do exterior e, por meio da repetição, adquire estes conhecimentos.

### **3.2 Aquisição da língua escrita**

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) influenciaram a concepção de alfabetização no Brasil. Foi evidenciado que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido por intermédio de reflexão e apropriação processual das propriedades do SEA. Como um dos resultados desta pesquisa, compreendeu-se que as professoras(es) precisam ensinar as propriedades do SEA aos estudantes.

Mortatti (2021) comenta que a partir de pesquisas desenvolvidas na Argentina e no México por Emilia Ferreiro – orientada por Jean Piaget –, com a colaboração especialmente de Ana Teberosky, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita buscou explicar, de uma perspectiva psicolinguística, resultado de dois marcos conceituais - a teoria da linguagem de Noam Chomsky e a teoria da inteligência de Piaget -, a aquisição da língua escrita pelo estudante como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização e que segue uma linha de evolução regular, numa relação direta entre ontogênese e filogênese.

As conclusões resultantes das investigações sobre o conhecimento da evolução psicogenética da aquisição da língua escrita são apresentadas como uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, concebendo, por um lado, a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade, não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual – não como aquisição de uma técnica

– ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; compreende-se ainda que o estudante aprende como um sujeito cognoscente, ativo e com competência linguística, que constrói seu conhecimento na interação com o objeto de conhecimento e de acordo com uma sequência psicogeneticamente – e não cronologicamente – ordenada. Por outro lado, a teoria psicogenética demanda que se abandonem a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado (MORTATTI, 2021).

É fundamental questionar quais tipos de práticas o estudante é introduzido na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam o estudante à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter através de outros indivíduos, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar “o que existe para se conhecer” já pré-estabelecido, como um conjunto fechado, bem como há práticas que levam o estudante a ser um espectador passivo, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês”. Desse modo, compreende-se que nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão ancoradas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem (FERREIRO, 1993).

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas, estas, por sua vez, devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais o acesso e a participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico e psíquico. Contudo, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de sua distribuição, variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade (MORTATTI, 2004).

Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino-aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social. Tratando de um grande conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, variados e radicalmente diferentes entre si, com formas de uso diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos. Estes distintos conjuntos de habilidades e conhecimentos se

estendem em um *continuum*, encontrando-se infinitos estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, utilizados para ler e escrever uma multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetivos e funções, assim como também múltiplos contextos e situações (MORTATTI, 2004).

A escrita pode ser definida como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A diferença consiste que no caso da codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados; o código encontra uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso da representação da linguagem, nem os elementos nem as relações estão predeterminados.

Ao conceber-se a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas (visual e auditiva). Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1993).

### **3.3 Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita: contribuições teóricas para a área de alfabetização no Brasil**

No Brasil e na América Latina, nos anos 80, houve um crescente interesse pelo tema da alfabetização inicial. A constituição e o aprofundamento dos debates sobre este tema refletiram em muitos seminários, mesas-redondas, artigos e textos publicados durante este período. Os estudos de Emilia Ferreiro difundiram-se rapidamente neste contexto e dirigiram grande parte da reflexão teórica e da discussão sobre alfabetização, não só entre pesquisadores, mas também entre muitas professoras(es) (AZENHA, 1993).

Nesse cenário, a teoria da psicogênese representou uma grande revolução conceitual nas referências teóricas com que se tratava a alfabetização até aquele momento, iniciando a instauração de um novo paradigma para a interpretação da forma pela qual o estudante aprende a ler e a escrever (AZENHA, 1993).

A teoria da psicogênese (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) teve grande divulgação no Brasil, sendo um marco importantíssimo para o avançar da compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem do SEA. A referida teoria postula que a apropriação do

SEA não ocorre por mera transmissão de informações, nem ocorre da noite para o dia, mas pressupõe um percurso evolutivo, no qual as atividades dos estudantes caminham gradativamente para a “hipótese alfabética”. Estas compreensões influenciaram significativamente a concepção de alfabetização no Brasil, depreendendo-se que a escrita alfabética não é um código que se aprende através de técnicas de memorização, mas é um sistema notacional, cujo aprendizado é desenvolvido por meio da apropriação processual das propriedades do SEA (MORAIS, 2012).

Diferentes estudiosos reconhecem que a divulgação da teoria da psicogênese provocou uma verdadeira revolução no debate sobre alfabetização. Com esta teoria, aprendeu-se que os métodos tradicionais tinham uma visão divergente sobre a atividade do estudante. Compreendeu-se que não é preciso controlar as palavras que o estudante terá contato, porque isso em nada assegura em seu avanço. Além de contribuir para o entendimento de que o processo de letramento começa fora da escola, antes mesmo do ciclo de alfabetização, e que deve ser bem conduzido pela escola, desde a educação infantil. E, ao assumir tal tarefa, a escola contribuirá para reduzir desigualdades sociais (MORAIS, 2012).

Observa-se que na contramão de outros estudos teóricos, os objetivos das investigações de Ferreiro

[...] não é a prescrição de novos métodos para o ensino da leitura e da escrita. Muito menos a proposta de novas formas de classificar dificuldades do aprendizado. Ao estudar a gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, Ferreiro desvenda “a caixa preta” desta aprendizagem, demonstrando como são os processos existentes nos sujeitos desta aquisição. Isso porque, até que uma proposta empírica desta natureza fosse feita, o tema da aprendizagem da escrita era considerado apenas uma técnica dependente dos métodos de ensino (AZENHA, 1993, p. 35-36).

Coerente com a filiação (construtivista) epistemológica, Ferreiro demonstra que a abordagem da alfabetização como questão essencialmente metodológica fora sustentada por teorias psicológicas envoltas no associacionismo ou empirismo. Nessa perspectiva, enfoca-se que a avaliação da melhor ou pior aprendizagem da língua escrita estaria em correspondência com melhores ou piores métodos de ensino implicando na compreensão que essa aprendizagem decorre da apropriação de elementos externos realizados por um sujeito passivo (AZENHA, 1993).

Contraposta à tendência associacionista, as investigações de Ferreiro articulam-se para demonstrar a existência de mecanismos do sujeito do conhecimento (sujeito epistêmico), que na interação com a linguagem escrita (objeto de conhecimento), explica a emergência de formas peculiares de compreender o objeto. Desse modo, os estudantes interpretam o ensino

que recebem, transformando a escrita convencional dos adultos, produzindo escritas diferentes e estranhas. Essas transformações descritas por Ferreiro são brilhantes exemplos dos esquemas de assimilação piagetianos. A exemplo, é possível citar quando o professor ensina a palavra GATO e alguns estudantes escrevem GO ou AO ou GT. Através das escritas dos estudantes, Ferreiro desvenda a razão destas transformações e a lógica empregada pelo estudante, ou os processos psicológicos que produzem tais condutas. A escrita produzida é fruto da aplicação de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem (a escrita), formas utilizadas pelo sujeito para interpretar e compreender o objeto (AZENHA, 1993).

Nessa interlocução, cabe destacar que o construtivismo não se constituiu em um novo método de ensino da leitura e da escrita. Ao contrário, o construtivismo questionou as concepções até então defendidas e praticadas no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, em específico as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidade e das cartilhas de alfabetização. Do ponto de vista do construtivismo, a alfabetização é designada de aquisição por parte dos estudantes da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente.

Esse processo de aprendizagem é resultado da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). Essa mudança de paradigma gerou impasses entre o questionamento da possibilidade do ensino da leitura e da escrita e de sua metodização e a ênfase no como o estudante aprende a ler e a escrever, ou seja, em como o estudante se alfabetiza (MORTATTI, 2004). Assim, compreende-se que o estudante reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções antes ignoradas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

No construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitando as peculiaridades do processo de cada estudante (SOARES, 2018).

Considerando que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas se apropriar de um sistema – o sistema notacional, Morais (2012) ressalta dois pontos fundamentais para entendermos a teoria da psicogênese: Primeiro, é fundamental reconhecer que, para o estudante, as propriedades do SEA não estão “disponíveis” ou “prontas” na sua mente. Em segundo, a psicogênese mostra que, assim como a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após ter usado outros sistemas de escrita (sistemas pictográficos, ideográficos, silábicos etc.), a internalização das regras e convenções do

alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o estudante.

Morais (2005) destaca que para dominar um sistema notacional, o estudante precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades. Nessa perspectiva, os estudantes precisam concentrar seus esforços para desvendar e compreender a lógica desse sistema. Para compreender as propriedades básicas do sistema alfabético de escrita (MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013), precisam perceber que:

- Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
  3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
  4. Uma letra pode se repetir no interior da palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
  5. Nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
  6. As letras notam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
  7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais pronunciadas;
  8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
  9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou som das letras ou sílabas;
  10. As sílabas podem variar quando às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2012, p. 51).

Ao adotar uma perspectiva construtivista, as professoras(es) podem auxiliar os estudantes a reconstruir em suas mentes todas as propriedades do SEA. Os esforços pedagógicos devem envolver ao menos duas questões conceituais que precisam ser respondidas pelos indivíduos aprendizes: o que a escrita representa/nota? E como a escrita cria representações/notações? (MORAIS, 2012; LEAL; MORAIS, 2013).

Ferreiro e Teberosky (1999) indicam que os estudantes vivenciam fases na apropriação da escrita alfabética. Assim, quando os estudantes vão construindo conhecimentos sobre a notação escrita, eles vão avançando em suas hipóteses. Destarte, há os seguintes estágios de escritas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica, os estudantes ainda não descobriram que a escrita registra a pauta sonora das palavras que falamos. Nesse momento, eles não distinguem desenho e escrita. E,

ao escreverem determinadas palavras do jeito que sabem, produzem garatujas e rabiscos parecidos com letras (MORAIS, 2012).

Na fase silábica, os estudantes buscam fazer correspondência das letras aos segmentos silábicos orais que pronunciam. Eles começam a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Além disso, os estudantes concebem que se deve colocar uma letra para cada sílaba pronunciada. Nessa fase, é descoberto pelos estudantes que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas das palavras (MORAIS, 2012).

A fase silábico-alfabética é vista como um período de transição, no qual o estudante descobre que a escrita alfabética nota as partes das palavras que falamos, em lugar de achar que deve colocar uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso “pôr mais letras”. Desse modo, é necessário que os estudantes reflitam sobre o interior das sílabas orais, buscando notar os pequenos sons que as palavras formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba (MORAIS, 2012). Já na fase alfabética, os estudantes atingem a fase final do processo de apropriação da escrita alfabética. Eles colocam, na maioria das vezes, uma letra para cada fonema que se pronuncia. Mas cometem muitos erros ortográficos (MORAIS, 2012).

Além da compreensão desses estágios/fases de escritas, os estudos da psicogênese mostram que a imersão dos estudantes no mundo da cultura escrita começa fora da instituição escolar, bem antes do ano da alfabetização, e que deve ser conduzido na escola e pela escola desde a educação infantil. Não há, portanto, prontidão para a alfabetização. Todos têm direito a se alfabetizarem e, por isso, deve-se partir do nível de cada estudante (MORAIS, 2012).

Tendo por base o conhecimento dos percursos cognitivos e suas dinâmicas na reestruturação mental, Ferreiro (1999) defende uma mudança de foco nas práticas de ensino. Em vez de considerar as hipóteses dos estudantes como reflexo de imaturidade, é preciso contemplar a natureza inteligente e dinâmica das concepções dos estudantes, compreendendo que elas (as concepções) fazem parte do processo de construção do conhecimento.

Diante da diversidade das experiências vividas pelos estudantes e da complexidade dos processos de aprendizagem, enfrenta-se o desafio de ajustar o ensino aos processos de aquisição do saber dos sujeitos, pois requer que o estudante seja colocado no centro do processo de aprendizagem – o que, na prática, solicita uma considerável reconfiguração dos papéis tipicamente assumidos na escola. Desse modo, cabe as professoras(es) a tarefa de criar

oportunidades para que os estudantes possam refletir sobre a língua, tendo boas razões para substituir suas hipóteses originais por outras mais elaboradas (COLELLO, 2021).

Destaca-se que a alfabetização se coloca além de um conteúdo a ser ensinado, é progressivo e infundável acesso a um universo de conhecimentos cujas relações e interdependências pressupõem uma profusão de frentes cognitivas, impactando assim o indivíduo nas dimensões política e social. Desse modo, a alfabetização não se limita a um estoque de saberes e de habilidades, mas configura-se como forma de ser e estar no mundo (COLELLO, 2021). Nessa perspectiva, no lugar de um estudante que recebe aos poucos uma linguagem inteiramente fabricada por outros, surge um estudante que reconstrói por si mesmo a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), utilizando seus conhecimentos em seus cotidianos.

É fundamental refletir que no contexto dos problemas educacionais, a constatação de concepções e práticas pedagógicas focadas apenas na alfabetização parecem insuficientes se não forem incorporadas por reflexões sobre os desafios do ler e do escrever no mundo de hoje. Nessa perspectiva, é preciso ajustar as práticas pedagógicas à realidade da sociedade tecnológica e globalizada (COLELLO, 2021).

### **3.4 Estudos do letramento para a área de alfabetização**

A concepção de alfabetização passou por uma trajetória de mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas. Há pouco mais de três décadas, surgiu o conceito do letramento na linguagem da educação e ciências linguísticas. Tal conceito surge em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004).

Com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que se difundiu no Brasil com a denominação de construtivismo, divulgado sobretudo pela obra de Emília Ferreiro, houve uma ruptura na questão dos métodos tradicionais. Essa nova concepção, opôs-se aos métodos sintéticos e analíticos, pois, em ambos, o ensino prevalece sobre a aprendizagem e a alfabetização é reduzida a uma escolha de método. Ou seja, ambos consideram a criança como um aprendiz passivo (SOARES, 2018).

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente,

grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Kleiman (2003) destaca que o letramento se configura como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com interesse social, formando perguntas cuja resposta promova uma transformação de uma realidade tão preocupante como é a crescente marginalização de grupos que não conhecem a escrita.

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (KLEIMAN, 2003).

O letramento envolve as

[...] capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2021, p. 27).

Soares (2018) discorre sobre as três principais facetas de inserção no mundo da escrita; são elas: a faceta linguística – a representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; e a faceta sociocultural – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do SEA; ela predomina nos métodos sintéticos e analíticos. Na faceta interativa, que predomina no construtivismo, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos. Na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

De acordo com os estudos de Soares (2018), a faceta linguística compõe-se de sub facetas, envolvendo o desenvolvimento do estudante na compreensão da escrita alfabética; as características do sistema ortográfico; a consciência metalinguística; as fases de construção do conceito de letra e o conhecimento das letras; os efeitos das características das palavras sobre

a aprendizagem da escrita; as diferentes estratégias de leitura e de escrita; as regularidades e irregularidades da ortografia do português e seus efeitos sobre a aprendizagem.

Nesta compreensão, as facetas da linguagem se somam para compor o todo que é produto desse processo: alfabetização e letramento. Uma só faceta não resulta em um aprendiz alfabetizado e letrado, aquele que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas (SOARES, 2018). “O alfabetizar letrando merece ser visto como um projeto pedagógico e político de longo prazo na sociedade democrática: antes, durante e depois da escolaridade” (COLELLO, 2021, p. 107).

Para que as professoras(es) deem conta da complexa tarefa de alfabetizar na perspectiva do letramento, são necessárias ações bem planejadas, que conciliem a aprendizagem do SEA com o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos (LEAL, 2004). É fundamental que no ensino da alfabetização os diferentes eixos de ensino da língua (oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística) sejam contemplados. Logo, faz-se necessário planejar estratégias e atividades que promovam a aquisição da escrita alfabética juntamente com a compreensão dela no uso social.

Tendo em vista estes pressupostos, é possível afirmar que o processo pedagógico não existe sozinho, mas em função de um estudante que, de acordo com o contexto cultural, está envolvido em práticas de leitura, vivencia e valoriza a escrita de diferentes formas e tem oportunidades diversificadas de compreender o funcionamento do SEA. A pluralidade e a complexidade dos caminhos para ensinar a língua escrita justificam o desafio das professoras(es) alfabetizadoras de criar momentos em sala de aula, mediar situações, aproximando-se de contextos reais do uso da língua e, ao mesmo tempo, valendo-se de planejamento, intencionalidade e sistematização da intervenção pedagógica, de modo a favorecer o processo de efetiva aprendizagem (COLELLO, 2021).

Essa definição de alfabetização omite que esse processo não se configura somente como “ensino, mas como “aprendizagem”, como relação de ensino e aprendizagem, representando, assim, um declínio na concepção de alfabetização estudada e formulada nas últimas décadas, que envolve relações entre sujeitos que interagem com objetos de conhecimento em relações de interação, mediação e apropriação-significação (LOPES, 2019).

Quando a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado culto, acaba por defender uma concepção de linguagem como máscara de pensamento, que é policiada e

dominada (LEITE, 2003). Assim, a concepção de alfabetização reduzida apenas ao código alfabético e as habilidades de leitura e de escrita acaba por ocasionar uma redução de um processo cognitivo tão amplo como é a alfabetização.

Uma alfabetização com sentido não pode ser reduzida a um simples sistema de normas alfabéticas, porquanto, a língua não é algo imóvel e determinado de modo rigoroso. A língua não é um produto morto da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação produtiva e discursiva. Cabe salientar que a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação socio discursiva dos falantes (VOLÓCHINOV, 2019). Portanto, “A alfabetização em um sentido pleno, se faz pela reconfiguração dos modos de interagir e de se colocar no mundo na medida em que situa o sujeito na corrente comunicativa do universo letrado” (COLELLO, 2021, p. 129).

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, enfatiza-se a trajetória da pesquisa, abordando-se, assim, sobre a coleta e tratamento dos dados; o *corpus* constituinte da pesquisa; a triangulação dos dados (Caderno da PNA; grupo focal; questionário *online*); as categorias de análise; o perfil dos participantes do Grupo Focal e das respondentes ao questionário.

Esta pesquisa enquadra-se em uma investigação quanti-qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) por articular resultados de um *survey* aliados aos dados produzidos a partir de grupos focais (GATTI, 2005) com as professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas. Os dados qualitativos compõem-se de conversas virtuais, com um roteiro pré-estabelecido com base na identificação das tendências evidenciadas no *survey* e de outras questões atinentes à PNA.

O interesse epistemológico em investigar se há relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas no que se refere à concepção de alfabetização, como dito, desdobrou-se da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (ALFABETIZAÇÃO, 2020), a qual conta com a participação de pesquisadores de 38 universidades brasileiras, são elas: UFSJ, UEMG, UFRN, UFRSA, 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, IFRJ, UNESP, UNEB, UFRPE, UFCG, UEPB, UNIVASF, UFMG, UFAC.

Para esta pesquisa, utilizou-se a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da pesquisa Alfabetização em Rede pela Universidade São João Del Rei (UFSJ), aprovada pelo Parecer Consubstanciado de nº 4.237.062.

### 4.1 Delineamentos da pesquisa quanti-qualitativa

A escolha por uma abordagem quanti-qualitativa alicerça-se no que foi proposto na Pesquisa Alfabetização em Rede (2020), em que foram utilizados os dados do questionário *online* e os dados do grupo focal. A pesquisa justifica-se como quanti por constituir-se de um questionário do *Google Forms* que foi aplicado a docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante várias décadas, alguns autores insistiram que a abordagem quantitativa e a qualitativa obedeciam a uma visão diferente do mundo, com suas próprias premissas. Contudo, nos últimos vinte anos, um número crescente de metodologias e pesquisadores

insiste que a posição dicotômica (quantitativa *versus* qualitativa) é incorreta e inconsistente com uma filosofia coerente da ciência. Atualmente, há a possibilidade de promover a fusão de ambos os enfoques sendo possível encontrar diversas posições desde a “rejeição total” até sua “completa aceitação e estímulo” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Compreende-se que “uma situação específica de pesquisa irá nos dizer se devemos utilizar um método ou outro, ou ainda ambos” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 553). Baseado nesta premissa, optou-se, nesta pesquisa, pela utilização do método quantitativo para trabalhar com os dados do questionário *online* e o método qualitativo para a análise dos dados coletados no grupo focal.

As etapas nas quais o enfoque quantitativo e o qualitativo costumam ser integrados são: formulação do problema, desenho de pesquisa, amostragem e coleta de dados, nos procedimentos de análise dos dados e discussão dos resultados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nesta pesquisa, utilizou-se o banco de dados do GELLITE com as respostas do questionário *online* de professoras(es) alagoanas e foram realizados os procedimentos de análise dos dados. A análise foi realizada a partir dos discursos das professoras(es), tendo uma base teórica (SOARES; 2018; 2021; MORTATTI, 2010; MORAIS, 2020; entre outros) para realizar a análise de conteúdo.

Para analisar os dados no método quanti-qualitativo, o pesquisador confia nos procedimentos padronizados quantitativos e qualitativos, além de análises combinadas. A análise dos dados nos métodos mistos está relacionada com as estratégias escolhidas para os procedimentos. Uma vez obtido os resultados das análises, os pesquisadores começam a efetuar as inferências, comentários e conclusões na discussão (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Nesta pesquisa foram articulados os dados quantitativos e qualitativos. Para os dados quantitativos, como já evidenciado, utilizou-se os dados do questionário *online*, a partir do qual foram feitos quadros e análises. Para os dados qualitativos, foi utilizado o grupo focal e, a partir dos discursos das professoras(es), foram feitas as inferências e comentários sobre o objeto desta pesquisa.

#### **4.2 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados**

Conforme orientou-se na Pesquisa Alfabetização em Rede, competiu a cada grupo de pesquisa participante do macroprojeto realizar a tabulação dos dados do questionário por

Estado, bem como a responsabilidade pela seleção das professoras(es) alfabetizadoras que participariam dos grupos focais (GATTI, 2005).

Nesta investigação, articulou-se dados<sup>9</sup> produzidos a partir de um questionário *online* do *Google Forms*, aplicado entre julho e setembro de 2020. Este instrumento continha 36 perguntas com dois focos: a) A alfabetização durante a pandemia da Covid-19; b) A recepção da PNA. Posto isto, nesta pesquisa, analisa-se o *corpus* empírico da primeira e da segunda fase de coleta de dados, a qual obteve 14.730 respondentes em nível nacional, sendo que no território alagoano participaram 2.454 professoras(es), distribuídos em 55 municípios<sup>10</sup>.

No que se refere à primeira fase, foram analisados os questionários das respondentes de Alagoas. As perguntas foram distribuídas em três seções: perfil profissional; formação continuada; políticas de alfabetização/documentos oficiais. Utilizou-se as perguntas (Anexo A) que se referem ao perfil profissional, pois desejou-se descrever o perfil das respondentes de Alagoas e, para tanto, utilizou-se a seção que se refere às políticas públicas de alfabetização/documentos oficiais, objetivando responder às intenções investigativas, como descrito nos objetivos específicos desta dissertação.

Na divulgação do questionário, a Pesquisa Alfabetização em Rede contou com a colaboração, em alguns estados e municípios, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das Secretarias de Educação e das redes de professoras alfabetizadoras já instituídas no país a partir do PNAIC (BRASIL, 2012). Divulgou-se, ainda, por *e-mail*, nas redes sociais dos pesquisadores e de seus grupos de pesquisa, nas páginas de grande parte das universidades envolvidas (ALFABETIZAÇÃO, 2020).

No que tange a segunda fase da coleta, analisou-se os dados produzidos através do Grupo Focal (GATTI, 2005) em Alagoas, que foi realizado com um grupo de cinco professoras(es) alfabetizadoras<sup>11</sup> de Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Coruripe, realizados entre outubro e dezembro de 2020, tendo como tema norteador a PNA. O Grupo Focal foi conduzido pelos colaboradores do GELLITE que são integrantes (coordenador da pesquisa e dois doutorandos) da Pesquisa Alfabetização em Rede.

---

<sup>9</sup> Os dados pertencem ao banco de dados do Gellite, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos.

<sup>10</sup> Os municípios alagoanos foram: Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios, Coruripe, São Luís do Quitunde, Pilar, Rio Largo, São José da Laje, Major Izidoro, Cacimbinhas, Água Branca, Penedo, Campo Alegre, Igreja Nova, Taquarana, Atalaia, Barra de Santo Antônio, Barra de São Miguel, Bom Sucesso, Campestre, Canapi, Carneiros, Chão do Pilar, Feliz Deserto, Flexeiras, Girau do Ponciano, Ibatiguara, Igaci, Igreja Nova, Inhape, Jacuípe, Japaratinga, Joaquim Gomes, Junqueiro, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Luziápolis, Maragogi, Marechal Deodoro, Matriz de Camaragibe, Messias, Murici, União dos Palmares, Novo Lino, Igaci, Pariconha, Paripueira, Passo de Camaragibe, Piaçabuçu, Pindorama, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, Satuba, São Miguel dos Milagres, Teotônio Vilela.

<sup>11</sup> As cinco professoras estavam vinculadas as redes de ensino de Maceió.

Os grupos focais aconteceram em dois momentos, tendo duração de 60-90 minutos, conforme orientado na Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede. Em um primeiro momento, teve como foco a PNA; em um segundo momento, o foco foi direcionado para o Ensino Remoto. Utilizou-se, nesta dissertação, os dados referentes à discussão em torno da PNA.

O roteiro (Anexo C) foi pré-estabelecido pela Pesquisa Nacional tendo por base a identificação das tendências notabilizadas no *survey*. Os objetivos definidos pela Pesquisa Nacional (Anexo B) da discussão foram: a) Debater os sentidos/significados de alfabetizar tendo por princípio a PNA e as orientações da formação continuada Tempo de Aprender; b) Discutir como a necessidade de aderir a PNA por força da rede, afeta o fazer pedagógico/suas práticas consolidadas de alfabetização; c) Elaborar uma síntese analítica sobre o que as docentes pensam/conhecem/dizem acerca da PNA e Tempo de Aprender.

O Grupo Focal problematizou 16 questões relacionadas à PNA. Contudo, nesta pesquisa, selecionou-se 6 questões (Anexo C), são elas: 1) Como ficaram sabendo da PNA e o que conhecem desta política? 2) A escola/rede proporcionou debates sobre o porquê de o município aderir a PNA? 3) Para vocês o que é uma pessoa alfabetizada? O que ela precisa aprender para ser alfabetizada? 4) No documento da PNA, há expresso: “Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (BRASIL, 2019b, 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? 5) Como vocês avaliam a proposta do uso do método fônico para a alfabetização? Vocês já alfabetizaram com esse método? 6) Vocês fariam alguma crítica a algum aspecto da Política e do programa? E, essa Política se assemelha ou se diferencia de alguma Política que vocês já participaram de alfabetização nos municípios a nível nacional?

Sobre o Grupo Focal, Gatti (2005) destaca que ao se fazer uso desta técnica há um interesse de saber o que as pessoas pensam e expressam e como elas pensam e por que pensam. Segundo a autora, o grupo focal é utilizado quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Os grupos focais seguiram esta orientação de Gatti (2005), sendo possível coletar as diferenças e divergências nos discursos das professoras(es) quanto ao objetivo da pesquisa.

O Grupo Focal 2 intencionou promover, como apontado no Projeto da Pesquisa Alfabetização em Rede (2020), um espaço rico de elaboração do discurso sobre a PNA e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, contribuindo assim para um

aprofundamento do conhecimento sobre como a alfabetização tem se dado no contexto da pandemia, os desafios enfrentados, as estratégias construídas e os condicionamentos impostos pelas redes de ensino.

Visando responder às intenções investigativas desta pesquisa, realizou-se um estudo sobre a PNA. Nesse sentido, a PNA foi analisada tendo por base uma concepção ampla de alfabetização, currículo e sujeito, assim como está proposto no Projeto da Pesquisa Alfabetização em Rede (2020).

### **4.3 *Corpus* de análise**

O *corpus* de análise deste estudo é composto por: a) Decreto nº 9.765 e Caderno da PNA (FACHIN, 2006); b) Vozes das professoras(es) alfabetizadores no Grupo Focal; e c) Respostas do questionário *online*. Esse conjunto de dados visou produzir uma triangulação para uma compreensão mais abrangente do objeto de estudo desta dissertação

Além disso, durante a coleta de dados da pesquisa Alfabetização em Rede, as professoras(es) de Alagoas contribuíram de modo significativo, já que 2.454 participantes responderam ao questionário *online*. Com este quantitativo, percebeu-se a relevância e necessidade do desenvolvimento de uma pesquisa com foco no Estado de Alagoas, abrindo ainda espaço para outros olhares epistemológicos sobre este *corpus*.

Organizou-se o material colhido, de forma a se obter um *corpus* detalhado (GATTI, 2005) e confiável do processo vivenciado pelo grupo. Foram feitas transcrições cuidadosas do material colhido por vídeo. Houve um cuidado das expressões das falas dos participantes, pois a análise delas constitui rico manancial para a busca de sentidos atribuídos pelo grupo (GATTI, 2005).

Desse modo, foi feita a leitura do Caderno da PNA, do Decreto nº 9.765 e dos dados do grupo focal. Posteriormente, selecionou-se o material referente ao objeto de pesquisa e foram selecionadas as questões que seriam abordadas neste estudo. Foram feitos procedimentos de análise tendo como base a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) para que o material fosse explorado. Por fim, são trazidos estes recortes para a seção de análise e discussão dos resultados, no qual são feitas as inferências e interpretações, estando ancorados em bases teóricas já evidenciada nas seções anteriores. O olhar teórico possibilitou uma melhor leitura do que necessitava ser interpretado e inferido a partir dos enunciados dos partícipes do grupo focal.

#### 4.4 Categorias de análise

As categorias para a análise emergiram a partir das discussões desveladas no grupo focal. A seleção dos discursos das professoras(es) que mais se enquadram no objeto desta pesquisa foi realizada a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). E, com base nas enunciações, as categorias e subcategorias emergiram a partir da aplicação da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, a primeira categoria, intitulada “Formação docente e o Programa Tempo de Aprender”, evidenciou que as professoras(es) participantes conheceram inicialmente o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a) e, posteriormente, conheceram a PNA. Nesse sentido, discutiu-se sobre a necessidade de formações continuadas que dotem as professoras(es) de conhecimentos, habilidades e atitudes que contribuam com o desenvolvimento de profissionais investigadores.

Na segunda categoria intitulada “O Programa Tempo de Aprender como indicativo de adesão à PNA pelas escolas/redes de ensino”, a discussão esteve centrada no fato de que, assim como as professoras(es) participantes da pesquisa conheceram a PNA por meio do Programa Tempo de Aprender, as escolas/redes de ensino adotaram a PNA, principalmente, por conta deste programa.

Na terceira e na quarta categoria, a discussão centrou-se na concepção de alfabetização adotada na PNA e nos discursos das professoras(es) participantes desta pesquisa. Discutiu-se a relação da concepção de alfabetização da PNA com a concepção de alfabetização defendida pelas professoras(es) participantes do estudo em tela.

A quinta categoria abordou a adoção do método fônico na PNA e a recepção das professoras(es) a este método. Observou-se que as professoras(es) estão recebendo o método fônico como sendo inovador e consideram que é uma “alfabetização que está evoluindo”. Portanto, discutiu-se que o método fônico já foi amplamente debatido por estudiosos da área da alfabetização desde a década de 1980. Desse modo, o que é preconizado na PNA é um retrocesso quando comparado aos estudos e avanços na área de alfabetização.

A sexta categoria discutiu a PNA/Programa Tempo de Aprender e as suas relações com outras políticas brasileiras. Identificou-se que as professoras(es) consideram o Programa Tempo de Aprender como inovador e prático. Em contrapartida, exemplificaram o PNAIC como sendo muito teórico. As professoras(es) evidenciaram preferência pelo Programa Tempo de Aprender por sua praticidade.

#### 4.5 Análise dos dados

Ao iniciar os procedimentos de análise, assim como apontado por Gatti (2005), fez-se necessário voltar aos objetivos específicos e do uso dos dados do grupo focal para atingi-lo. Os objetivos foram os guias tanto para o processo de análise de conteúdo como para as interpretações subsequentes. Nas análises dos dados com o grupo focal, os procedimentos são os da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Utilizou-se como aporte metodológico de análise das enunciações presentes no grupo focal, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Essa técnica possibilita a apresentação de categorias definidas *a priori* e as categorias emergentes *a posteriori* do *corpus* coletados. A análise de conteúdo constitui-se em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011).

Objetivando seguir as fases propostas da análise de conteúdo, realizou-se, inicialmente, a leitura da transcrição do grupo focal e, em seguida, selecionou-se as perguntas que mais se enquadravam no objeto da pesquisa. Posteriormente, separou-se em um quadro todas as perguntas e respostas das professoras(es). A partir disso, foi feito o tratamento dos dados, tendo por base a análise de conteúdo, os recortes das falas das professoras(es) e selecionou-se as categorias, como pode ser visto no quadro abaixo, o recorte da primeira questão do grupo focal.

**Quadro 1** – Exemplo do tratamento dos dados.

Questão	Fala das professoras(es)	Categoria
Como ficaram sabendo da PNA e o que conhecem desta política?	<p>(P5): Pronto. Eu também aproveitei a <b>pandemia</b>. Como estava nesse período de afastamento, eu aproveitei para fazer <b>cursos</b>. 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 fazer ele.</p> <p>(P3): <b>Na escola</b>, durante esse período de pandemia, sugeriram alguns cursos para a gente fazer. Dentre eles, estava esse, o <b>curso relacionado à alfabetização</b>, Tempo de Aprender. Na verdade, eles indicaram mais</p>	Cursos de alfabetização e a formação docente: PNA e Tempo de Aprender

	para as professoras(es) do 1º ao 3º ano. Mas aí, também, ficava à vontade para os demais, e aí comecei a fazer.	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A utilização desta metodologia justifica-se pelo alinhamento ao que propõe a pesquisa nacional (ALFABETIZAÇÃO, 2020).

#### 4.6 Perfil das respondentes do questionário *online*

Nesta subseção, descreve-se o perfil das respondentes do questionário. Os dados utilizados se referem à coleta realizada (questionário *online*) nas seguintes cidades: Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Cururipe. Os quadros foram gerados a partir do banco de dados do Gellite, como dito.

A seguir, dispõe-se este perfil e a recepção da PNA por parte das participantes desta pesquisa.

##### 4.6.1 Perfil das respondentes do questionário *online*

Nesta subseção, dispõe-se sobre os dados referentes ao perfil das participantes de Maceió (165 respondentes), Arapiraca (404 respondentes), Palmeira dos Índios (13 respondentes) e Coruripe (478 respondentes).

O Quadro 2 apresenta os dados referentes ao gênero dos partícipes:

**Quadro 2 – Gênero.**

<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
96% Feminino	95% Feminino	100% Feminino	96% Feminino
4% Masculino	5% Masculino		4% Masculino

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

No Quadro 2, percebe-se a predominância do gênero feminino. Esses dados demonstram que ainda no século XXI há uma feminilização da docência para os anos iniciais. Desde as primeiras escolas, é muito forte a presença feminina no magistério, o que, atualmente, continua sendo recorrente. Na Pesquisa Nacional, essa tendência também foi

constatada, posto que, “dos respondentes, 94% são do gênero feminino, confirmando um traço básico do perfil das professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 187).

O Quadro 3 apresenta os dados referentes à autodeclaração racial:

**Quadro 3 - Autodeclaração racial.**

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Parda	56%	63%	38%	66%
Branca	30%	27%	56%	23%
Preta	12%	7%	6%	8%
Amarela	2%	3%		2%
Indígena				1%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Percebe-se no Quadro 3 uma predominância da cor parda por parte das respondentes de Maceió, Arapiraca e Coruripe. Em Palmeira dos Índios, a maioria dos partícipes se autodeclararam brancas. Estes dados em que a maioria das professoras(es) se autodeclararam pardas, estão em consonância com os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), que indicam que (60,8%) da população é parda, seguida pela (31%) branca, (6,6) preta, (1,1%) amarela e (0,4%) indígena.

O Quadro 4, por sua vez, apresenta a formação acadêmica:

**Quadro 4 - Formação acadêmica.**

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Ensino Fundamental				1%
Ensino Médio	4%	3%	56%	5%
Graduação	21%	55%	31%	52%
Especialização	66%	39%	13%	41%
Mestrado	7%	3%		1%
Doutorado	2%			

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Com relação à formação acadêmica, o Quadro 4 demonstra que a maioria dos participantes possuem o Ensino Superior. Isso aponta que a maioria das professoras(es)

participantes desta pesquisa são graduadas e possuem especialização. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dispõe, no art. 62, 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 (BRASIL, 1996, p. 42).

Assim, as informações do Quadro 4 dialogam com o que é estabelecido na LDB. Contudo, os dados do Quadro 4 indicam também que poucas professoras(es) têm formação a nível de mestrado e doutorado. Logo, a realidade da educação no Brasil mostra que

[...] as condições de trabalho das professoras da Educação Básica, em geral, não favorecem a continuidade dos estudos, pois a carga horária de trabalho é elevada e a concessão de licenças remuneradas, de redução de carga horária e/ou afastamentos para seguir os estudos são exíguas (NOGUEIRA *et al.*, 2022, p. 107).

Estes dados se assemelham com os resultados apresentados no Relatório da Pesquisa Alfabetização em Rede (ALFABETIZAÇÃO, 2020), publicado na Revista Brasileira de Alfabetização em 2020. De modo que no Relatório onde desvelou-se o perfil de todos os participantes da Pesquisa Nacional, apontou-se que 91% das respondentes possuem o Ensino Superior completo, sendo que, 54% têm pós-graduação em nível de especialização, 3% têm mestrado e 1% têm doutorado. Apenas 0,5% completaram o ensino fundamental sem dar continuidade aos estudos escolares.

O Quadro 5 apresenta os cursos de graduação dos participantes da pesquisa:

**Quadro 5 – Cursos de graduação.**

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Pedagogia	84%	78%	88%	90%
Pedagogia/Outra		5%	6%	
Licenciatura em Letras	5%	5%		6%
Licenciatura em História	3%	2%		
Licenciatura em Geografia	1%	2%		
Licenciatura em Biologia	1%	2%		1%
Licenciatura em Física	1%			
Licenciatura em	1%			

Sociologia				
Licenciatura em Química		1%		
Licenciatura em Matemática		1%		
Licenciatura em Psicologia				
Outra	4%	4%	6%	3%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Ainda no diálogo sobre a formação acadêmica, os dados revelam que, em sua maioria, as professoras(es) participantes desta pesquisa possuem Licenciatura em Pedagogia, conforme apontado no Quadro 5. Os demais possuem outras licenciaturas, são elas: Letras (5%), História (3%), Geografia (1%), Biologia (1%), Física (1%) e Sociologia (1%). Isso implica entender que nem todas as professoras(es) têm uma formação específica para atuar nos anos iniciais. Além disso, estes dados também representam os encontrados na Pesquisa Nacional, em que 80% dos participantes são Pedagogos (ALFABETIZAÇÃO, 2020). Estes dados indicam que a maioria das professoras(es) tem formação na área de Pedagogia, estando assim de acordo com a LDB.

A seguir, apresenta-se a função que os participantes da pesquisa ocupam na escola:

**Quadro 6 – Função que ocupa na escola.**

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Professora	79%	89%	75%	87%
Professora/ Coordenadora	3%		25%	
Coordenadora	10%	5%		7%
Diretora	6%	3%		1%
Outra	2%	3%		5%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 6 demonstra que a maioria das participantes desta pesquisa atuam como professoras(es). Afirma-se, portanto, que “esse dado indica que o conhecimento sobre a alfabetização durante a pandemia foi produzido nesta pesquisa a partir da experiência de quem realmente está à frente deste desafio, ou seja, as professoras” (ALFABETIZAÇÃO, 2020), o que demonstra que elas têm experiência ou falam das realidades vividas.

Neste momento da pesquisa, adentra-se nos dados referentes à recepção da PNA por parte dos participantes. Nesse sentido, três perguntas do questionário foram selecionadas, são elas: 1) Você conhece a Política Nacional de Alfabetização do atual Governo? 2) O que você conhece da Política Nacional de Alfabetização? 3) Até o momento, houve alguma discussão da PNA na sua escola/rede?

A seguir, apresenta-se os dados que demonstram se as professoras(es) conhecem ou não a PNA.

**Quadro 7 – Conhecimento sobre a PNA.**

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Conhecem a PNA	53%	59%	87%	73%
Não conhecem a PNA	47%	41%	13%	27%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados do Quadro 7 demonstram que a maioria das professoras(es) conhecem a PNA. Contudo, os dados referentes a Maceió (47%) e Arapiraca (41%) demonstram que aproximadamente a metade das respondentes não conhecem a PNA. Esse desconhecimento pode estar relacionado à época da pesquisa (durante a pandemia) ou a própria divulgação do Ministério da Educação.

A seguir, apresenta-se os dados sobre as discussões referentes à PNA na escola/rede de ensino.

**Quadro 8 – PNA na escola/rede.**

<b>PNA</b>	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Houve discussões sobre a PNA na escola/rede	72%	60%	62%	50%
Não houve discussões sobre a PNA na escola/rede	28%	40%	38%	50%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 8 evidencia que em algumas redes de ensino houve discussões sobre a PNA e em outras redes não houve discussões. Estes dados demonstram que apesar da PNA se tratar de uma política do governo Bolsonaro que orienta os caminhos a serem seguidos na alfabetização, ela não está sendo discutida na maioria das escolas/redes. Isso explica,

inclusive, o porquê de um grande quantitativo de professoras(es) não conhecerem os documentos referentes à PNA.

Faz-se necessário uma discussão, nesse sentido, visto que as professoras(es) alfabetizadoras precisam ter acesso a discussões sobre a PNA, para que possam posicionar-se de modo crítico frente aos inúmeros retrocessos presentes nela. É essencial que as professoras(es) alfabetizadoras extrapolem o que está preconizado na PNA, sendo fundamental que tenham acesso a pesquisas que a discutam. Assim, as professoras(es) podem ter acesso a outras fontes de consulta e orientação para o trabalho no ciclo de alfabetização.

No Quadro 9, constata-se o *corpus* referentes aos documentos que constituem a PNA que são conhecidos pelas professoras(es) alfabetizadoras. Como observa-se a seguir:

**Quadro 9** – Documentos constituintes da PNA.

	<b>Maceió</b>	<b>Arapiraca</b>	<b>Palmeira dos Índios</b>	<b>Coruripe</b>
Nenhum desses documentos	46%	78%	32%	90%
Decreto nº 9.765	13%	5%	6%	
Material e o curso de formação do Programa Tempo de Aprender	13%	5%	6%	6%
Caderno da PNA	10%	2%	6%	
Diretrizes do Programa Tempo de Aprender, o material e o curso de formação do Programa Tempo de Aprender	7%	2%	6%	
Diretrizes do Programa Tempo de Aprender	6%	2%	13%	1%
Caderno da PNA, as diretrizes do Programa Tempo de Aprender, o material e o curso de formação do Programa Tempo de Aprender	2%			
Diretrizes do Programa Tempo de Aprender, o material, o curso de formação do Programa Tempo de Aprender e o Programa Conta pra mim	1%			
Caderno da PNA e as diretrizes do Programa Tempo de Aprender	1%	1%	6%	
Programa Conta pra Mim	1%	1%		

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados indicam que uma grande parte dos participantes desta pesquisa conhece os documentos constituintes da PNA. Os documentos mais conhecidos pelas professoras(es) são o Decreto nº 9.765 e o material do Programa Tempo de Aprender.

Pontua-se ainda que estas informações também coincidem com os dados gerais de Alagoas<sup>12</sup>, pois verificou-se que de 2.454 respondentes, 939 não conheciam nenhum dos documentos constituintes da PNA, como pode ser observado no Anexo D.

A seguir, apresenta-se os quadros sobre a formação continuada que as professoras(es) de Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Coruripe participaram.

#### 4.6.2 Formação continuada

No que tange à formação continuada, os dados mostram que as professoras(es) de Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Coruripe participaram das formações desenvolvidas no âmbito do PNAIC<sup>13</sup> (BRASIL, 2012), do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007), PROFA (BRASIL, 2001) e outras<sup>14</sup> formações continuadas. Observa-se, a seguir, os dados da formação continuada de Maceió:

**Quadro 10 – Formação Continuada (Maceió).**

<b>Formações Continuadas</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
<b>PNAIC Alfabetização</b>	11	7%
<b>PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	1	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	2	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	5	3%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	3	2%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil</b>	2	1%
<b>PNAIC Educação Infantil</b>	18	11%
<b>PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	1	1%
<b>PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	1%
<b>PNAIC Matemática</b>	3	2%
<b>PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	1%

<sup>12</sup> A coleta de dados em Alagoas obteve a participação de professores de 30 Municípios.

<sup>13</sup> A formação no âmbito do PNAIC dividiu-se em: PNAIC Alfabetização; PNAIC Educação Infantil; PNAIC Matemática; PNAIC Interdisciplinar. As respondentes elencaram qual ou quais destas formações eles participaram.

<sup>14</sup> Formações não especificadas.

<b>PROFA</b>	5	3%
<b>PROFA/ Outra</b>	4	2%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização</b>	3	2%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Educação Infantil</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Matemática</b>	1	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento</b>	1	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização</b>	3	2%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	3	2%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Matemática</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento</b>	12	7%
<b>Pró-Letramento/ Outra</b>	5	3%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização</b>	4	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	5	3%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil</b>	3	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	1%
<b>Outra</b>	45	27%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Das 165 respondentes do questionário de Maceió, 125 participaram de formações do PNAIC (BRASIL, 2012), Pró-Letramento (BRASIL, 2007) e PROFA (BRASIL, 2001), equivalendo a 73% do total, como observa-se no Quadro 10. Pontua-se ainda que 45 dos participantes participaram de outras formações, equivalendo a 27% do total. Diante destes dados, observa-se que “um conjunto expressivo de professoras respondentes participou das políticas de formação continuada de abrangência nacional nas duas últimas décadas” (ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 190).

De acordo com o quadro, nota-se que 80% das professoras(es) participaram de um ou mais programas, isso implica dizer que eles vêm se inserindo a nível nacional nas formações de professoras(es). Estas formações (PROFA; PRÓ-LETRAMENTO; PNAIC) discutem a relação entre alfabetização e letramento, agregando conhecimentos teóricos e práticos.

O Quadro 11 explicita os dados da formação continuada em Arapiraca:

**Quadro 11 - Formação Continuada (Arapiraca).**

<b>Formações Continuadas</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
<b>PNAIC Alfabetização</b>	37	9%
<b>PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	6	2%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	9	2%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil</b>	15	4%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	23	6%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	9	2%
<b>PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	68	17%
<b>PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	7	2%
<b>PNAIC Matemática</b>	4	1%
<b>PROFA</b>	11	3%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	6	2%
<b>PROFA/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>PROFA/ Pró-Letramento</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	5	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC</b>	1	0%

<b>Interdisciplinar</b>		
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	6	2%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Matemática</b>	13	3%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ Outra</b>	11	3%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	6	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	5	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	7	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil</b>	6	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Matemática</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	1	0%
<b>Outra</b>	126	32%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados demonstram que as professoras(es) têm buscado participar ativamente de formações continuadas. Percebe-se ainda que havia uma preocupação nos governos anteriores de oferecer esses momentos de formação para as professoras(es) alfabetizadoras. Estes dados coincidem com os do grupo focal, pois as professoras(es) alfabetizadoras evidenciaram em seus discursos que também participaram de formações continuadas que foram proporcionadas por governos anteriores.

No Quadro 12, a seu turno, observa-se os dados da formação continuada em Palmeira dos Índios:

**Quadro 12 – Formação Continuada (Palmeira dos Índios).**

<b>Formações Continuadas</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	1	6%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Matemática</b>	1	6%
<b>PNAIC Educação Infantil</b>	3	19%
<b>PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	4	25%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	6%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ Outra</b>	1	6%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização</b>	1	6%
<b>Pró-Letramento</b>	1	6%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Matemática</b>	1	6%
<b>Outra</b>	2	13%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados apresentados no Quadro 12, referentes à formação continuada em Palmeira dos Índios, mostram, assim como nos Municípios de Maceió e Arapiraca, que as professoras(es) participaram das formações desenvolvidas no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012), do Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2007), PROFA (BRASIL, 2001) e outras formações continuadas. Isso demonstra que “que as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm realizado investimentos em sua formação e no seu desenvolvimento profissional” (ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 190).

A seguir, são trazidos os dados da formação continuada em Coruripe:

**Quadro 13 – Formação Continuada (Coruripe).**

<b>Formações Continuadas</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
<b>PNAIC Educação Infantil</b>	83	26%
<b>PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	7	2%
<b>PNAIC Alfabetização</b>	42	13%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	17	5%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	4	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	6	2%
<b>PNAIC Interdisciplinar</b>	3	1%
<b>PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	0%

<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%
<b>PNAIC Matemática</b>	1	0%
<b>PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%
<b>PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	2	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Matemática</b>	11	3%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	2	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	1	0%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Matemática</b>	3	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	6	2%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	10	3%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	3	1%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	2	1%
<b>PROFA</b>	13	4%
<b>PROFA/ Outra</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização</b>	6	2%
<b>PROFA/ PNAIC Educação Infantil</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	6	2%
<b>PROFA/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	2	1%
<b>PROFA/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	0%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	1	0%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%

<b>PROFA/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	0%
<b>PROFA/ Pró-Letramento</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização</b>	1	0%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>PROFA/ Pró-Letramento/ PNAIC Matemática</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento</b>	13	4%
<b>Pró-Letramento/ Outra</b>	3	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização</b>	7	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ Outra</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Educação Infantil</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática</b>	16	5%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	10	3%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar</b>	1	0%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil/ PNAIC Alfabetização/ PNAIC Matemática/ PNAIC Interdisciplinar/ Outra</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil</b>	5	2%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Educação Infantil/ Outra</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Interdisciplinar</b>	2	1%
<b>Pró-Letramento/ PNAIC Matemática/ Outra</b>	1	0%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os dados de Coruripe demonstram que as professoras(es) estão buscando participar de formações continuadas que agreguem conhecimentos sobre a alfabetização, objetivando mobilizar este aprendizado na prática. Considera-se, assim, que

[...] os professores do *corpus* analisado possuem saberes-fazer teóricos e práticos construídos em mais de uma década de magistério e nas formações inicial e continuadas, promovidas pelos governos anteriores (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC) (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 8).

Os dados desta seção demonstram que as professoras(es) têm realizado investimentos em sua formação e no seu desenvolvimento profissional. Um conjunto expressivo de respondentes participou das políticas de formação continuada de abrangência nacional nas duas últimas décadas (MACEDO; CARDOSO, 2022). As professoras(es) participantes desta pesquisa têm buscado participar das formações oferecidas pelo governo, buscando sempre aperfeiçoar os seus saberes. Dos programas oferecidos, os que obtiveram um maior quantitativo de resposta foi o PNAIC Alfabetização e PNAIC Educação Infantil, mostrando assim a maior área de interesse das professoras(es). Além disso, evidencia-se a significativa contribuição do PNAIC na formação continuada dos alfabetizadores.

#### 4.7 Perfil das professoras(es) participantes do Grupo Focal

O grupo focal constituiu-se de cinco professoras(es) colaboradoras. Visando manter o anonimato e preservar às questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como **P1**, **P2**, **P3**, **P4** e **P5**. Nessa seara, o Quadro 14 apresenta a formação acadêmica e o tempo de experiência docente dos partícipes:

**Quadro 14** – Perfil das professoras(es)

<b>PARTÍCIPE</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>
<b>P1</b>	Magistério Atualmente está cursando Licenciatura em Matemática	5 anos
<b>P2</b>	Licenciatura em Pedagogia Especialização	Não informado
<b>P3</b>	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação	8 anos
<b>P4</b>	Não informado	Não informado
<b>P5</b>	Não informado	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Quadro 14 demonstra que três, das cinco professoras(es) partícipes desta pesquisa, têm formações específicas em magistério e em pedagogia e atuam no ciclo de alfabetização no mínimo há quatro anos. Portanto, os discursos que emergem nesta pesquisa são de

professoras(es) que atuam na área de alfabetização, tendo suas concepções a partir de suas próprias realidades no contexto escolar.

Na próxima seção, apresenta-se a discussão e análise dos dados, focalizando nos discursos das professoras(es) de Alagoas coletados no Grupo Focal.

## **5 CONCEPÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: DISCURSOS DAS PROFESSORAS(ES) DE ALAGOAS**

Os discursos das professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas (localizados nas cidades Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Cururipe) sobre a Política Nacional de Alfabetização indicaram a necessidade de pensar sobre a formação docente e o Programa Tempo de Aprender; conhecimento da PNA por meio do Programa Tempo de Aprender; concepções de alfabetização e/ou letramento; concepção de língua; o método fônico: um (novo/velho) caminho na alfabetização dos estudantes; PNA/Programa Tempo de Aprender e as suas relações com outras políticas brasileiras.

Considera-se fundamental nesta pesquisa que os discursos individuais sejam levados em conta, tendo em vista que “toda palavra, falada ou pensada, torna-se um certo ponto de vista para algum fenômeno da realidade, para alguma situação” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 315). Estes discursos das professoras(es) participantes desta pesquisa refletem em si a interação social entre o falante e o ouvinte enquanto produto de sua comunicação viva (VOLÓCHINOV, 2021).

Todo enunciado cotidiano é um entimema objetivo social. É conhecido apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social. A particularidade dos enunciados da vida consiste justamente no fato de que eles estão entrelaçados por mil fios ao contexto extra verbal da vida, se forem isolados deste contexto, perdem o seu sentido: quem não conhece o seu contexto da vida mais próximo não irá entendê-los. O sentido e o significado que o enunciado tem na vida não coincidem com a sua compreensão puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido do não dito. Aquilo que é denominado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extra verbal da vida. Assim, a vida impregna o enunciado de dentro enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por essa existência (VOLÓCHINOV, 2019).

Os discursos das professoras(es) analisadas nesta seção fazem parte do contexto do grupo focal da Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede (ALFABETIZAÇÃO, 2020), como referenciado no percurso metodológico.

## 5.1 Formação docente e o Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender inseriu-se na PNA como uma ação de formação de professores. As professoras(es) que participaram desta pesquisa enunciaram que conheceram a PNA através deste Programa.

O professor P1, ao ser convidado a externar como tomou conhecimento da PNA, enunciou que:

**Eu fiquei sabendo através de uma das coordenadoras da SEMED<sup>15</sup> daqui da cidade, que me indicou e tudo mais. [...]. Sobre a Política Nacional, a gente monta grupos de estudo sobre isso em uma sede da prefeitura daqui que se chama NUTEMPE. É um núcleo em que a gente também faz esse estudo (P1<sup>16</sup>).**

O professor P1 conheceu a PNA por meio da coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Palmeira dos Índios. Ademais, P1 relatou que faz parte do Grupo NUTEMPE, que entre outras temáticas, os professores estudam sobre a PNA. Concebe-se que estes estudos proporcionam um olhar crítico sobre a PNA e uma melhor compreensão sobre o que está subjacente à mesma; isto ficou evidenciado por intermédio do discurso do professor P1 em outras questões abordadas no grupo focal. Nesse ínterim, o professor P1 demonstrou em seu discurso os reducionismos teóricos da PNA, discursos estes que podem ser frutos das interlocuções do grupo de estudo NUTEMPE.

Os discursos das professoras(es) P2 e P3 revelam que o conhecimento sobre a PNA se deu através do Programa Tempo de Aprender:

Como estou com o segundo ano este ano e em outros anos também, a gente participa da **provinha de alfabetização**, por conta disso e por também estar acessando o site do MEC, conheci. Além disso, 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 (P2).**

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 (P3).

P2 afirma que sua turma participa da provinha de alfabetização. Percebe-se que a PNA está atrelada às avaliações externas, a exemplo da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Tendo em vista este contexto de avaliações e da pandemia, as professoras(es)

<sup>15</sup> Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

<sup>16</sup> Como evidenciado, visando manter o anonimato e preservar às questões éticas da pesquisa, optou-se por identificar os participantes como P1, P2, P3, P4, P5.

enfrentaram desafios e buscaram pesquisar cursos de alfabetização que pudessem auxiliá-los nos processos de ensino e de aprendizagem.

Devido ao contexto da pandemia da covid-19, percebe-se a iniciativa das professoras(es) de participar de cursos por meio de ambientes virtuais, entre eles o curso no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Posto isto, infere-se que as professoras(es) têm buscado um aperfeiçoamento profissional a partir de cursos em plataformas digitais.

Nesta interlocução, as professoras(es) P4 e P5 afirmam que:

Eu consegui também como **pesquisa de estudos. Eu participei de cursos online, que pudessem acrescentar à minha formação.** Foi quando achei esse de Política Nacional, que fiz mais voltado para a educação infantil (P4).

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 e comecei a fazer ele** (P5).

Os discursos representativos das professoras(es) P4 e P5 demonstram que conheceram o Programa Tempo de Aprender através de suas próprias pesquisas e objetivando aprimoramento em suas formações. Além disso, também conheceram este programa por intermédio das escolas/redes das quais fazem parte. Somente a partir do momento que adentraram ao Programa Tempo de Aprender é que as professoras(es) conheceram a PNA. Ainda assim, considera-se necessário um aprofundamento nos conceitos teóricos do referido programa, o que pode ser proporcionado a partir das formações.

Considera-se quase uma omissão no texto do Decreto nº 9765, que institui a Política, a pouca menção à formação de professores (LOPES, 2019). Além disso, os discursos das professoras(es) colaboradoras da pesquisa indicam que não somente no texto há pouca menção à formação de professoras(es), mas que, como dito, isto também ocorre na prática.

A PNA traz que a formação de professores alfabetizadores é um pilar da política. Destaca ainda que ocorrerão momentos de formação com respaldo no que propõe o estado da arte do conhecimento científico (BRASIL, 2019). Outrossim, na PNA está descrito que se

[...] buscará promover um aprimoramento na formação das professoras(es) da educação infantil e das professoras(es) do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas (BRASIL, 2019, p. 43).

Atualmente, vivencia-se um movimento de crescente desqualificação da profissão docente. As políticas públicas que visam reduzir os investimentos na educação tendem a tratar os professores como meros executores, seguindo apenas “planos de aula padronizados”, que

aparecem em “sistemas de ensino”, “cartilhas fônicas” e outras mercadorias que se apresentam como sendo a solução para as grandes dificuldades encontradas diante do desafio de alfabetizar todos os estudantes (MORAIS, 2020). Observa-se que o Governo Federal instituiu a PNA, lançou o Programa Tempo de Aprender e espera que as professoras(es) sigam o que está estabelecido, como que fossem soluções para a alfabetização no Brasil.

Uma questão fundamental para aqueles que pretendem uma boa escola e boas professoras(es), que produzam aprendizagens significativas para os estudantes: a formação não se dá no vazio; a prática docente não se institui no vazio, bem como não se estabelecem na neutralidade política (FRANCO, 2012). Assim, as professoras(es) precisam participar de formações que auxiliem às suas práticas docentes. Estas formações podem contribuir de modo significativo diante dos desafios enfrentados pelas professoras(es) para alfabetizar, conforme o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC contribuíram na formação das professoras(es).

Enfatiza-se que estes “pacotes” padronizados, como a PNA, o Programa Tempo de Aprender e o Programa Conta pra mim, ignoram totalmente a diversidade de conhecimentos e as necessidades dos estudantes, além de desconsiderar os saberes e a autonomia das professoras(es). No lugar de “programas prontos”, seria mais adequado apostar na formação continuada e pensar que cada professor, como autor de suas práticas de ensino, vai escolher as atividades que podem auxiliar os estudantes a avançar na apropriação do SEA (MORAIS 2020).

Tendo esta perspectiva de formação (MORAIS, 2020), é fundamental o estabelecimento de uma dinâmica dialógica na relação entre formadores e professoras(es). Em vez de instituir a voz do especialista, importa promover o intercâmbio entre múltiplas experiências, visando a busca de alternativas para o ensino da língua escrita. Isso significa discutir o ensino da língua escrita em um dado contexto, em uma prática escolar com condicionantes, dificuldades, desafios e possibilidades de trabalho (COLELLO, 2021).

Dado o exposto, a seguir discute-se o Programa Tempo de Aprender como indicativo de adesão à PNA pelas escolas/redes de ensino das quais as participantes desta pesquisa fazem parte.

## **5.2 Conhecimento da PNA por meio do Programa Tempo de Aprender**

O Programa Tempo de Aprender foi um desdobramento da PNA, como dito. As professoras(es) apontaram em seus discursos que conheceram a PNA através deste Programa.

Nesse sentido, as professoras(es) foram questionadas se as escolas/redes de ensino das quais fazem parte proporcionou debates sobre o porquê de o município aderir a PNA.

Os momentos de debates e formações proporcionados pelas escolas/redes de ensino são fundamentais na construção de saberes. No que se refere a uma política para alfabetização, como a PNA, que provoca diversas mudanças nos modos de aprender e de ensinar, faz-se fundamental momentos de discussões com as professoras(es) alfabetizadoras.

Nesse sentido, os colaboradores da pesquisa enunciaram que:

Na escola, eu tinha já divulgado [...]. **E o pessoal da SEMED também divulgou a respeito do curso.** Só que, os [professoras(es)] não fizeram (P1).

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 (P3).

As falas das professoras(es) P1 e P3 demonstram que houve divulgações da SEMED sobre o Programa Tempo de Aprender. Sucedeu, assim, uma iniciativa das escolas/redes para divulgarem o Programa Tempo de Aprender. Contudo, é pertinente enfatizar que é fundamental não somente um incentivo à participação do Programa Tempo de Aprender, mas também a promoção de discussões sobre os respectivos documentos constituintes da PNA.

Um ponto que chama a atenção é a fala da professora P3 no que concerne à troca de experiências entre as professoras(es). Como explicitado, havia reuniões no *Google Meet* e ponderações referentes ao curso eram compartilhadas. Concebe-se que estas iniciativas são muito benéficas e contribuem para a formação e prática docente.

Na escola que trabalho, quando a direção e a coordenação passaram para gente ver esse curso, eu já estava fazendo. **Mas, assim, eles sempre dão as orientações para que a gente possa se capacitar ainda mais e a rede também, porque a supervisão fica orientando [...] para que a gente consiga mais os nossos objetivos.** No nosso caso, qual é o objetivo maior? É que o nosso **aluno aprenda de forma clara, de forma coerente** e que não fique olhando sem entender que tem uma contextualização no aprendizado (P2).

A professora P2 comenta que a formação oferecida pela direção e coordenação da escola é para a capacitação dos profissionais. Para P2, a formação está voltada para o desempenho dos estudantes, para que eles aprendam de forma clara e coerente os conteúdos ensinados.

P4 alude, por sua vez, que fez a divulgação do Programa Tempo de Aprender na escola. Em suas palavras:

Na verdade, fui eu que divulguei para escola, não foi a escola que divulgou. Foi interessante, porque eu gosto muito de ler [...]. **Então, a pandemia está dando tempo de a gente aperfeiçoar conhecimento, ampliar visões do nosso trabalho e da nossa metodologia de ensino** (P4).

Apesar dos desafios impostos pelo ensino remoto, as professoras(es) se debruçaram na busca por conhecimento e por reflexões de suas metodologias, como aponta P4. A pandemia revelou um enorme contingente de educadores que se superou nas possibilidades de trabalho. São professoras(es) que, vislumbrando a complexidade da situação e dos princípios de ensino, buscaram alternativas inteligentes de trabalho (COLELLO, 2021).

As professoras(es) P2 e P4 destacam sobre a importância do aperfeiçoamento de conhecimento e metodologia de ensino e sobre um processo de ensino-aprendizagem que proporcione que o estudante aprenda de forma clara e coerente. Em vista disso, discute-se alguns aspectos: (1) o primeiro aspecto diz respeito à iniciativa das professoras(es) de aperfeiçoar o conhecimento; (2) o segundo enfoque é que, apesar das iniciativas das professoras(es) para estudar/pesquisar e da preocupação sobre o aprendizado dos estudantes, é preciso que eles tenham um olhar crítico sobre a PNA e sobre o Programa Tempo de Aprender.

É relevante conhecer as compreensões das professoras(es) sobre o Programa Tempo de Aprender, contudo, é preciso também que estes façam uma análise do que está subjacente ao Programa, já que ele rompe com as discussões que se referem a uma concepção ampla de alfabetização e letramento.

O professor, no processo de construção de sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. Para isso, as professoras(es) fazem esse movimento de olhar, avaliar e refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. Desse modo, é preciso refletir sobre a prática para resistir ao impacto das orientações externas, excessivamente prescritivas, que buscam impor formas de fazer, invadindo o saber próprio do docente (FRANCO, 2012).

Considera-se fundamental que neste processo de avaliação e reflexão sejam proporcionados pelas redes de ensino momentos de formação continuada e acompanhamento das professoras(es). No caso da proposta da PNA e do Programa Tempo de Aprender, esses momentos são fundamentais. Nesse ínterim, observa-se, na conjuntura atual, que propostas governamentais são instituídas, mas não são proporcionados momentos de reflexão de como

as professoras(es) podem colocar em prática, tendo por base as concepções de alfabetização, além das concepções histórico e filosóficas defendidas por cada rede de ensino.

Posto isto, aborda-se a seguir a concepção de alfabetização e/ou letramento que foram identificadas a partir dos discursos das professoras(es) que participaram do grupo focal.

### 5.3 Concepções de alfabetização e/ou letramento

Os processos de ensino e aprendizagem na alfabetização envolvem diferentes concepções e são marcados por muitos debates no meio acadêmico e escolar. As escolhas feitas pelo professor alfabetizador em sua prática didático-pedagógica estão, normalmente, ancoradas com as concepções de alfabetização defendidas por ele.

Destarte, perguntou-se as professoras(es) partícipes do grupo focal o que era uma pessoa alfabetizada e o que ela precisa aprender para ser alfabetizada, evidencia-se, nesta categoria, as individualidades dos falantes, como apontado por Bakhtin (2020).

Uma pessoa ou uma criança, especificamente agora, já falando sobre **criança alfabetizada é aquela que também é letrada** em fazer as inferências no “mundinho” dela, ter noção do que está se passando e não somente decodifica as palavras ou as frases. Ter uma noção de acordo com o contexto em que ela vive, uma noção um pouco ampla de acordo com o entendimento dela como criança. O adulto, quando ele está alfabetizado, é quando ele consegue se portar no mundo de forma ampla e clara. **Não somente ler, sem entender o que está se passando, mas lendo e inferindo sobre ele, sobre os seus conhecimentos, associando o que aprende na escola com as suas vivências diárias** (P2).

Para a professora P2 uma pessoa alfabetizada é também letrada. P2 ressalta que o estudante alfabetizado não somente decodifica palavras ou frases. O docente articula alfabetização e letramento, de modo que o estudante associe o que aprende na escola com as suas vivências diárias, utilizando as habilidades de leitura e de escrita em seu contexto social. Destaca-se que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do SEA é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, sendo necessário aliar a alfabetização ao letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Assim, os estudantes podem aprender o SEA, conhecer e aprender seus usos sociais (SOARES, 2021).

A professora P3 destaca que o estudante alfabetizado é o que consegue usar as habilidades de leitura e escrita, tendo autonomia na compreensão de textos e de palavras. P3 alude que “quela criança que consegue usar as habilidades de leitura e escrita, tendo

autonomia na compreensão de textos e de palavras”. Observa-se que a concepção da professora P3 sobre o que é uma pessoa alfabetizada está atrelada, na verdade, ao ser letrado.

A professora P4 acredita que o estudante alfabetizado é aquele que consegue ter independência ao ler e escrever. Nessa seara, P4 afirma: “É quando a criança tem a independência de ser capaz de desenvolver sozinha aquilo que aprendeu e ampliar aquilo que aprendeu com o letramento”.

Observa-se que a professora P4 compreende que o estudante alfabetizado utiliza o que aprende no contexto escolar em suas práticas cotidianas. Nota-se que o letramento se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida como aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções e, de forma abrangente, a introdução do estudante às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2018). Desse modo, ocorre o que o professor P4 salientou, ou seja, que o estudante aprende na escola e utiliza este conhecimento em seu contexto social.

Nessa interlocução, P1 e P5 enunciam que:

Acho que **ela está alfabetizada quando já entende tudo aquilo que está escrevendo**; ela apenas não escreve, não é só escrever por escrever. Ela já tem aquele entendimento, na verdade. Ela está alfabetizada. Não só escrevendo apenas. Como eu posso dizer? Como um robzinho, apenas escrevendo o próprio nome. Mas, se ela não conhece aquele próprio nome, então ainda não está alfabetizada. **Para chegar no nível de alfabetizada e letrada precisa escrever e entender tudo** (P5).

É, a criança que ela não codifica, ela não vai transcrever somente ali como forma robótica, como diria a colega, e sim, **ela 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 (P1).

Os professores P1 e P5 compreendem que o estudante alfabetizado não vai escrever mecanicamente, mas compreenderá aquilo que lê e escreve, além de contextualizar com a sua realidade. Assim,

A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2003, p. 15).

Para a professora P5, o estudante, para ser alfabetizado, já tem que escrever e compreender tudo. Pontua-se que o estudante alfabetizado é aquele “que sabe usar a linguagem escrita para exercer uma prática social em que essa modalidade da língua é necessária” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 47). Contudo, quando o aluno se apropria do

princípio alfabético, sua aprendizagem continua sendo construída. Logo, o estudante não vai, necessariamente, compreender tudo, mas sua aprendizagem será construída no transcorrer dos anos escolares e durante toda a sua vida.

Finalizada esta subseção, discute-se, a seguir, o discurso da Política Nacional de Alfabetização e os discursos das professoras(es) no que se refere à perspectiva teórica relacionada à língua como código.

#### 5.4 Concepção de língua

No documento da PNA está especificado: “Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (BRASIL, 2019, p. 19). Os discursos das professoras(es) sobre a concepção de alfabetização apresentam algumas divergências teóricas quando comparados com o que está posto na PNA. Além disso, percebe-se as convergências e divergências entre os discursos das professoras(es).

As professoras(es) participantes do grupo focal utilizam de modo frequente as palavras codificar e decodificar. Em vista disso, faz-se necessário refletir que são utilizadas, como aponta Moraes (2005), três expressões para referir-se ao sistema alfabético, à leitura e à escrita dos estudantes, são elas: código, decodificar e codificar. Essas expressões parecem ter se cristalizado ao longo do tempo. Apesar de se incorporar a ideia de que a alfabetização vai além de decodificar e codificar, o uso dessas três expressões continua recorrente.

No entanto, é preciso revisar essas expressões, pois contêm algumas outras compreensões sobre a forma como concebem a escrita alfabética e o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de alguns estudiosos da área de alfabetização e professoras(es) terem incorporado a ideia de que “alfabetizar-se não é só saber codificar e decodificar”, isto é, que o estudante precisa dispor de um mínimo de conhecimentos letrados para atuar como sujeito alfabetizado, o uso das três expressões, girando em torno da ideia de código, parece inarredável (MORAIS, 2005).

Os professores P1 e P4 participantes, no que corresponde à concepção de alfabetização adotada na PNA, consideraram:

**Eu concordo com o que a colega tinha colocado. Só que ele (o caderno da PNA) é um pouco enxuto para nossa realidade. Um documento que é enxuto para com a gente que está ali na prática. A gente entende da palavra ser alfabetizado. A gente que está ali na prática entende de forma mais ampla, porque a gente tem um convívio, mas não é para um documento.** Quando eu me expressei

anteriormente da questão da decodificação que eu tinha falado a mesma palavra, era mais no sentido do que a outra colega tinha dito, da criança não ser um robô, não ser um, “professor faz por ela ou o professor coloca no quadro ela transcreve sem ter um contexto”. É mais no sentido de codificar e decodificar o que ela está falando em meio ao seu contexto (P1).

**Também acho coerente e é uma linguagem mais formal que é colocada no papel** para dizer que a criança tem aquela autonomia e dependência para desenvolver aquele conhecimento que ela adquiriu (P4).

Os professores P1 e P4, apesar de usarem os termos “codificar” e “decodificar”, consideram que a PNA reduziu muito o conceito de alfabetização, principalmente, ao comparar-se com o que é desenvolvido na prática, que não se restringe somente a codificar e decodificar. Isso demonstra o reducionismo teórico da PNA.

Ainda sobre esse aspecto, o professor P1 afirmou:

Quando eu me expressei anteriormente da questão da decodificação que eu tinha falado a mesma palavra, era mais no sentido do que a outra colega tinha dito, do estudante não ser um robô, não ser um, “professor faz por ela ou o professor coloca no quadro ela transcreve sem ter um contexto” (P1).

Com base no excerto, infere-se que P1 acredita em uma alfabetização com sentido, vinculada ao contexto do estudante. Além disso, ele (P1) percebe o estudante como um sujeito ativo e não passivo. As reflexões do professor P1 estão relacionadas com a concepção de língua como interação.

Ainda para o professor P1, quem está na prática docente entende de forma mais ampla a concepção de alfabetização, por ter convívio, mas que isso não é para estar em um documento. Apesar do professor P1 conceber que a teoria exposta na PNA é muito reduzida quando comparada com a prática, ele acredita que a concepção ampla de alfabetização não é para um documento. É necessário destacar que os documentos orientadores para a área de alfabetização precisam incorporar os saberes que são mobilizados na prática docente.

Contudo, o avanço científico da área de alfabetização não foi considerado na PNA. Ou sejam, não foram incorporados os estudos realizados nas últimas décadas em áreas como a sociologia, linguística, entre outras, que aludem aspectos da realidade do ensino da escrita e da leitura e do processo de alfabetização que permitem o avanço das compreensões teórico-metodológicas que vêm caracterizando o panorama alfabetizador desde o final do século XIX (GOULART, 2019).

As pesquisas realizadas nos últimos quarenta anos trouxeram a ampliação do conceito de alfabetização trazendo diversas implicações para as políticas educacionais e os programas

de formação docente. Contudo, ainda há uma lenta apropriação dos estudos que subsidiam uma concepção ampla de alfabetização (COLELLO, 2021) e há uma tentativa recorrente de reduzir o conceito de alfabetização ao codificar e decodificar.

O discurso da professora P2 mostra que os estudantes são críticos. Outrossim, é possível perceber que P2 trabalha na perspectiva do Alfalettrar (SOARES, 2021), como observa-se no enunciado:

**Se uma criança está alfabetizada, claro que ela vai codificar e decodificar uma palavra em sua língua.** Porque a gente percebe que, atualmente, **as crianças estão muito críticas.** Elas estão desenvolvendo uma criticidade muito grande. Então, elas conseguem fazer essa associação de decodificar e codificar as palavras na sua língua e, inclusive, em outras línguas. **Porque a gente percebe crianças agora que, por exemplo, elas entendem palavras do inglês, especificamente, melhores do que nós adultos.** Porque até por conta do **convívio delas com a televisão,** com o computador, com jogos. Então, acredito que a vivência delas está se assemelhando ao que diz lá no documento (P2).

P2 destaca que se o estudante está alfabetizado, ele vai codificar e decodificar as palavras em sua língua, enquanto a professora P4, a seu turno, afirma que a concepção de alfabetização defendida na PNA é coerente. Soares (2018) aponta que a caracterização do SEA como um código, embora talvez a mais comum, tem sido apontada por estudiosos da área de alfabetização como imprópria.

Ao considerar o significado literal, o verbo codificar denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético; e o verbo decodificar denota, por sua vez, a decifração de sinais ou signos, traduzindo-os para o sistema alfabético. Contudo, o SEA não é um sistema de substituição de outro preexistente, ou seja, não é um código, havendo sido criado como um sistema notacional. Assim, concorda-se com Santos, Santos e Pinheiro (2020) quando afirmam que as expressões “código”, “codificar” e “decodificar” sugerem uma mecanização desse sistema notacional. Dessa forma, as retomadas destes termos na PNA se configuram como reducionismos teórico-metodológicos.

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Assim, aprender o SEA não é aprender um código através de técnicas de memorização das relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que são representados os sons da fala (SOARES, 2020). Observa-se que as professoras(es) P2 e P4 consideram que a PNA reduziu muito o conceito de alfabetização.

Outro ponto a se destacar no discurso da professora P2 é a influência que a televisão e o computador têm no letramento dos estudantes. Como apontado por P2: “Porque a gente

percebe crianças agora que, por exemplo, elas entendem palavras do inglês, especificamente, melhores do que nós adultos. Porque até por conta do convívio delas com a televisão, com o computador, com jogos” (P2).

Desse modo, os estudantes têm aprendido a “codificar” e a “decodificar” palavras em inglês, como apontado por P2. O letramento envolve a capacidade de usar a escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua, possibilitando a capacidade de ampliar conhecimentos (SOARES, 2021). Logo, os estudantes têm aumentado seus conhecimentos por meio da cultura das telas. Cabe assim refletir o que os gêneros digitais têm a acrescentar no universo dos processos de ensino e aprendizagem da língua (SANTOS, 2019).

A tela traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor e até mesmo, mais amplamente, entre o indivíduo e o conhecimento. Assim, a tela, como espaço de escrita e de leitura, traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002).

A professora P3 enuncia que também defende a concepção de língua como código, como nota-se no excerto:

**Eu entro também por essa linha mesmo 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 a PNA resumiu demais quando fala isso. [...] Não somente decodificar e codificar, mas, saber usar. Talvez como foi colocado, como o colega falou, foi muito enxuto falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras (P3).**

Conforme mencionado por P3, “foi muito enxuto falar que alfabetizar é codificar e decodificar palavras”, concordando assim com o professor P1. Através destes excertos, os professores P1 e P3 demonstram que não concordam com a concepção de alfabetização restrita evidenciada na PNA. Como destacado por Santos, Santos e Pinheiro (2020), o reducionismo mais evidente da PNA centra-se no apagamento do letramento e na proposição de uma alfabetização vista, tão somente, como o ensino das habilidades de leitura e escrita em tom de codificação e decodificação. O ensino da alfabetização no Brasil parece se voltar às antigas práticas que são reduzidas à decodificação de palavras descontextualizadas e fluidez da leitura, negando o aprendizado da língua materna enquanto prática de interação social (PINHEIRO; SILVA; SANTOS, 2019).

Observa-se que as professoras(es) compreendem a alfabetização como sendo a aquisição da língua como código, ou seja, em sua concepção, o estudante alfabetizado é o que sabe codificar e decodificar. Contudo, para dois dos professores, a PNA apresenta-se de forma reduzida teoricamente, especialmente quando comparada com a prática docente da alfabetização. Posto isto, na próxima categoria discute-se o método fônico como um (novo/velho) caminho na alfabetização.

### 5.5 O método fônico: um (novo/velho) caminho na alfabetização dos estudantes

A PNA defende a instrução fônica sistemática, que “leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas)” (BRASIL, 2019, p. 33). Destaca-se que a “instrução fônica sistemática” denota um retrocesso a concepções reducionistas do aprendizado da língua escrita como decorrente de um método de ensino, desconsiderando a alfabetização – enquanto processos de ensino e aprendizagem – que se pode reduzir a “um método”, pois envolve as múltiplas faces, não só da especificidade do processo em relação ao objeto de conhecimento – a língua escrita – mas das aprendizagens em geral, dos contextos escolares, entre outros aspectos (LOPES, 2019).

Em todo o andamento de análise e discussão dos dados se buscou compreender, conforme enunciado no objetivo específico desta pesquisa, se há relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) partícipes da pesquisa. Para tanto, no grupo focal, perguntou-se as professoras(es) como avaliavam a proposta do uso do método fônico para a alfabetização e se já haviam alfabetizado com este método.

No que se refere ao método fônico, P1 enunciou que:

Com algumas pesquisas (eu ainda não tinha feito o curso) **consegui observar esse novo método**, que me ajudou com dois alunos específicos, que tinham bastante dificuldade de aprender. [...] Com essas pesquisas, buscando **novas metodologias**, encontrei esse método (fônico) e apliquei para eles dois, servindo assim de exemplo e apliquei para os demais. [...] Em pouco tempo, consegui um resultado bem positivo dentro da sala de aula; positivo e comparação com outras salas, que estavam usando somente um outro método. Eu até passei, em reunião também que a gente sempre monta, as reuniões pedagógicas, o motivo de ter conseguido atingir a alfabetização em alguns alunos (P1).

P1 considera o método fônico como inovador. Além disso, acredita que os bons resultados em sua turma são provenientes do uso deste método. Em outros momentos dos discursos do P1, ele se posicionou de modo crítico frente aos reducionismos da PNA e a uma

concepção de alfabetização reduzida ao “codificar” e “decodificar”. No entanto, no que se trata do método fônico, P1 considera como uma **nova metodologia**.

Compreende-se pela história da alfabetização no Brasil que este não é método inovador e que foco da PNA na consciência fonêmica e na instrução fônico sistemática, considerados pela PNA como essenciais para a alfabetização, pouco contribui com os processos de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2019). O método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil; esse não é o único método baseado em evidências científicas, não é solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas do processo de ensino e aprendizagem (MORTATTI, 2019).

Ainda sobre o método fônico, P2 alude que:

Eu achei super diferente do que a gente está acostumado. Quando eu estava assistindo uns vídeos e lendo o material, disse: “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 (P2).

Percebe-se no discurso de P2 que algumas professoras(es) não foram instruídas para trabalhar com o método fônico. Isso demonstra ausências de formações continuadas que provocam lacunas no saber docente. É proposto pelo governo que as professoras(es) trabalhem com um método, mas não são dadas as formações necessárias para que o trabalho seja efetuado. Dessa forma, além da formação inicial que precisa abordar os diversos temas que envolvem a alfabetização, é fundamental que ocorram formações (continuadas) promovidas pelo governo e pelas escolas/redes de ensino, especialmente quando se trata de “novas” abordagens teórico-metodológicas que devem ser trabalhadas em sala, visto que as professoras(es) precisam se posicionar de que modo eles irão (ou não) mobilizar tais conhecimentos em suas práticas docentes.

Nesta interlocução, P3 afirma que:

Mas, lembro que na época em que eu ainda estudava, em Penedo, iniciou um programa que era muito parecido e comecei a ler um pouquinho sobre e achei bastante interessante; tanto é que, **quando comecei esse curso (Tempo de Aprender) agora, eu me identifiquei** (P3).

Geralmente **eu me proponho a trabalhar bem em cima do método fônico** (P3).

P3 destaca que trabalhava com o método fônico e ao participar do Programa Tempo de Aprender se identificou. Reforça-se que as evidências científicas que não foram consideradas pela PNA não negam, em parte, a potencialidade do método fônico para o desenvolvimento

de determinadas habilidades metalinguísticas. Contudo, apontam os caminhos propostos pelo construtivismo, pela prática docente e pelo conhecimento do estudante em termos de linguagem (SANTOS; SANTOS; PINHEIRO, 2020). Assim, há um conjunto de saberes envolvidos no processo de alfabetização e que não são considerados quando o trabalho pedagógico está focado apenas no método fônico.

A professora P4 também considera o método fônico como inovador:

Eu acho assim que é **uma inovação, uma nova alfabetização** que está evoluindo. [...] Gostei porque para mim foi inovador e diferente do que já trabalhava há dezoito anos (P4).

Sim, eu já trabalhei em Recife. E agora também estou trabalhando há cinco anos no Instituto Ayrton Sena, que é um programa da rede onde é alfabetização de crianças fora de faixa. E, do antigo para agora, ele é muito pertinente e anda lado a lado com esse método fônico. **Então, mudou muito porque se atualizou, facilitou.** Eles mudaram para a metodologia fônica. Antes trabalhava a (metodologia) Maria Montessori. E, atualmente não, eles trocaram essa metodologia voltada para a BNCC, **que ficou mais clara tanto para o aluno quanto para gente que é educador, alfabetizador. Trabalhar com a criança para que ela pudesse ter uma maior facilidade para está adquirindo aquele conhecimento** (P4).

Para a professora P4, o método fônico é uma **inovação**, é uma nova alfabetização que está evoluindo e considera que o referido método facilita o processo de alfabetização dos estudantes. Na compreensão da professora P4, o método fônico pode ser utilizado para facilitar a apropriação do conhecimento pelo estudante. Morais (2012) e Soares (2018) posicionam-se contra a volta dos **velhos** métodos fônicos, assim, como aponta Morais (2012, p. 107), “somos radicalmente contra a **volta dos velhos** métodos fônicos de alfabetização”.

Na fala da professora P4, pode-se constatar que de fato algumas professoras(es) alfabetizadores estão recebendo o método fônico como uma proposta inovadora, sendo que, na realidade, trata-se de um método amplamente debatido/refutado pelos estudiosos da área da alfabetização desde 1980 e, na verdade, não é “uma nova alfabetização que está evoluindo”, como apontado pela professora P4.

A professora P5 enuncia que não foi instruída sobre o método fônico durante sua graduação. “Não fui instruída dessa forma. Porque como eu sou uma professora recém-formada, não passei por esse período em que aprendia o método fônico” (P5). Nesse sentido, é necessário destacar que é fundamental que as professoras(es) alfabetizadoras(es) conheçam alguns dos aspectos sobre o método fônico e a base teórica que o refuta, objetivando ter uma criticidade em relação a este método, visto que o governo está orientando que o processo de alfabetização tenha por base o método fônico.

As enunciações expostas demonstram que no contexto da prática, a PNA orienta a instrução fônica sistemática, considerada pelas professoras(es) partícipes da investigação como método inovador e adequado para a prática pedagógica na alfabetização.

Os discursos das professoras(es) participantes do grupo focal sobre o método fônico demonstram uma ausência de conhecimentos teóricos acerca deste método. Isso pode ser constatado porque as professoras(es) consideram o método fônico como inovador. Estas falas representam lacunas teóricas por parte das professoras(es), sendo necessário um aprofundamento desta temática. Ao longo desta dissertação, defende-se que as professoras(es) precisam se aprofundar nestes conhecimentos teóricos, visando, entre outros aspectos, refletir criticamente sobre estas orientações para a alfabetização preconizada no atual contexto brasileiro.

No transcorrer desse estudo, constata-se que os caminhos que têm sido percorridos para a área de alfabetização no Brasil têm passado por muitas modificações, como alguns autores já apontaram em outros estudos (MORTATTI, 2013; entre outros). Observa-se um cenário de diversas rupturas conceituais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A “volta do fônico” demonstra uma dessas rupturas e retrocessos conceituais. Espera-se que as professoras(es) resistam a estas orientações e não as tenham como inovadoras, conforme apontado nesta categoria.

Para isso, é fundamental que as professoras(es) pesquisem, busquem extrapolar as orientações da PNA e mobilizem em suas práticas uma concepção ampla de alfabetização. Estas iniciativas docentes possibilitarão que o estudante seja alfabetizado e letrado na escola, e não somente aprenda a codificar e decodificar através de métodos que envolvem apenas a memorização.

## **5.6 PNA/Programa Tempo de Aprender e as suas relações com outras políticas brasileiras**

Nesta seção, evidencia-se se as professoras(es) têm alguma crítica a algum aspecto da PNA e do Programa Tempo de Aprender e se essa Política se assemelha ou se diferencia de alguma Política que as professoras(es) já tenham participado a nível nacional. A história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, com constante tensão entre permanências e rupturas, envolvidas nas disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, tendo um

sentido moderno para a alfabetização. Como resultado deste cenário, em cada momento histórico fundou-se uma “nova” tradição que, comportando temporalidades múltiplas, é, ao mesmo tempo, “velha” (MORTATTI, 2010). No quadro das políticas públicas para alfabetização e programas de formação de professores, observam-se as disputas decorrentes dos diferentes momentos políticos. Assim, no governo Bolsonaro entrou em vigor a PNA e em governos anteriores foi implementado o PNAIC. Há várias contraposições teóricas entre a PNA/Programa Tempo de Aprender e o PNAIC.

Nesse sentido, discute-se, de modo específico, uma comparação que as professoras(es) fizeram entre o PNAIC e o Programa Tempo de Aprender. Como enunciado no excerto abaixo:

**Eu gostei mais do Tempo de Aprender**, porque realmente eu aprendi muito mais com o Tempo de Aprender pela facilidade da linguagem, pela distribuição prática, **porque ele mistura a teoria com exemplos e com a prática do que participei também do PNAIC. Ele é muito mais teórico, muito mais cansativo, desgastante.** Essa é a verdade. Tive boas professoras, tive. **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**, tanto que fiz sozinha mesmo. Não precisei recorrer a nenhum apoio, nenhuma ajuda, porque ele tem uma linguagem **prática. A metodologia que é usada no Tempo de Aprender deveria ser usada em outras formações** para dentro da escola para os professores, porque deixa de ser aquele bicho de sete cabeças quando chega o novo. Porque tudo o que novo espanta. E o Tempo de Aprender não, é um novo atualizado, prático e simples da gente aprender sem está se desgastando (P4).

A professora P4 comenta que aprecia mais da proposta do Programa Tempo de Aprender pela praticidade, além de observar que há uma relação entre teoria e prática. O professor considera ainda que o PNAIC é muito teórico e não trouxe novos subsídios para sua formação. Assim como no que concerne ao método fônico, a professora P4 considera o Programa Tempo de Aprender como uma proposta nova e atualizada.

Talvez por ser uma proposta de curso *online*, a professora P4 tenha sentido uma maior facilidade em comparação com as formações presenciais do PNAIC. Contudo, vale destacar que a proposta do Programa Tempo de Aprender não é inovadora, já que tenta trazer a volta do método fônico e “rompe com a perspectiva de leitura e de escrita defendida no PNAIC” (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 7).

O Tempo de Aprender fundamenta-se em evidências científicas e, embora algumas pesquisas nacionais sejam citadas no programa, o que se identifica, na verdade, é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma majoritária referência a estudos internacionais (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 3).

Em vista disso, apesar de aparentemente o Programa Tempo de Aprender ter um conteúdo prático e de fácil acesso, é necessário um posicionamento crítico frente aos reducionismos teóricos deste Programa.

A professora P2 afirma que participou do PNAIC e aponta que não tem críticas à PNA e nem ao Programa Tempo de Aprender, como observa-se no excerto: “Eu já participei, eu participava antes do PNAIC e, na verdade, o Tempo de Aprender se diferencia do PNAIC, tem uma outra estrutura e, particularmente, não tenho nenhuma crítica” (P2). Para a professora P2, o PNAIC é muito teórico. Desse modo, ela (P2) concorda com os posicionamentos de outras professoras(es) que consideram que o Programa Tempo de Aprender é mais prático. P2 destaca ainda que:

Tem diferença. Porque **o PNAIC é muito teórico**. Tem a parte prática, mas era muita teoria. **E o Tempo de Aprender vai mais na praticidade**, vai assim logo no objetivo central que é a alfabetização e o letramento da criança. O PNAIC é como que dava muitas voltas para que pudesse alcançar e o Tempo de Aprender não, ele vem de forma mais simples. **Digamos assim, ele alcança seus objetivos de forma fácil** (P2).

Assim como enunciado em outros discursos dos partícipes da pesquisa, P2 também considera o PNAIC muito teórico e o Tempo de Aprender como prático. A professora P3 também concorda com as considerações da professora P2, pois acredita que é

[...] **um programa eficaz, de uma linguagem fácil**, e eu ficava pensando quando eu estava assistindo as aulas: “**por que as formações não são dessa forma?** Por que as formações que a gente tem não tem essa linguagem? Não tem essa metodologia?”. Então não é crítica ao programa, é apenas uma sugestão. Não sei qual a finalidade de vocês, mas se acontecerem formações para todos os municípios, que a gente consiga seguir essa linha. **E que não fique por aí, porque vem um programa, acaba, vem outro, e aí, os programas vão ficando pelo caminho** (P3).

A professora P3 refletiu sobre as discontinuidades nos programas de formação de professores. A história da alfabetização no Brasil mostra um cenário de discontinuidades na área de alfabetização, que acabam prejudicando a formação de professores e a aprendizagem dos estudantes. Por um período histórico, os programas defendiam a alfabetização articulada ao letramento. Já no período atual, é defendida uma alfabetização centrada na codificação e na decodificação, sendo destaque também a utilização do método fônico.

Tal método foi refutado por diversos estudiosos da área de alfabetização. Este cenário provoca incertezas, no sentido de quais caminhos devem ser trilhados no ciclo de alfabetização. No grupo focal, pôde-se verificar tal fato por intermédio dos discursos das professoras(es) sobre estas discontinuidades teóricas nas políticas, sobretudo, pelo discurso de P3, quando afirmou que: “[...] porque vem um programa, acaba, vem outro, e aí, os

programas vão ficando pelo caminho [...]”. Este cenário de descontinuidades e reducionismos nas políticas públicas para alfabetização e programas de formação de professores trazem como consequência lacunas na formação continuada dos alfabetizadores, prejudicando também a prática docente.

P3 considera que as outras formações deveriam seguir o formato do Programa Tempo de Aprender. Nesse sentido, é importante considerar a recepção das professoras(es) aos modelos de formação continuada que têm sido oferecidos, para, deste modo, buscar um aprimoramento e um melhor aproveitamento dos conteúdos por parte das professoras(es). As professoras(es) fazem preferência por formações com linguagem de fácil acesso e que tenham um claro alinhamento entre teoria e prática.

A professora P3 não participou do PNAIC, mas também considera, por meio dos relatos que ouviu, que o PNAIC é extremamente teórico.

Na verdade, **não participei nem do PNAIC** porque na época eu trabalhei alguns anos em Sergipe e onde eu trabalhei era uma situação muito complicada. Então, não cheguei a participar, mas já estudei sobre, já vi algumas coisas e realmente **ouvi muitos relatos do PNAIC ser bem cansativo e extremamente teórico**, como as colegas falaram aqui. **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 (P3).

O discurso de P3 mostra que as professoras(es) estão buscando por formações que deem subsídios para às suas práticas. Assim, os docentes desejam mobilizar em suas práticas, de modo mais facilitado, aquilo que aprenderam nas formações. Estes aspectos foram encontrados no Programa Tempo de Aprender, como observado nos discursos das participantes do grupo focal. Cabe uma reflexão nesse sentido na construção de novos programas de formação de professores.

Com os discursos das professoras(es) alfabetizadoras, fica evidenciado que o formato do Programa Tempo de Aprender chamou mais a atenção deles e é mais prático do que o PNAIC. Fica a reflexão do que pode ser melhorado em próximas formações que tenham por base o Alfaletrar. Contudo, é interessante observar as implicações teóricas do Programa Tempo de Aprender e da PNA. O que está evidente (teoricamente) é uma alfabetização reduzida. Apesar das professoras(es) considerarem um programa prático, é fundamental observar o que está por trás do Programa. Ou seja, o que é defendido? Qual alfabetização está sendo preconizada? Como o estudante está sendo formado?

O Programa Tempo de Aprender preconiza que se o professor seguir os passos, a aprendizagem estará garantida. Nesse sentido, não há necessidade de reflexão sobre a prática

nem preocupação com o contexto dos estudantes, pois estes são vistos como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021).

Identificou-se que o Programa Tempo de Aprender tem uma proposta focada em instrução diretiva para o professor, no qual são indicados o passo a passo e o modo como o ensino deve proceder. As aulas apresentadas nos vídeos são visivelmente organizadas para o curso, não correspondendo à realidade das escolas brasileiras. Ademais, os estudantes só falam respostas esperadas, não interagindo sobre estas respostas. O professor, por sua vez, segue os seguintes passos: (1º) professor explica e demonstra; (2º) professor e estudantes praticam juntos; (3º) estudantes praticam em conjunto; (4º) prática individual. Além disso, há sugestões de suporte para erros e dificuldades esperadas, variações e adaptações (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021).

Em contrapartida aos discursos das professoras(es) P2, P3 e P4, o professor P1 considera que a PNA deve ser reavaliada e repensada. Como observa-se a seguir:

Mas, a questão do documento lido anteriormente que deva ser reavaliado, repensado. **Como eu tinha dito no começo, às vezes enxugar demais atrapalha em alguma coisa no meio do percurso.** Porque como a colega havia dito **é bem expandido isso na nossa realidade, não é só o que eles dizem no documento.** Às vezes, **simplificar demais mostra uma coisa que não é na verdade**, como o conceito de alfabetização. [...] Tinha lá o que todos os colegas pensavam, só que todos os colegas aqui falaram que é bem mais do que isso (P1).

Como apontado pelo professor P1, os reducionismos da PNA podem prejudicar o percurso nos processos de ensino e aprendizagem da alfabetização. Concorde-se com o professor P1 que a prática alfabetizadora vai muito além do que está descrito no documento. O professor também reafirma que não concorda com o conceito de alfabetização, pois é muito reduzido. Ao comparar com a realidade, a PNA é muito reduzida e de fato apresenta uma “falsa ideia”, como apontado por P1, de facilidade na prática alfabetizadora, sendo que, o processo de alfabetizar é muito mais complexo e envolve diversos fatores sociais, cognitivos e linguísticos.

Ao analisar-se a fala das professoras(es), o professor P1 se destaca por sua criticidade e por ter um posicionamento de defesa no que tange uma concepção ampla de alfabetização, logo, ele (P1) acredita em uma alfabetização significativa. Quanto ao Programa Tempo de Aprender, P1 acredita que deveria ser disponibilizado para todas as professoras(es) em formação e considera, ainda, que o curso vem em uma linguagem fácil com exemplos do cotidiano. Observa-se na fala do professor P1 que o curso Tempo de Aprender

[...] é algo que seja mais do **nosso cotidiano**. O curso que fiz anteriormente 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 no seu 1º ao 5º ano em educação infantil. **Porque ele vem numa linguagem fácil** em demonstrações e exemplos do nosso cotidiano, da nossa realidade. Devemos colocar em prática com mais facilidade para gente interpretar e entender (P1).

O Professor P1 não concorda com a parte teórica da PNA, mas posiciona-se a favor do Programa Tempo de Aprender, tendo em vista a praticidade do Programa, assim como afirmado pelas outras professoras(es) participantes desta pesquisa. As professoras(es) destacam a linguagem fácil do Tempo de Aprender, sua aproximação com o cotidiano e sua praticidade.

As vozes representativas das professoras(es) que participaram do grupo focal demonstram que consideram o Programa Tempo de Aprender como tendo uma proposta melhor que o PNAIC. As professoras(es) destacam o PNAIC como sendo exaustivo e o Programa Tempo de Aprender como sendo prático, de fácil aplicação na sala de aula. É preocupante as considerações das professoras(es), tendo em vista o que está nítido na PNA e no Programa Tempo de Aprender. Isso reforça que as professoras(es) alfabetizadoras participantes desta pesquisa têm um conhecimento superficial no que diz respeito à área de alfabetização.

Assim, considera-se, que:

[...] o programa “Tempo de Aprender”, assim como o conjunto de ações nele embutidas, precisam ser mais investigados e analisados, a fim de identificar se ele é de fato eficaz para as escolas brasileiras, com toda a especificidade do ensino público, gratuito, laico e democrático (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 16).

Reafirma-se assim que o Programa Tempo de Aprender precisa ser mais analisado, tendo em vista a realidade da formação docente, das escolas e dos estudantes. É preciso considerar tudo o que está envolvido na alfabetização, para, desse modo, traçar caminhos no que concerne à alfabetização.

Em vista das discussões aqui apresentadas, destaca-se que a gravidade dessa “política de Estado” e suas consequências para o presente e o futuro demandam ações coletivas, como uma reiteração de manifestações críticas com convocações para debates públicos, com representantes de universidades, associações científicas, professoras(es), entre outros (MORTATTI, 2019).

É necessário que as professoras(es) subsidiem suas práticas com uma concepção ampla de alfabetização, como o Alfaetrar. Apesar das discontinuidades nas políticas governamentais, é fundamental que as professoras(es) façam suas opções teórica-metodológicas e coloquem em prática uma alfabetização que vai além do que está sendo proposto na PNA e no Programa Tempo de Aprender. Destarte, faz-se necessário que haja uma resistência, por parte de todos os envolvidos na área de alfabetização, aos retrocessos advindos das orientações governamentais que se contrapõem a uma alfabetização significativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou a recepção das professoras(es) alfabetizadoras de Alagoas no que se refere à Política Nacional de Alfabetização. A PNA tem suscitado muitas discussões desde sua publicação em 2019, em vista disso, buscou-se conhecer seu aporte discursivo, a concepção de alfabetização adotada, além das conformidades e insurgências discursivas das participantes da pesquisa em relação à PNA. Posto isto, destaca-se ser essencial um debate acadêmico sobre os retrocessos na área de alfabetização que estão sendo fortalecidos pelas iniciativas governamentais que orientam o processo de ensino da referida área. Assim, diante da conjuntura atual, considera-se fundamental compreender e debater os rumos que estão sendo trilhados, que carregam diversos problemas conceituais e provocam limitações na aprendizagem dos estudantes e na autonomia docente.

No que se refere ao objetivo geral “Compreender quais são as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) no que se refere à concepção de alfabetização”, os resultados mostram que as relações entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) são de conformidades e insurgências. Como conformidades, observa-se que as professoras(es) concordam com a concepção de alfabetização da PNA e com a instrução fônico sistemática. Como insurgências, as professoras(es) consideram a PNA reduzida teoricamente e apontam que as habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização não podem ficar limitadas a apenas codificar e decodificar.

No transcorrer desta pesquisa, discutiu-se a concepção de alfabetização adotada na PNA, tendo por base a premissa de que esta política rompe com o que vem sendo discutido na área de alfabetização desde 1980 por estudiosos da área (SOARES, 2003; MORAIS, 2012), além de preconizar diversos retrocessos teóricos, como a concepção defendida, à volta do método fônico, o apagamento do letramento, entre outros.

As professoras(es) que participaram desta pesquisa conhecem, em parte, os documentos da PNA. Entre os documentos mais conhecidos pelas professoras(es) destacaram-se o Decreto nº 9.765 (Brasil, 2019a) e o material do Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020a). Desse modo, há uma necessidade de que as professoras(es) se inteirem sobre estes documentos para fazerem uma análise crítica sobre a política.

No que diz respeito à recepção das professoras(es) sobre a PNA, os resultados desta pesquisa indicam que os partícipes concordam, em sua maioria, com a concepção restrita do processo de alfabetização que o referido programa defende. Apesar de concordarem com esta teoria, as professoras(es) demonstram um conhecimento ainda pouco aprofundado sobre estes

conceitos teóricos que perfazem os processos de ensino e aprendizagem da alfabetização. Contudo, um dos participantes indica que a PNA reduziu de modo significativo o conceito de alfabetização, principalmente, ao comparar-se com o que é desenvolvido na prática, que não se restringe somente a codificar e decodificar. No contexto da prática, a PNA orienta a instrução fônico sistemática, considerada pelas professoras(es) como abordagem teórica inovadora, adequado para a prática pedagógica. Do mesmo modo, as professoras(es) consideram o Programa Tempo de Aprender como sendo inovador e melhor do que outros programas de formação (por exemplo, o PNAIC) por sua praticidade.

Há relação entre o discurso da PNA e os discursos das professoras(es) alfabetizadoras, pois a PNA propõe a instrução fônica sistemática e as professoras(es) acreditam que este é um método inovador. Estes discursos representam lacunas teóricas em relação à concepção de alfabetização e aos métodos por parte das professoras(es), sendo necessário um aprofundamento desta temática. As professoras(es) precisam buscar estes conhecimentos teóricos, visando, entre outros aspectos, refletir criticamente sobre as orientações para a alfabetização preconizada no contexto brasileiro.

Com respeito à concepção de língua, a PNA considera a língua como código. As professoras(es) demonstraram concordar com a concepção defendida na PNA, onde está descrito que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (BRASIL, 2019, p. 19). Contudo, também expressaram que é uma concepção de alfabetização reduzida, principalmente, quando comparada com a realidade escolar que envolve diversos aspectos cognitivos, sociais, entre outros.

Pontua-se ainda que as professoras(es) consideram que os aspectos mais teóricos da alfabetização, como os estudados na universidade (a exemplo do construtivismo, psicogênese, letramento), não cabem em um documento. Nesse sentido, considera-se fundamental que os documentos governamentais, políticas para alfabetização e programas de formação também tenham subjacente uma concepção ampla de alfabetização, que considera o processo de apropriação da linguagem por meio da inserção do estudante na cultura escrita, visto que são orientações para a prática docente.

Neste estudo, constata-se que a PNA impõe uma concepção de alfabetização que não é articulada ao letramento, envolvendo a aprendizagem do código linguístico, ocasionando assim reducionismos conceituais e metodológicos. Nesse contexto, observa-se uma descontinuidade conceitual na PNA quando comparada com outras políticas e programas (a exemplo do PNAIC do Governo Federal. Com estes reducionismos e descontinuidades, as

professoras(es) alfabetizadoras ficam confusas sobre quais orientações eles devem seguir, ou seja, se devem alfabetizar com base no Alfabetrar ou tendo por base uma concepção de língua como código. Este conjunto de fatores trazem implicações nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, na formação dos estudantes.

É fundamental que as escolas/redes de ensino proponham debates envolvendo a PNA. Muitos alfabetizadores não têm tido acesso ou não conhecem os documentos constituintes da PNA. Portanto, reforça-se a necessidade de iniciativas locais que promovam momentos de debate sobre temáticas que envolvam a alfabetização. Diante da atual conjuntura, faz-se necessário uma ampla discussão no meio acadêmico sobre as descontinuidades teórico-metodológicas da PNA e de seus desdobramentos.

Em âmbito nacional, está sendo desenvolvida a Pesquisa Alfabetização em Rede (ALFABETIZAÇÃO, 2020) e, nesse ínterim, fica, portanto, o convite para que outros pesquisadores continuem analisando os dados referentes a outras cidades de Alagoas no que tange à recepção da PNA, já que nesta pesquisa focou-se nos dados de Maceió, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Coruripe. Deseja-se que, a partir desta dissertação, outros pares adentrem nesta investigação sobre a recepção da PNA em Alagoas, além de outras investigações como o Ensino Remoto, que também fazem parte do *corpus* de Alagoas.

A pesquisa contribuiu para que fosse possível a construção de uma maior compreensão das orientações teóricas defendidas na PNA e dos discursos das professoras(es) sobre o referido programa, comparando-os com a realidade da prática docente. Destarte, a prática docente vai muito além do que está prescrito na PNA, logo, as professoras(es) precisam analisar seus contextos, suas formações e colocar em prática uma alfabetização significativa.

## REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 – Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, dez. 2020.
- ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mais daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 52-57, jul./dez. 2019.
- AZENHA, M. G. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- BAJARD, É. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Trad. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2006, p. 10-32.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PROFA - Programa de Formação de Professoras(es) Alfabetizadores**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró - Letramento: Programa de formação continuada de professoras(es) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo no ciclo de alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Casa Civil. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, Edição Extra – A, p. 15, 11 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar alfabetização do país. **Ministério da Educação**, Brasília, 18 fev. 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>. Acesso em: 21 jan. 2020a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta Pra Mim: Guia da Literacia Familiar**. Brasília. MEC, SEALF, 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização: Programa Tempo de Aprender**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 25 jan. 2021.

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.

CAMARGO, R.; OLIVEIRA, S. Vozes de Professoras(es): Política Municipal de Alfabetização de Manaus em Debate. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 46, p. 1-25, jan./dez. 2021.

CARDOSO, B. *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 94-96, jul./dez. 2019.

CARDOSO, A. L. J.; MACEDO, M. S. A. N. Alfabetização de crianças na pandemia da Covid-19 no Brasil. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**. São Paulo: Parábola, 2022.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

CUNHA, R. A. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DEHAENE, S. **Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe**. [S.l.]: Odile Jacob, 2011.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales *et al.* 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. C. A. S.; MONTEIRO, S. Política Nacional em foco: olhares de pesquisadores e professoras(es). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 10-13, jul./dez. 2019.

FRADE, I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 15-25, jul./dez. 2019.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição Fonológica do Português**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professoras(es)(as). *In*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 11-28.

GALVÃO, E. R. S. **Um estudo sobre a BNCC no que tange ao processo de apropriação do sistema de escrita: concepção, objetivos de ensino e objetos de aprendizagem**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns, 2019a.

GALVÃO, E. R. S.; SILVA, L. N. Um estudo sobre a BNCC, no que tange ao processo de alfabetização, concepção, objetivos de ensino e aprendizagem. *In*: III Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares, 2019, João Pessoa. **Anais do III Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares**. João Pessoa: Contados & Empreendimentos Educacionais, 2019b. v. 1. p. 47-61.

GALVÃO, E. R. S. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 12, p. 158-171, jul./dez. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOULART, C. M. A. A propósito da Política Nacional de Alfabetização – MEC, 2019, considerações críticas. **Revista Brasileira de Alfabetização, Belo Horizonte**, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 91-93, jul./dez. 2019.

GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 32-38, jul./dez. 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org). Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LIMA, J. M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

LOPES, D. M. C. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez. 2019.

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. 2019.

MACEDO, M. S. A. N.; PORTO, G. C. Alfabetização e docência em tempos de pandemia. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, 2022, p. 1-6.

MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 58-59, jul./dez. 2019.

MONTEIRO, S. M. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 39-43, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. **Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de Habilidades de Reflexão Fonológica**. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-46.

MORAIS, A. G.; LEITE, T. M. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos. *In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 71 a 86.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, A. G. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos do ensino fundamental. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 12 (Edição Especial), p. 1-16, 2020.

MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MOREIRA, J. A. S.; SAITO, H. I. T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização no Brasil”. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (IDEO) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019a.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **OLHARES** - Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, nov. 2019b.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2021.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professoras(es) alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, 2021.

NOGUEIRA, G. M. *et. al.* Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19**. São Paulo: Parábola, 2022.

PICCOLI, L. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 105-107, jul./dez. 2019.

PINHEIRO, V. C. S.; SILVA, F. R.; SANTOS, A. C. Conceitos de letramento e literacia: uma discussão entrelaçada à Política Nacional de Alfabetização. *In*: IX Encontro de Pesquisa em

Educação de Alagoas – EPEAL, 2019, Maceió. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL**, Maceió, 2019, p. 1 – 8.

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. 2020.

RAMOS, M. J. B. **Política pública educacional de alfabetização – implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o olhar dos sujeitos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

REDE, A. em. (2020). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, (13), p. 185-201.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LÚCIO, M. del P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Alfabetização no Brasil e os diálogos com a nova Política Nacional de Alfabetização. **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. **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização**, Florianópolis, 2021, p. 1-9.

SANTOS, J. N.; GALVÃO, E. R. S.; SANTOS, A. C. Política Nacional de Alfabetização: contra-respostas do grupo Gellite em defesa da alfabetização: *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; GOMES, Y. L. S. (Orgs). **Educação e Linguagem: dos estudos às práticas educativas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SANTOS, J. N.; SANTOS, A. C.; PINHEIRO, V. C. S. Política Nacional de Alfabetização: o foco na literacia e o silenciamento do letramento. *In*: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL, 2019, Maceió. **Anais do IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas – EPEAL**, Maceió, 2019, p. 1 – 8.

SANTOS, A. C.; SILVA, J. N. Branca de Neve: Por que (não) conta pra mim? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 200-215, 2021.

SANTOS, N. A. **Das páginas às telas: o lugar do (não) lugar dos gêneros digitais no livro didático de português**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SILVIA, K. M. **Programa de Professoras(es) Alfabetizadores – (PROFA) e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de União dos Palmares**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SOARES, M. B. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. **Anais da 26ª Reunião Nacional da ANPED**, Caxambu: 2003, p. 1 – 18.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, jul./ago. 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, V. A. *et al.* Política Nacional de Alfabetização: interesses em disputa. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 498-505, mai./ago. 2021.

SOUZA, A. A. V.; CAVALCANTE, M. A. Os saberes docentes: dos antigos métodos a uma teoria coerente de alfabetização. *In*: SANTOS, A. C.; CAVALCANTE, M. A. S.; FREITAS, M. (Orgs.). **Educação & linguagem**: tecendo fios investigativos. Maceió: Edufal, 2021, p. 179-200.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Programas de Formações de Professoras(es) Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 665-679, maio/ago. 2021.

VIEDES, S. C. A. *et al.* A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in)certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016-2019). **Revistas de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ONLINE DA PESQUISA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO EM REDE QUE UTILIZAREMOS EM NOSSA PESQUISA**

#### **Seção Perfil Profissional:**

1. Sexo;
2. Gênero;
3. Formação acadêmica
4. Curso de graduação;
5. Função que ocupa na escola
6. Formação continuada.

#### **Seção Políticas de Alfabetização/documentos oficiais:**

1. Você conhece a Política Nacional de Alfabetização do atual Governo?
2. O que você conhece da Política Nacional de Alfabetização?
3. Até o momento, houve alguma discussão da PNA na sua escola/rede?

## ANEXO B – ORIENTAÇÕES E OBJETIVOS DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO EM REDE SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

SEGUNDA FASE DA PESQUISA.pdf - Adobe Acrobat Reader (64-bit)  
Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas SEGUNDA FASE DA... x

112% 2 / 5

### 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

SEGUNDA FASE DA PESQUISA.pdf - Adobe Acrobat Reader (64-bit)  
Arquivo Editar Visualizar Assinar Janela Ajuda

Início Ferramentas SEGUNDA FASE DA... x

112% 1 / 5

### 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).

**ANEXO C – ROTEIRO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL DA PESQUISA  
NACIONAL ALFABETIZAÇÃO EM REDE**

1. Como ficaram sabendo da PNA e o que conhecem desta política?
2. A escola/rede proporcionou debates sobre o porquê de o município aderir a PNA?
3. Para vocês o que é uma pessoa alfabetizada? O que ela precisa aprender para ser alfabetizada?
4. No documento da PNA, há expresso: “Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de codificar e decodificar qualquer PALAVRA em sua língua” (BRASIL, 2019b, 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?
5. Como vocês avaliam a proposta do uso do método fônico para a alfabetização? Vocês já alfabetizaram com esse método?
6. Vocês fariam alguma crítica a algum aspecto da Política e do programa? E, essa Política se assemelha ou se diferencia de alguma Política que vocês já participaram de alfabetização nos municípios a nível nacional?

**ANEXO D – TABELA DO *CORPUS* DE ALAGOAS REFERENTE A PERGUNTA 19  
DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA NACIONAL**

**19. O que você conhece da Política Nacional de Alfabetização?**

<b>O que conhece da Política</b>	<b>Respostas</b>	<b>Acum.</b>	<b>%</b>	<b>% Accum.</b>
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 Tempo de Aprender, O material e o curso de formação do Programa “Tempo de Aprender”	30	2298	1,2%	93,6%
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%
<b>Total</b>	<b>2454</b>			

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

**ANEXO E – TABELA DO *CORPUS* DE ALAGOAS REFERENTE A PERGUNTA 20  
DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA NACIONAL**

**20. Até o Momento, houve alguma discussão da PNA na sua escola/rede?**

