



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Maria Eduarda Schappo

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018): o que sinalizam produções acadêmicas sobre as críticas e contribuições para o processo de alfabetização

Florianópolis
2025

Maria Eduarda Schappo

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018): o que sinalizam produções acadêmicas sobre as críticas e contribuições para o processo de alfabetização

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Ribeiro Cardoso
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

Florianópolis

2025

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela BU/UFSC.
Dados inseridos pelo próprio autor.

Schappo, Maria Eduarda
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012
2018) : o que sinalizam produções acadêmicas sobre as
críticas e contribuições para o processo de alfabetização /
Maria Eduarda Schappo ; orientador, Carolina Ribeiro
Cardoso, coorientador, Maria Aparecida Lapa de Aguiar,
2025.
86 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2025.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. PNAIC. 3. Alfabetização. I. Cardoso,
Carolina Ribeiro. II. Aguiar, Maria Aparecida Lapa de.
III. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. IV. Título.

Maria Eduarda Schappo

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2018): o que sinalizam produções acadêmicas sobre as críticas e contribuições para o processo de alfabetização

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciada e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia

Florianópolis, 27 de junho de 2025

Profª Drª Ilana Laterman (MEN/CED/UFSC)
Coordenadora do Curso

Banca examinadora

Profª. Dra. Carolina Ribeiro Cardoso
(MEN/CED/UFSC)
Orientadora

Profª. Dra. Mônica Teresinha Marçal
(MEN/CED/UFSC)
Membro Titular

Profª. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Profª. aposentada CED/UFSC
Coorientadora

Profª. Dra. Silvia Zimmermann Pereira
Guesser
Doutoranda em Educação (SUPED - UFSC)
Membro Suplente

Profª. Dra. Simone Vieira de Souza
(MEN/CED/UFSC)
Membro Titular

Florianópolis, 2025.

Aos meus pais, que diante do sol e do suor,
proporcionaram-me caminhar na sombra e com
água fresca.

AGRADECIMENTOS

A realização deste sonho só foi possível por todo o apoio e zelo daqueles que sonharam junto comigo.

Um agradecimento especial à minha família, que durante todo este processo segurou nas minhas mãos e caminhou ao meu lado, oferecendo força, apoio e amor incondicional.

Ao meu pai, Bertinos, minha fortaleza e porto seguro, que plantou em mim o desejo de ingressar na universidade pública, proporcionando suporte constante e envolvendo-me com o seu carinho.

À minha amada mãe, Clarice, que diariamente demonstra seu amor através do cuidado e do zelo com a nossa família e cuja presença na minha vida é essencial, fonte de força, amor e inspiração.

Ao meu irmão, Vinícius, de quem tenho tanto orgulho, que se faz presente no abraço que conforta, no olhar que acolhe e nas palavras que iluminam.

À minha irmã, Larissa, que sempre guardou uma curiosidade serena pelo meu curso, tornando-se um sopro constante de inspiração que aqueceu e fortaleceu em mim o desejo ardente de seguir e construir minha carreira docente.

Ao meu namorado, Édison Júnior, por ser meu refúgio, por sempre me impulsionar na realização dos meus sonhos e sonhá-los comigo, embarcando junto comigo nas propostas que realizo para e com as crianças.

À minha parceira e amiga Natalia, com quem iniciei e agora finalizo a graduação. Minha companheira de idas e vindas de Antônio Carlos, da Universidade, da creche, da escola, da vida. Construímos juntas nosso caminho, sempre lado a lado, vivenciando as doçuras e amarguras da educação no Brasil.

À minha amiga de infância e de vida, Nicoli, com quem compartilhei risos, sonhos e silêncios. Com você, descobri o verdadeiro sentido da amizade – um vínculo que atravessa o tempo e fortalece a alma.

Aos meus amigos e familiares, que sempre torceram por mim com tanto carinho e incentivo ao longo dessa trajetória. Agradeço, em especial àqueles com quem compartilho laços mais profundos e verdadeiros.

Às minhas amigas de graduação, Ana Carolina, Ana Beatriz, Bianka, Giulia, Larissa e Letícia, pelos olhares acolhedores e por todas as trocas e vivências que compartilhamos.

A todos(as) aqueles(as) professores(as) da educação básica que me inspiraram a seguir carreira docente e lutar por uma educação de qualidade para as nossas crianças e jovens.

Aos(Às) meus(minhas) professores(as) do Curso de Pedagogia da UFSC, pelo conhecimento compartilhado, pelo acolhimento e por serem fonte de esperança na luta pela educação que esperamos.

À minha querida e inspiradora, (co)orientadora, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, por quem nutro tamanha admiração e carinho. Obrigada por construir comigo este trabalho com tanta amorosidade e sensibilidade. Sua presença firme, generosa e comprometida fez toda a diferença neste processo.

À professora Carolina Ribeiro Cardoso, por aceitar o convite para ser minha orientadora, pela confiança depositada em mim e na professora Cida e por sempre demonstrar-se solícita para contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) por ter sido um espaço de formação, reflexão e descobertas. Entre o sonho que era ocupar este lugar, encontrei também os desafios que ainda persistem na educação pública. Mas seguimos – com esperança e resistência – na luta pela valorização e potencialização da educação pública, gratuita e de qualidade.

*Por viver muitos anos dentro do mato moda
ave
O menino pegou um olhar de pássaro –
Contraiu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas por
igual como os pássaros enxergam.
As coisas todas inominadas.
Água não era ainda a palavra água.
Pedra não era ainda a palavra pedra.
E tal.
As palavras eram livres de gramática e
podiam ficar em qualquer posição.
Por forma que o menino podia inaugurar.
Podia dar às pedras costumes de flor.
Podia dar ao canto formato de sol.
E, se quisesse caber em uma abelha, era só
abrir a palavra abelha e entrar dentro dela.
Como se fosse infância da língua.
(Manoel de Barros, 2015, p.131)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o que sinalizam produções acadêmicas sobre as contribuições e críticas ao *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), implementado entre 2012 e 2018, no contexto do processo de alfabetização no Brasil. A pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, fundamenta-se na análise de quatro artigos e cinco dissertações, selecionados nas bases de dados da SciELO e Capes. A análise esteve ancorada na perspectiva discursiva de alfabetização, com base nas contribuições de Smolka (2008), Goulart (2014; 2019) e Gontijo (2014) principalmente, compreendendo a alfabetização como prática histórica, cultural, social e dialógica, construída na relação entre sujeitos, linguagem e mundo. Os resultados revelam que, embora o PNAIC tenha contribuído significativamente na formação continuada de professores(as) e na valorização de práticas pedagógicas mais dialógicas e sensíveis à infância, também apresentou limitações, especialmente no que se refere às contradições teóricas, à desarticulação entre a proposta dos seus cadernos e a realidade escolar, e à ênfase em avaliações de larga escala. Conclui-se que compreender tais políticas exige uma análise crítica e contextualizada, que reconheça as disputas ideológicas presentes nos interesses pelo direito à alfabetização e à educação pública de qualidade.

Palavras-chave: PNAIC; Alfabetização; Contribuições; Críticas.

ABSTRACT

This study aims to analyze what academic works indicate about the contributions and criticisms of the *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC – National Pact for Literacy at the Right Age) or National Pact for Literacy at the Right Age implemented between 2012 and 2018, within the context of the literacy process in Brazil. This is a qualitative and bibliographic research, based on the analysis of four articles and five dissertations selected from the SciELO and Capes databases. The analysis is grounded in the discursive perspective of literacy, drawing mainly on the contributions of Smolka (2008), Goulart (2014; 2019) and Gontijo (2014), which understand literacy as a historical, cultural, social, and dialogical practice, constructed through the relationship between individuals, language, and the world. The results show that while the PNAIC significantly contributed to the ongoing training of teachers and to the appreciation of more dialogical and child-sensitive pedagogical practices, it also presented limitations, especially regarding theoretical contradictions, the disconnect between the program's materials and school reality, and its emphasis on large-scale assessments. The study concludes that understanding such policies requires a critical and contextualized analysis that acknowledges the ideological disputes underlying the interests in the right to literacy and quality public education.

Keywords: PNAIC; Literacy; Contributions; Criticisms.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos encontrados na base de dados da SciELO:	79
Quadro 2: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “PNAIC and críticas”:	80
Quadro 3: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “PNAIC and contribuições”:	82
Quadro 4: Artigos da base de dados da SciELO que selecionamos para analisar:	46
Quadro 5: Trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que selecionamos para analisar:.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NADE	Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online)
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação
SIPACTO	Sistema do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 RAÍZES QUE ESCREVEM CAMINHOS: O ENCONTRO ENTRE A VIDA, A HISTÓRIA E A ALFABETIZAÇÃO.....	13
1.1 OBJETIVO GERAL:.....	20
1.1.1 Objetivos específicos:	20
1.2 CAMINHO METODOLÓGICO	20
2 A ESCALADA DESLUMBRADA: A TRAVESSIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	25
2.1 ALFABETIZAÇÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	27
2.2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	39
3 VOZES QUE ECOAM: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	46
4 ECOS DA TRAVESSIA: LER O MUNDO, SONHAR HORIZONTES	71
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A – Quadro 1.....	79
APÊNDICE B - Quadro 2.....	80
APÊNDICE C - Quadro 3.....	82

1 RAÍZES QUE ESCREVEM CAMINHOS: O ENCONTRO ENTRE A VIDA, A HISTÓRIA E A ALFABETIZAÇÃO

A luta pela vida e a falta de diretriz de muitos pais pobres roubam às coletividades os frutos de inteligência de escola, entregando-as, com pressa, ao ofício, mal saídas, ainda, dum curso rápido de quatro anos.

(Antonieta de Barros, 2022 p. 76-77)

As sábias palavras da professora e jornalista Antonieta de Barros, remetem-me à frase que eu ouvi certa vez em um relato do meu pai: “Não, nenhum dos outros foram, então não vais também”. Essa frase foi proferida pelo meu avô ao meu pai, quando ele ainda era criança e pediu para continuar estudando. Meu pai não completou a escolarização, cursou apenas até o 4^a ano do Ensino Fundamental e repetiu o último ano, não porque ainda precisava adquirir conhecimentos previstos para aquela etapa da escolarização, mas porque a professora e seu pai o consideraram muito novo para sair da escola.

Assim que meu pai finalizou os cinco anos de escolarização na escola do bairro vizinho (considerando o ano que teve que repetir), teve o desejo de continuar estudando, mas para isso, teria que ir para a escola do centro da cidade, bem distante, considerando a falta de transporte coletivo e escolar da época. Mesmo assim, meu pai – que já trabalhava na roça juntamente com o seu pai e seus irmãos – manifestou ao meu avô o desejo de continuar o seu percurso formativo, mas recebeu a resposta que mencionei acima.

Esta história do meu pai, também se repetiu com a minha mãe, que praticamente estava inserida no mesmo contexto social e econômico do meu pai: zona rural, distante do centro da cidade e o sustento da família encontrava-se também na agricultura e na produção do melado. Minha mãe também teve a sua escolarização interrompida aos 10 anos de idade e precisou trabalhar na lavoura com os meus avós. O contexto econômico e social da época, a necessidade de mão de obra na lavoura e na produção do melado e da cachaça, a falta de transporte escolar, a distância entre a casa e a escola, e de modo geral, a luta pela vida – como expressa Antonieta de Barros – impossibilitou meus pais a seguirem outros caminhos.

E por que iniciei o trabalho com esses pequenos fragmentos da história de vida do meus pais? Porque compartilho da ideia de bell hooks “Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias” (hooks, 2020, p. 94). Essas histórias não foram apenas mais uma das várias histórias que ouço meus pais contarem – que são muitas e que adoro ouvir – é uma história que

eles carregam, que lhes marcaram e que deixaram marcas em mim também. Histórias que ressignifiquei diversas vezes, compreendendo suas várias implicações. A minha criança interior passou a compreender os motivos pelos quais seus pais muitas vezes não conseguiram lhe ajudar e ajudar seus irmãos em determinadas tarefas escolares.

No curso de Pedagogia, mais uma vez ressignifiquei os relatos dos meus pais, passando a compreender as condições sociais, econômicas e culturais de cada sujeito, as (im)possibilidades de cada um, que são (re)produzidas socialmente. Ademais, também comecei a questionar o processo de alfabetização que eles vivenciaram, identificando que aconteceu de forma mecânica e instrumentalizada, com foco na aquisição do sistema de escrita alfabético, mas sem uma preocupação de inseri-los em práticas sociais de leitura e escrita, em diferentes situações comunicativas.

Deste modo, finalizando meu percurso formativo no curso de Pedagogia e com o desejo de me constituir professora alfabetizadora, quero fazer pelas crianças o que não conseguiram fazer pelos meus pais: uma alfabetização significativa. Que a apropriação do sistema de escrita alfabética aconteça a partir do contato com diversos gêneros discursivos, que as crianças possam ver sentido na leitura e na escrita, que compreendam suas implicações no cotidiano e saibam usá-las nas mais variadas situações comunicativas.

Sendo assim, é fundamental compreendermos que nós, seres humanos, somos produto histórico e social, portanto, estamos inseridos em determinada organização social e nos constituímos nas relações sociais que estabelecemos, transformando e sendo transformados, também buscamos explicar o meio em que vivemos. No entanto, muitas indagações surgem ao longo da nossa trajetória, buscamos compreender a sociedade em que vivemos e as relações nela existentes. Indagações para as quais nem sempre possuímos respostas, questionamentos difíceis de serem explicados de forma simples, perguntas que são complexificadas à medida que conhecemos novos modos de ser e estar no mundo.

Como mencionado anteriormente, as histórias dos meus pais foram ressignificadas por mim algumas vezes, à medida que fui me constituindo em outras esferas sociais. E isso só se deu, porque passei a interrogar os fatores dessas histórias, a estudar elementos que me ajudaram a compreendê-los. Estar na relação com outros sujeitos e estudar sobre a sociedade que nos cerca e as relações que permeiam estes espaços, fez-me compreender também o conhecimento de mundo dos meus pais. Conhecimento este, que infelizmente não foi ampliado na escola, mas foi na relação que estabeleceram vivendo, nos seus contextos, que os fizeram aprender a ler e interpretar o mundo ao seu redor. Meus pais, especialmente, o meu pai, ensinou-me a compreender que as pessoas não possuem as mesmas oportunidades, nem as mesmas condições

de vida. Ensinou-me a valorizar a educação, esticou meus horizontes¹ e cultivou em mim o desejo de ingressar em uma universidade pública.

Diante deste contexto anunciado, é preciso reconhecer os meus privilégios de ser uma pessoa branca, de vir de uma família que não passa por dificuldades econômicas e que sempre atribuiu grande importância à educação. Embora sempre tenha estudado em escolas públicas, elas eram de boa qualidade, em comparação a muitas outras que estão sucateadas em todo o nosso país.

No entanto, quando ingressei na escola estadual, onde estudei do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a falta de investimento na educação e a desvalorização dos profissionais da educação tornaram-se mais visíveis. Vivenciando e participando dessa concretude da escola pública – muito diferente da escola municipal que eu tinha estudado até então – comecei a questionar os motivos do desmonte da escola pública e das desigualdades sociais. Essas questões de ordem econômica, política e social, eram discutidas com alguns(algumas) professores(as) que apresentavam uma compreensão maior da organização social que vivemos – uma sociedade de classes sociais. No entanto, buscando nas minhas lembranças, eram poucos os momentos que se discutiam os atravessamentos explícitos na infraestrutura e na dinâmica da escola pública.

É imprescindível mencionarmos que a educação muitas vezes possui um caráter bancário – como assinala Freire (2021b) – em que estudantes são vistos como recipientes vazios, que nada sabem, e que devem ser enchidos de informações, por aqueles que tudo sabem. Esta concepção de educação está implícita na prática pedagógica de muitos(as) professores(as), uma vez que se compreende que a tarefa docente é apenas dar conta de todos os conteúdos que estão organizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta exigência, resulta muitas vezes em uma educação que não olha para contexto social que os(as) estudantes estão inseridos, para as dificuldades que professores(as) e estudantes precisam lidar cotidianamente nas escolas públicas brasileiras.

Particularmente, eu tive o prazer de encontrar alguns(algumas) professores(as) engajados na luta política e social em defesa de uma sociedade mais justa, em que compartilhavam da ideia de educação de Paulo Freire: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, 2021b, p. 81). Ou seja, no meu percurso formativo na educação básica, encontrei professores(as) que compreendiam que

¹ Frase inspirada em poema de Manoel de Barros disponível em “O Livro das Ignoranças” (2000).

ensinar vai além de socializar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, é também discutir política, projetos formativos, é conversar com os estudantes acerca do contexto que estão inseridos.

Esta relação dialógica com os professores(as) e a discussão do cenário que estava posto, perdeu-se quando cheguei ao 3º ano do Ensino Médio. O ano da conclusão da minha escolarização na educação básica, foi em 2020, ano em que a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, devido a ampla disseminação da doença em nível mundial.

As aulas aconteciam mediante a plataforma *Google Classroom*², em que a maioria dos(as) professores(as) disponibilizaram o material para ser estudado e as avaliações a serem feitas. Eram poucos(as) professores(as) que realizavam conferências online para explicar os conteúdos e para tirar dúvidas. Ou seja, era um processo solitário, com pouca interação entre professor(a) e estudante, escancarando ainda mais as desigualdades sociais – uma vez que nem todas as pessoas possuíam os equipamentos necessários para ter acesso às “aulas” remotas. Além das dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes, como a falta de acesso à internet, a dispositivos eletrônicos adequados e a um ambiente propício para os estudos, os(as) professores(as) também vivenciaram inúmeros desafios. Muitos(as) não estavam preparados(as) para lidar com as ferramentas digitais e, em diversos casos, tampouco contavam com acesso à internet de qualidade ou a computadores pessoais. Soma-se a isso o fato de que não receberam formação específica para enfrentar esse novo cenário, o qual exigia uma reconfiguração da prática pedagógica e uma postura diferenciada diante da virtualização do ensino.

Além disso, a responsabilidade em aprender ou não, recaiu sobre os indivíduos. Considero que neste momento, a relação não era de ensino-aprendizagem, mas apenas restrito à aprendizagem, em que se disponibilizavam textos e vídeos aulas e esperavam que fosse o suficiente para a aquisição do conhecimento, cada sujeito responsável pela sua formação, sem considerar as condições de vida concretas de cada um(a).

No ano seguinte, ao finalizar meu percurso formativo na Educação Básica, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), através da minha nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), já que no ano de 2020 não houve vestibular em decorrência do contexto pandêmico. O meu ingresso no Curso de Pedagogia seria no primeiro semestre de

² Plataforma digital e gratuita que permite a organização de aulas a distância, criando salas de aulas virtuais, em que professores/as podem disponibilizar materiais para estudo e estudantes podem ter acesso a esse conteúdo e realizar postagens de trabalhos.

2021, ainda durante a pandemia da Covid-19. O cenário pandêmico exigiu uma nova forma de organização das aulas, que anteriormente, aconteciam todas presenciais.

Neste contexto, com as medidas de isolamento social proferidas pela OMS, as aulas aconteceram à distância, mas com uma organização diferente do que eu havia vivenciado no ano anterior e também diferente da organização das modalidades de Educação a Distância (EAD). O cenário exigiu que professores(as) e estudantes se encontrassem virtualmente, com momentos assíncronos – em que o tempo da aula era destinado para o estudo de textos e a elaboração de trabalhos – e momentos síncronos, em que nos encontrávamos virtualmente, para discutir os textos e os assuntos.

Além disso, a minha entrada na UFSC foi justamente durante o governo Bolsonaro, o que me fez presenciar vários momentos de sucateamento da educação pública, de uma onda crescente de privatizações de vários serviços públicos, do delineamento de políticas públicas que estavam retrocedendo em relação aos avanços que havíamos conquistado. Ou seja, um governo para uma minoria, participante da elite brasileira.

As disciplinas *Estado e Políticas Educacionais* e *Educação e Trabalho*³, ministradas na primeira e na segunda fase, nesta ordem, foram primordiais para que, em certa medida, eu compreendesse as disputas, as contradições, as explorações e os projetos de formação humana que estão em cena em uma sociedade organizada em classes sociais. No curso de pedagogia encontrei um espaço que discute e argumenta os aspectos e agentes que incidem sobre a educação, contribuindo para fomentar a minha ânsia na área das políticas educacionais.

Durante a graduação, na maioria das disciplinas obrigatórias estudamos as políticas públicas referentes a diferentes áreas da educação, como alfabetização, educação especial e educação infantil. Compreendemos de forma crítica e reflexiva que cada política pública delineada, possui uma concepção de sujeito, de sociedade, de educação, um projeto de escola e de nação. Com as discussões realizadas durante o curso, posso dizer que comecei a perceber as confluências de interesses e as contradições presentes em cada ação e programa desenvolvido pelo Estado.

Aquela menina jovem da educação básica, com muitos questionamentos sobre o sucateamento das escolas públicas e as desigualdades sociais presentes na sociedade, compreendeu, ao longo da trajetória no curso superior, que diante de toda a complexidade

³ Atualmente, com a reforma curricular do Curso de Pedagogia (ano), a disciplina *Estado e Políticas Educacionais* possui outra denominação: *Educação, Estado e Políticas Públicas*. A disciplina *Educação e Trabalho* também sofreu uma pequena alteração na sua nomenclatura: *Trabalho e Educação*. Contudo, ambas continuam sendo ofertadas nas mesmas fases.

existente nesses processos, o seu fim último, faz parte de um projeto formativo, marcadamente ideológico.

Outro ponto a ser destacado e que interfere na minha escolha do objeto de pesquisa, relaciona-se à alfabetização. Ao finalizar a disciplina de *Alfabetização*, alocada na 5ª fase do Curso Pedagogia da UFSC, identifiquei muitas lacunas no meu processo de ensino-aprendizagem, sentindo-me despreparada, com muitas dúvidas, angústias e materiais estudados que iam na contramão do que eu defendia ser o processo de alfabetização.

No semestre seguinte (2023.2) matriculei-me no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE – *Alfabetização na perspectiva do Letramento*⁴, com a Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, a fim de encontrar algo que pudesse me ajudar mais em relação aos processos de alfabetização. Logo nas primeiras aulas me encantei com o NADE, fomentando em mim um grande desejo de ser uma professora alfabetizadora, o que não tinha me despertado em nenhum momento, visto que eu pretendia trabalhar com crianças maiores (4º e 5º anos).

É imprescindível destacar que foi também naquele período - na 5ª fase do curso de Pedagogia – que eu mais rememorei a história contada pelo meu pai – a que relatei no início deste capítulo – e percebi em alguns momentos, certa dificuldade da minha mãe na interpretação de alguns textos. Esta reflexão, também foi muito presente em decorrência da disciplina *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), com a professora Carolina Picchetti Nascimento, em que discutimos e estudamos quem são os estudantes público alvo da EJA, assim como as condições objetivas de vida desses sujeitos.

O fato de ter cursado a disciplina de EJA em concomitância com a disciplina de alfabetização, foi muito importante para compreender como era o processo de alfabetização no momento histórico que meus pais frequentaram a escola e as condições de vida deles que impediram a continuidade do processo de escolarização. Ou seja, foi um dos momentos que passei a olhar a história do meu pai com outros olhos, atribuindo outros significativos e identificando os fatores que contribuíram para ele não continuar a escolarização. Além disso, com os estudos acerca da história da alfabetização no Brasil, relatei com o período em que a minha mãe também foi alfabetizada, momento histórico da alfabetização que prezava apenas

⁴ De acordo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, para finalizar a graduação, os estudantes precisam cursar no mínimo dois NADES e uma disciplina optativa, além das obrigatórias. O NADE *Alfabetização na perspectiva do Letramento* foi elaborado pela professora Maria Aparecida, no contexto do PNAIC, em que também atuou como uma das professoras coordenadoras em Santa Catarina.

pela codificação e decodificação, em ensinar competências e habilidades para a aprendizagem da língua escrita.

Na 6ª fase do Curso de Pedagogia, temos a disciplina *Pesquisa II*, direcionada para a realização do pré-projeto do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). A minha ideia inicial era pesquisar sobre a interferência dos organismos multilaterais nas políticas públicas de alfabetização no Brasil, o que se caracterizava por ser um objeto muito amplo, necessitando maior delineamento, visto o pouco tempo destinado para a elaboração e apresentação do TCC.

Destaco que em uma das minhas conversas com o professor da disciplina mencionada, Jéferson Silveira Dantas, conversamos sobre o PNAIC, que se relacionava justamente com as áreas que me encantam. O meu conhecimento sobre este programa era muito superficial, visto que poucas vezes foi comentado no curso, sendo também, um dos fatores que me motivou a investir nesta pesquisa. O professor Jéferson também me indicou a professora Cida⁵, justamente por ela ter sido uma das coordenadoras do programa em Santa Catarina e ter se debruçado em pesquisas sobre o programa em questão.

Deste modo, com todos os atravessamentos citados até aqui, as políticas públicas e a alfabetização foram duas vertentes que me moveram intensamente, despertando meu desejo pela relação de ambas e sendo um ponto crucial para a definição do meu objeto de pesquisa.

Já na elaboração do pré-projeto do TCC procurei a professora Cida, explicitando o meu desejo por pesquisar o PNAIC e a convidando para ser minha orientadora. Mesmo diante de algumas incertezas relacionadas a sua aposentadoria, a professora Cida aceitou me acompanhar neste processo. No ano de 2024 nossos laços se estreitaram, uma vez que no primeiro semestre do ano, estávamos com encontros mensais, juntamente com outras colegas orientandas da professora. Os encontros ocorreram nas quintas-feiras, após as aulas, das 17h às 18h e objetivavam a leitura prévia e a discussão de textos fundamentais para a construção do nosso trabalho.

Por algumas condições concretas, no segundo semestre de 2024 a realização desses encontros conjuntos ficou inviável e tivemos poucos encontros individuais também. Nesse mesmo ano, a professora Cida optou por sua aposentadoria para 2025, mas se comprometeu a concluir o trabalho com as suas orientandas. Sendo assim, sem o vínculo com a UFSC, administrativamente, ela ficaria na condição de coorientadora. No entanto, a professora Cida realizou contato com a professora Carolina Ribeiro Cardoso, que gentilmente aceitou o convite para ser a minha orientadora.

⁵ Apelido que a professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar é carinhosamente chamada pelos alunos e professores do curso.

Nos encontros individuais que eu e a professora Cida tivemos, conversamos acerca do meu projeto de pesquisa, reelaborando a questão norteadora, a estrutura textual do TCC e os caminhos a serem seguidos para a elaboração da pesquisa. Deste modo, nossa pergunta orientadora caracterizou-se da seguinte forma: O que sinalizam as produções acadêmicas sobre as contribuições e críticas do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (2012-2018), referentes ao processo de alfabetização? Para responder a esta problemática, foi imprescindível definirmos objetivos, para que eles fossem nossos orientadores no desenvolvimento da pesquisa.

1.1 OBJETIVO GERAL:

Analisar o que sinalizam produções acadêmicas sobre as contribuições e críticas do PNAIC (2012-2018) para o processo de alfabetização no Brasil.

1.1.1 Objetivos específicos:

- Realizar uma contextualização histórica do processo de alfabetização no Brasil, assim como, uma aproximação a uma perspectiva de alfabetização que considere a linguagem como interação humana e como processo discursivo.
- Apresentar o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.
- Levantar produções acadêmicas (artigos e dissertações) sobre o PNAIC nas bases de dados da SciELO e do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.
- Identificar, por meio da leitura das produções encontradas, quais foram as contribuições e críticas recebidas pelo PNAIC para as práticas de alfabetização.

1.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.

(Mikhail Bakhtin, 2003, p. 308)

A pesquisa em questão tem um caráter bibliográfico, partirá de produções acadêmicas, portanto, de textos e dialogará com autores(as) de referência que darão uma base para as análises necessárias. Assim, o texto é o ponto de partida de uma pesquisa, que possui um(a) autor(a), que traz consigo suas particularidades, sua concepção de mundo e de sujeito, que faz escolhas teórico-metodológicas, pensando no que se pretende com o texto, afinal “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso, reside todo o seu sentido (sua

intenção em prol da qual ele foi criado” (Bakhtin, 2003, p. 310). Tanto o texto elaborado nesta pesquisa, quanto os textos de outros(as) autores(as) que analisamos, possui imbricado uma intencionalidade, está em determinado contexto e esses(as) pesquisadores(as) que divulgam suas produções possuem vivências singulares. Sendo assim,

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.) (Bakhtin, 2003, p. 312).

Nas ciências humanas, a pesquisa é realizada considerando o contexto social, econômico e cultural dos sujeitos, tanto do pesquisador, quanto do objeto de pesquisa. É inviável a produção de pesquisa nesta área do conhecimento de forma a desconsiderar as condições concretas e subjetivas dos sujeitos. Deste modo, frisamos que não há como adotarmos uma postura de neutralidade frente ao objeto pesquisado, afastando-se dele, analisando-o sem as nossas concepções de mundo, pois há a especificidade humana, aquilo que nos toca, nos comove, nos faz sentir, é a experiência de cada um, que Jorge Larrosa Bondía designa sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (Bondía, 2002, p.21). E neste sentido, o que nos tocou foi o desejo em pesquisar acerca do PNAIC, focando o olhar para o processo de alfabetização, assim como já mencionado anteriormente.

Neste contexto, já sinalizado, faz-se necessário discorrer em minúcias acerca do caminho metodológico traçado, caracterizando a abordagem utilizada, o tipo de pesquisa e detalhando o percurso construído. Sendo assim, destacamos que o trabalho possui uma abordagem qualitativa, uma vez que traz em seu cerne um olhar para as interações humanas, a relação entre sujeito e sociedade, respondendo a questões muito particulares, como assinala Minayo (2001, p.21-22):

Ela [a pesquisa de abordagem qualitativa] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Deste modo, esta pesquisa analisa, interpreta e faz inferências sobre os materiais encontrados, dialogando com autores(as) que possuem perspectivas teóricas que também nos identificamos e partilhamos das mesmas ideias. A pesquisa realizada para este trabalho

caracteriza-se por ser de caráter bibliográfico, uma vez que “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos [ou digitais], como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2013, p. 106). Sendo assim, neste trabalho, realizamos um levantamento das produções acadêmicas em relação ao nosso objeto de estudo: o PNAIC.

Inicialmente, já no ano corrente de 2024, com os encontros individuais que realizamos, definimos as bases de dados que seriam utilizadas em nossa pesquisa: A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que possui artigos publicados em periódicos e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, contendo os trabalhos de pós-graduação. De modo a nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, optamos por realizar uma busca nas duas plataformas de maneira mais ampla, apenas procurando pelo termo “PNAIC”. Neste mesmo ano (2024), em meados de junho e julho, realizamos este levantamento bibliográfico e constatamos na SciELO apenas 12 artigos publicados, surpreendendo-nos pela pouca quantidade de trabalhos encontrados na plataforma, considerando a relevância expressiva que constituiu o PNAIC. Já na base de dados da Capes, ao procurar pelo termo “PNAIC”, encontramos o total de 370 trabalhos⁶.

Em relação aos artigos encontrados na biblioteca virtual da SciELO, elaboramos um quadro com os(as) autores(as) e com o ano de publicação, com o título e os respectivos resumos dos trabalhos (Conferir o quadro 1 nos apêndices)⁷. Posteriormente, apenas com uma análise dos títulos dos artigos encontrados, já descartamos dois trabalhos, pois estavam relacionados à matemática, não sendo objetivo discutirmos acerca desta área do conhecimento. Descartados esses dois trabalhos, analisamos os resumos dos outros artigos, necessitando realizar escolhas de acordo com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, optamos em selecionar os trabalhos que abordassem questões do PNAIC relacionadas à alfabetização na sua especificidade de apropriação da Língua Portuguesa, em um contexto nacional, sem dirigir-se para uma cidade e/ou estado brasileiro específico⁸. Por conseguinte, após este refinamento na pesquisa, ficamos com apenas quatro artigos, sendo um de 2017, dois de 2019 e outro de 2023.

⁶ Esta quantidade que encontramos na base no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, refere-se à pesquisa realizada no dia 01/07/2024, aspecto importante de ser mencionado, uma vez que ao entrarmos na plataforma em outro dia, encontramos uma outra quantidade de trabalhos publicados.

⁷ Em virtude de os resumos dos trabalhos deixarem os quadros bem extensos, optamos em pôr no trabalho os quadros apenas com o autor, ano e título.

⁸ Reconhecemos que, com esse recorte, deixamos de considerar estudos relevantes e potentes, que poderiam contribuir significativamente para a análise. No entanto, esta decisão foi necessária em virtude da expressiva quantidade de trabalhos relacionados ao PNAIC, identificados nas bases de dados consultadas e do tempo disponível para a realização da pesquisa.

No que se refere às teses e dissertações encontradas no Catálogo da Capes, em que encontramos 370 resultados, como já expressamos anteriormente, foi necessário realizar um refinamento das pesquisas, considerando o grande volume de pesquisas encontradas. Portanto, conjuntamente, optamos por fazer esse refinamento a partir de descritores, relacionando-os com os objetivos pretendidos com o desenvolvimento do TCC. Um dos descritores foi “PNAIC and críticas” e o outro “PNAIC and contribuições”. Com o primeiro descritor, obtemos 12 resultados, já com o segundo descritor, obtemos 32 resultados.

Com os trabalhos encontrados com base nesta busca, procedeu-se novamente à organização de quadros (conferir os quadros 2 e 3 nos apêndices) com o nome dos(as) autores(as), ano de publicação, classificação em tese ou dissertação, título do trabalho e resumo.⁹ Com um grande volume de trabalhos ainda e considerando o tempo que temos para o desenvolvimento da pesquisa, novamente seguimos o caminho que delineamos para a seleção dos artigos na base de dados da SciELO: tratar do PNAIC em relação ao cenário nacional e voltado para a alfabetização/apropriação da Língua Portuguesa. Em relação aos 12 trabalhos encontrados com o descritor “PNAIC and críticas”, observamos que todos eles tratam de trabalhos de mestrado. Sendo assim, selecionamos apenas dois para analisarmos, uma vez que, dos doze trabalhos, dois referiam-se à matemática e o restante das pesquisas eram relacionadas a determinadas cidades e/ou estados.

Destacamos que estes mesmos critérios também serviram para as pesquisas encontradas com o segundo descritor, “PNAIC and contribuições”. Dos 32 trabalhos, encontramos apenas 3 teses, os outros 29 trabalhos eram dissertações. Ao fazer uma análise inicial, apenas com a leitura dos títulos, descartamos 14 trabalhos, visto que 11 estavam relacionados à matemática, 2 em estudar a perspectiva inclusiva no PNAIC e 1 em discutir a temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC. Consideramos que estes trabalhos se desviavam do foco da nossa pesquisa, sendo indispensável esta classificação. Com os 18 trabalhos ainda restantes, fez-se necessário, dessa vez, analisar os resumos, pois ainda era imprescindível refinar essa pesquisa. Sendo assim, com base nos critérios já mencionados, selecionamos apenas cinco trabalhos para serem analisados, todos dissertações, visto que as teses encontradas não estavam em comum acordo com os nossos objetivos.

Dado o panorama metodológico, destacamos que fizemos a análise de quatro trabalhos da base de dados da SciELO, sendo eles os artigos. Realizamos toda a leitura dos artigos e

⁹ Novamente destacamos que por uma questão de extensão dos quadros em relação aos resumos, optamos por não retirar os resumos dos quadros ao anexarmos a este trabalho.

desenvolvemos uma análise. Já em relação às 5 dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, destacamos que por uma questão de um curto período de tempo para a conclusão deste trabalho, analisamos apenas os seus resumos e as considerações finais. Todas estas produções serão devidamente apresentadas e analisadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Para além da introdução, já apresentada aqui, no qual discorremos acerca da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, ressaltando como o objeto de pesquisa foi delineado, a metodologia utilizada e os objetivos a serem alcançados, o trabalho está organizado em outros três capítulos. No segundo capítulo, que denominamos “A escalada deslumbrada: a travessia da alfabetização no Brasil”, realizamos uma contextualização histórica acerca dos processos de alfabetização no Brasil e também apresentamos o PNAIC, em linhas gerais. O terceiro capítulo, intitulado “Vozes que ecoam: críticas e contribuições do PNAIC para o processo de alfabetização”, designa-se para apresentar e analisar os artigos e dissertações encontrados na base de dados da SciELO e da Capes. A última parte, intitulada “Ecos da travessia: ler o mundo, sonhar horizontes”, é dirigida para tecermos nossas considerações finais, acerca da pesquisa realizada, a fim de continuarmos nossas reflexões sobre o processo de alfabetização e sobre as políticas destinadas para este foco.

2 A ESCALADA DESLUMBRADA: A TRAVESSIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Na vida e para a vida, não é bastante o trabalho. As criaturas a quem assistem o direito e o dever intangíveis do trabalho necessitam, para viver, no sentido humano da palavra, de cultura. Não basta a alfabetização. É preciso que se torne acessível, a todas as criaturas, a escalada deslumbrada.

(Antonieta de Barros, 2022, p. 27)

A alfabetização como uma escalada deslumbrada é uma concepção recente no nosso país. Conceber a alfabetização para além da aquisição do sistema de escrita alfabética, ainda é um desafio a ser enfrentado no Brasil. Entre avanços e retrocessos de programas elaborados tendo como foco a alfabetização do povo brasileiro, caminhamos ora para a alfabetização como uma escalada monótona – considerando o processo de alfabetização como aprendizagem de um código – ora como uma escalada deslumbrada – em que se considera o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, em diferentes situações comunicativas, desejando que o sujeito não apenas se aproprie de um sistema de escrita, mas que consiga utilizá-lo em distintos contextos, desejando outras possibilidades de ser e estar no mundo.

É possível constatar que historicamente o nosso país apresenta dificuldade na alfabetização do povo brasileiro, recorrendo a diversos métodos e programas que fossem capazes de solucionar este problema. No entanto, como assinala Gontijo (2014, p.8):

Apesar de o século XX ter sido palco de mudanças tecnológicas e científicas jamais observadas ao longo da história humana, a sociedade mundial e as escolas não conseguiram solucionar o problema do fracasso escolar, além de também não terem conseguido garantir acesso de todos à escola. Nessa direção, os aumentos das taxas de analfabetismo mundiais levam conseqüentemente à suposição de que a escola, por não conseguir proporcionar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas que demanda a sociedade hodierna.

Sendo a escola, um dos ideais da modernidade em direção ao progresso de uma nação, fez-se necessário a democratização da escolarização no Brasil e, conseqüentemente, da alfabetização. No entanto, o que se percebe na história do Brasil, é a tentativa de a escola solucionar problemas que não cabe a ela. A escola é vista como detentora da igualdade social, em uma concepção de que basta inserir os sujeitos na escola e assim todos terão as mesmas oportunidades, ou seja, uma visão romantizada e meritocrática. No entanto, esquece-se que na escola encontramos uma diversidade de culturas, de modos de viver, de configurações familiares, de condições de vida. A maioria dos estudantes da escola pública, são sujeitos que

residem em moradias sem saneamento básico, sem muitas vezes até água potável, sem uma alimentação adequada. Ou seja, é imprescindível delinear programas voltados à educação, no entanto, é tão necessário quanto investir em políticas públicas voltadas à melhoria das condições de vida da população.

Ademais, é possível constatar que a falsa democratização das escolas públicas brasileiras foi palco para a inserção em massa da população, portanto, o foco estava em alfabetizar em menos tempo e gastando o menos possível. Sendo assim, a dificuldade que as crianças brasileiras, advindas de escolas públicas apresentavam para aprender a ler e a escrever, estava imbricada principalmente pela organização do processo de ensino-aprendizagem e pelas políticas públicas de alfabetização, que carregam em seu cerne uma concepção de educação e uma determinada formação de sujeito. Nas palavras de Gontijo (2014, p.76):

Conforme assinala Graff (1994) a alfabetização sempre foi muito mal compreendida. A principal expressão dessa falta de compreensão diz respeito ao fato de ela ter sido concebida como a aprendizagem de uma técnica independente das realidades sociais.

Esta concepção de alfabetização perdurou por muito tempo no Brasil e é possível perceber que ainda persistem práticas pedagógicas que enfatizam apenas o ensino de competências e habilidades para ler e escrever de forma mecanizada. Segundo Gontijo (2014, p.76), “A adoção do modelo de alfabetização como um conjunto autônomo de competências garantiu o controle de conteúdos ideológicos que poderiam prejudicar a expansão do capitalismo no mundo”. Ou seja, o controle sobre o que e como se deve ensinar, assegura a manutenção do *status quo*, refletindo os interesses de instituições e agentes que enxergam a educação apenas como uma mercadoria.

Assim sendo, é preciso ressaltar que a educação no Brasil sempre foi palco de muitas disputas políticas e ideológicas, de organismos internacionais, que definem metas para serem alcançadas e que, portanto, são delineadas políticas públicas para atender as demandas impostas, ou seja, estas interferências, caracterizam-se como mais uma forma de controle sobre os territórios de países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil. Gontijo (2014), pontua que as políticas de alfabetização no Brasil não consideram em grande medida as pesquisas nacionais – que estão imbricadas com a realidade do povo brasileiro –, apenas as experiências internacionais e os resultados das avaliações em larga escala.

Dado o exposto, é imprescindível compreendermos a história da alfabetização no Brasil e como historicamente o dito fracasso na alfabetização está relacionado diretamente com o constante processo de desigualdades na escolarização da classe trabalhadora e de programas governamentais que priorizam métodos para alfabetizar e cartilhas – que trazem frases curtas,

desconexas com a realidade dos sujeitos, sem atribuição de um sentido ou significado para elas. Com as transformações sociais e com outros estudos acerca da língua escrita, o conceito de alfabetização foi mudando e dando o tom para a elaboração de programas voltados à alfabetização. Dentre eles, destaca-se o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), importante programa voltado à formação de professores(as) alfabetizadores(as).

2.1 ALFABETIZAÇÃO: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra.

(Paulo Freire, 1981, p. 16)

O constante processo de desigualdade na escolarização da classe trabalhadora relaciona-se com uma das condições objetivas para os índices de analfabetismo no Brasil. Estar na condição de analfabeto ou analfabeto funcional,¹⁰ não é uma escolha dos sujeitos, é resultado de uma historicidade marcada por negligências da elite com a educação das camadas populares e por disputas de projetos formativos que foram criando e/ou mantendo as desigualdades na escolarização dos sujeitos. Estas desigualdades são escancaradas na qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras, uma vez que se tenha assegurado a educação para todos, a qualidade do ensino ofertado não se caracteriza como uma possibilidade de vislumbrar novos caminhos através da educação, assim como expressa Soares (2022, p. 9):

A universalização do ensino fundamental, na verdade, não resultou em democratização da educação: ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades - bases da democracia.

Ou seja, a oferta de vagas nas escolas públicas para todas as crianças e adolescentes em idade escolar, é compreendida como uma igualdade de direitos, visto que se está garantindo matrícula para todos estes sujeitos. No entanto, é perceptível que se preza pela quantidade de crianças na escola, mas não pela qualidade da educação que está sendo ofertada. Neste sentido, podemos discorrer acerca da alfabetização no Brasil, que seguiu estes mesmos moldes, proporcionando o acesso à alfabetização, à apropriação do sistema de escrita alfabético, sem uma preocupação efetiva na formação de leitores e produtores de textos. Deste modo, por muito tempo a aprendizagem da língua escrita ficou restrita apenas na codificação e decodificação de

¹⁰ O analfabetismo funcional refere-se à dificuldade de realizar o uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como não conseguir interpretar textos simples e comunicar-se pela língua escrita (Soares, 2022).

palavras, criando brasileiros que mesmo sendo escolarizados, permaneciam em uma condição de analfabetismo funcional.

Dado o contexto, é imprescindível abordarmos a história da alfabetização no Brasil, uma vez que, a compreensão do passado nos ajuda a entender sobre o presente, de modo a desnaturalizar os fatos, concebendo-os como fruto da ação humana. Por conseguinte, a compreensão da história da alfabetização, é imprescindível para desnaturalizar a assertiva que relaciona o fracasso da alfabetização no Brasil com a dificuldade das crianças em aprender o sistema de escrita alfabético.

Neste subcapítulo, faremos um apanhado histórico da alfabetização no Brasil, discorrendo brevemente sobre os períodos colonial e imperial, atendo-nos principalmente no ensino sistematizado das práticas de leitura e escrita, que ocorreu com Proclamação da República, em um ideário de modernidade e progresso da nação.

A desigualdade na escolarização da classe trabalhadora no nosso país já data do período colonial, com a invasão portuguesa ao território Pindorama¹¹ e com a formação das “escolas de ler, escrever e contar” pela Companhia Jesuítica. Essas escolas podem ser consideradas as primeiras formas de ensinar práticas de leitura e escrita. O objetivo não era propriamente ensinar a leitura, a escrita e as contas, mas converter os indígenas ao catolicismo, adotando uma segunda língua (oral e grafocêntrica), de modo a atender os interesses da coroa portuguesa. Inicialmente, essas escolas tinham o objetivo de catequizar apenas as crianças indígenas, mas posteriormente,

os jesuítas foram adotando a estratégia de misturar índios [indígenas], mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal, tanto nas "escolas de ler e escrever", onde o ensino primário deveria ser um prolongamento da catequese, quanto nos colégios, cujo objetivo inicial era preparar novos missionários (Mortatti, 2004, p. 40).

Sendo assim, as diferentes instituições possuíam objetivos distintos, enquanto uma se restringia à catequização e submissão à coroa portuguesa, a outra, tinha como objetivo não apenas a preparação de novos missionários, mas uma possibilidade de ingresso nas universidades portuguesas. De acordo com Mortatti (2004), com o passar do tempo, os jesuítas ficaram apenas restritos aos colégios missionários, destinados aos filhos dos colonizadores e dos donos de engenho, ou seja, era aquela a minoria que tinha a possibilidade de aprender a ler, escrever e ter uma formação intelectual.

¹¹ Primeiro nome dado ao Brasil pelos indígenas que falam tupi, antes da colonização.

Ainda nos referenciando à autora citada, ponderamos que desde o Brasil Colônia existiam muitas pessoas que não sabiam ler e escrever, mas que não se autodenominavam “analfabetas” ou “iletradas”, uma vez que a cultura oral era predominante no território. Com a cultura oral, as práticas de leitura e escrita eram desconhecidas pelos povos originários, até a invasão portuguesa.

Em 1759, inspirado pelos ideais iluministas, o Marquês de Pombal reformou o ensino no Brasil, expulsando os jesuítas do país e objetivando uma formação para o Estado português, e não para a Igreja Católica. Neste contexto, foram inauguradas as “aulas régias”, estendendo-se por todo o período imperial, sendo conduzidas por um mestre, que não tinha formação e conhecimento específico para a condução das aulas. Além disso, estas aulas aconteciam nas próprias casas dos mestres, contando com um grande número de alunos e com idades distintas (Mortatti, 2004).

Neste sentido, precisamos considerar a dimensão territorial do nosso país e os poucos instrutores¹² da época, além da inexistência de instituições específicas para a realização das aulas régias. Sendo assim, a precariedade no ensino estava posta, pois contava com falta de estrutura física, falta de materiais e falta de profissionais especializados. Em relação ao modo que acontecia a alfabetização, Mortatti (2019) destaca que para o ensino da leitura e da escrita tinham alguns poucos livros que eram produzidos na Europa, chamados de “cartas de ABC”, baseando-se apenas na leitura e na cópia do material:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico, “fonêmico” ou “fonemático”), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas, conforme cada método, as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2019, p.33).

Ou seja, durante todo este período – até o final do Brasil Império – o ensino não tinha uma organização e nem ocorria de maneira sistemática, além de novamente privilegiar apenas uma minoria: a elite brasileira da época.

¹² Usamos a expressão “instrutores”, pois temos a compreensão de que professor/a é apenas aquele que tem licenciatura em determinada área de ensino.

De acordo com Mortatti (2019), com a Proclamação da República (1889), a educação consolidou-se como uma das utopias da nova forma de governo do Estado brasileiro, sendo a escola, o lugar privilegiado para apropriação do conhecimento. Sendo assim,

A leitura e a escrita que até então eram práticas culturais, cuja aprendizagem estava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas ‘escolas’ do Império (‘aulas régias’) - tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, laica e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (Mortatti, 2019, p. 29).

Desta forma, a apropriação da leitura e da escrita representava inserir os sujeitos na nova ordem social, compreendendo a educação como a principal responsável pelo desenvolvimento econômico e social do país. Sendo assim, a partir de 1889, houve um grande movimento de olhar para as práticas de leitura e escrita de modo sistemático, como um conjunto de técnicas a serem ensinadas intencionalmente, exigindo profissionais especializados para esta tarefa (Mortatti, 2019). Deste modo, o Estado esperava que a escola republicana e os(as) professores(as) agissem sobre as crianças, de forma a alfabetizá-las, para que participassem ativamente da nova ordem política, construindo uma nação moderna e desenvolvida.

No entanto, Mortatti (2019) sinaliza que as pretensões inferidas sobre a escola em relação à alfabetização e aos sujeitos, não ocorreu como o esperado. As crianças passaram a frequentar a escola, porém, ela não estava cumprindo com a função desejada: ensinar às crianças as práticas sociais de leitura e escrita. Acrescentamos ainda, que naquele momento histórico, havia uma compreensão de que a função social da escola era justamente ensinar os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética (matemática básica), não ia muito além disso.

Aquela concepção de época difere da concepção de escola que temos hoje, que em algum grau se propõe a uma formação ética, estética e cultural. Ou seja, há por parte de uma parcela de professores(as), estudiosos(as), pesquisadores(as) a defesa de uma concepção de educação que deva ser um processo de ensino-aprendizagem que olha para o sujeito na sua totalidade, que planeja situações de reflexão crítica sobre o que é estudado, que se preocupa com as diferentes linguagens na vida dos sujeitos, de modo a formá-lo não apenas para decifrar o mundo, mas também para lê-lo integralmente e criticamente, no sentido atribuído por Paulo Freire.

Naquela conjuntura de época, em que a ação da escola sobre os sujeitos não estava sendo satisfatória, principalmente em relação à alfabetização, explicava-se “como problema decorrente ora do método de ensino, ora do aluno [estudante], ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas” (Mortatti, 2019, p.30). Como

consequência, muitos estudiosos(as) e professores(as) mobilizaram-se a encontrar estratégias para solucionar o problema do fracasso escolar na alfabetização brasileira. Neste sentido e em consonância com Mortatti (2019, p.29):

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira.

Neste contexto, em cada momento histórico, há uma disputa pela hegemonia de determinados métodos, visto que, na medida que era difundido um novo método, aquele que era usado anteriormente passava a ser considerado tradicional e antigo, o responsável pela não alfabetização das crianças. Por outro lado, o método novo, passava a ser considerado inovador e fator indispensável para a resolução da problemática em torno da alfabetização. Deste modo, Mortatti (2019), sinaliza quatro movimentos importantes na história da alfabetização do nosso país, designando o marco inicial em 1876, final do século XIX.

O marco inicial em torno dos métodos de alfabetização no Brasil, refere-se ao “método João de Deus”, presente na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita pelo poeta João de Deus e divulgado no Brasil – especialmente nas províncias de Minas Gerais e São Paulo – pelo professor de português da Escola Normal de São Paulo, Antônio da Silva Jardim. Este método inaugurou no Brasil uma nova forma de olhar para o ensino da leitura, uma vez que se baseava em partir da leitura da palavra, e depois analisar suas partes, por isso, também foi chamado de “método da palavração”. Este momento perdurou até os anos de 1890, iniciando uma disputa entre os defensores do “método da palavração” e aqueles que ainda defendiam e utilizam os métodos de marcha sintética (da parte para o todo).

Além disso, segundo Mortatti (2019), a disputa entre estes dois métodos, instituiu uma compreensão de que o ensino da leitura relaciona o *como ensinar* metodicamente – de forma organizada e sistemática, seguindo determinados passos – e o *que ensinar*. A autora também ressalta que “O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística” (Mortatti, 2019, p.34). Neste sentido, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não eram vistos como um processo dos sujeitos, de compreender a linguagem, mas meramente, um caminho metodológico que precisava ser seguido sempre da mesma maneira, e assim, alcançaria o sucesso na alfabetização.

Já o segundo momento, configura-se a partir de 1890, com a defesa do método analítico, gerando uma disputa entre este e o método sintético, considerado por muitos, antigo

e tradicional. Diferentemente do método sintético, que partia da “parte” para o “todo”, o método analítico, concebia o ensino da leitura de modo contrário, do “todo” para as “partes”. Este todo, poderia ser compreendido como a palavra, a sentença, a historieta, o conto, dependendo dos seus defensores.

O método analítico sofreu forte influência da pedagogia norte-americana, que passou a ter uma nova concepção de criança¹³, compreendendo-a em seu sentido global, em um caráter biopsicofisiológico (Mortatti, 2019). Uma nova compreensão de criança, exigia uma nova forma de olhar para o ensino da leitura e da escrita, difundindo então, o método analítico, muito impulsionado pela Escola-Modelo Anexa (São Paulo). Conforme explicita Mortatti (2019), os professores formados por essa escola normal, passaram a defender este método para o ensino da leitura, disseminando para outros estados, através de “missões de professores” paulistas, o que contribuiu para a institucionalização e obrigatoriedade nas escolas públicas de São Paulo, o considerado método novo e revolucionário, o método analítico.

Outro ponto importante a ser destacado sobre aquele momento, relaciona-se com o termo “alfabetização”, que começou a ser utilizado no final da década de 1910, para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. Por mais que também faça referência à escrita, ressaltamos que a disputa de métodos, era concernente apenas ao ensino da leitura, uma vez que se compreendia a escrita apenas como uma questão de caligrafia, sendo restrita ao treino e a repetição de exercícios de cópia e ditado. No primeiro momento, o ensino da leitura foi compreendido na relação *como ensinar* e o *que ensinar*, já neste segundo momento, inaugurou-se uma nova tradição, em que o ensino da leitura envolvia o *como ensinar* e a *quem ensinar*, em vista da transformação na concepção de criança.

No terceiro momento, datado a partir de 1920, compreende-se uma preferência por métodos mistos/ecléticos, conciliando os dois métodos que vinham sendo disputados nas décadas anteriores, o método sintético e o método analítico. A busca incansável por métodos eficazes e que resolvam “a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever”, fez com que nos anos seguintes à década de 1920, misturassem os métodos de marcha analítica e sintética, considerando-os mais eficientes e com “resultados” mais rápidos. A mistura desses dois métodos não deu fim à disputa pela hegemonia dos métodos, mas foi diminuindo gradativamente, muito em função das “então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao*

¹³ Passou-se a considerar o sujeito no processo de ensino-aprendizagem, porém, essa visão ainda se restringia às suas características físicas, biológicas e psicológicas, desconsiderando os aspectos históricos, culturais e sociais, como propõem as concepções contemporâneas.

aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho” (Mortatti, 2019, p. 37). Neste sentido, os métodos foram colocados em segundo plano, sendo considerados tradicionais e antigos, uma vez que com esses testes ABC, o foco estava muito mais na criança, em saber o seu nível de maturidade para aprender a ler e a escrever.

Sendo assim, neste período, a alfabetização foi compreendida como uma questão métrica, e o método de ensino, estava relacionado com o nível de maturidade das crianças. Além disso, é necessário pontuar, que a escrita ainda continuava a ser vista em um viés apenas de ortografia e caligrafia, habilidades que deveriam ser adquiridas e demandava um “período preparatório”¹⁴. Neste terceiro momento, perdurou então, a relação *como ensinar* e a *quem ensinar*, considerando o nível de maturidade das crianças.

No panorama até aqui evidenciado, ponderamos que, com os métodos de alfabetização e materiais de leitura e escrita elaborados durante aquele período, a alfabetização era concebida como um conjunto autônomo de competências, uma vez que a preocupação dos estudiosos dos métodos mencionados, centravam-se no como levar à aquisição das competências necessárias à alfabetização (Gontijo, 2014). Ou seja, o foco das cartilhas produzidas estava em desenvolver competências e habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, concebida restritamente como um processo de codificação e decodificação, que não levava em conta a sua função social.

A partir do início da década de 1980, há um questionamento em torno dos métodos de alfabetização, a partir da difusão dos estudos das pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Com a divulgação do livro *A psicogênese da língua escrita*¹⁵, começa um processo de desmetodização da alfabetização, pois as pesquisadoras não propõem um novo método, mas questionam a necessidade das cartilhas no processo de alfabetização, pois direcionam seus olhares para a relação das crianças com a linguagem escrita. Gontijo (2014, p. 39) assinala que:

Ferreiro e Teberosky (1989) evidenciam, com referência à evolução da escrita infantil, que as crianças buscam, no curso do seu desenvolvimento, compreender as relações entre o oral e o escrito e por isso mostram as tentativas em estabelecer essas relações até compreenderem o princípio alfabético da escrita ou o que a escrita representa e como ela representa a fala.

Naquele momento histórico, direcionando o olhar para o modo pelo qual a criança aprende a linguagem escrita, houve a tentativa de fazer com que os(as) professores(as)

¹⁴ Período para a realização de “exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros” (Mortatti, 2019, p. 38).

¹⁵ FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

alfabetizadores(as) abandonassem todos os métodos de alfabetização – que passaram a ser considerados tradicionais – e se apropriassem dessa nova forma de olhar para a alfabetização, com base nas ideias construtivistas de Emília Ferreiro e seu grupo de pesquisa. Este processo de abandono dos métodos e adoção de uma nova abordagem na alfabetização, demandou uma série de ações por parte das autoridades educacionais, como a divulgação de materiais com base construtivista, visando a adoção de uma alfabetização com esta base, considerada na época, inovadora.

A disputa neste período passou a ser entre os defensores dos métodos considerados tradicionais e os defensores do construtivismo. Pontuamos também, que mesmo com a crítica de Emília Ferreiro às cartilhas, começaram a ser produzidas cartilhas “construtivistas”. O novo conceito de alfabetização passou a ser institucionalizado em todo o país, sendo a teoria que mais orientou as políticas de alfabetização na década de 1990 e início dos anos 2000 (Gontijo, 2014).

Assim, Mortatti (2019, p. 40), evidencia que neste quarto momento,

fundou-se outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em *quem aprende* e *como aprende* a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

Por mais que sejam tecidas críticas aos estudos de Ferreiro por vários(as) pesquisadores(as) brasileiros(as), uma vez que parte de uma base construtivista¹⁶, não podemos negar suas contribuições para os estudos referentes a outras concepções de criança e de alfabetização. De acordo com Smolka (2008, p.17),

Apoiada em teorias psicolinguísticas (Chomsky, Goodman, Smith, Read) e assumindo a perspectiva da epistemologia genética piagetiana, Ferreiro desenvolveu uma pesquisa inovadora, pois reveladora de aspectos até então não considerados na relação das crianças com a linguagem escrita.

Deste modo, a pesquisa de Ferreiro, ao olhar para a criança e a sua relação com o sistema de escrita, marca um novo período da alfabetização, um outro conceito, a alfabetização como processo de aprendizagem, uma vez que passa a ser concebida como um processo ativo de aprendizagem e não como o resultado de ações específicas (Gontijo, 2014). No entanto, é preciso salientar que mesmo com as críticas relacionadas ao caráter psicologizante dos estudos de Ferreiro, de acordo com Gontijo (2014), este modelo continua presente em grande proporção nas orientações do Ministério da Educação (MEC) para o ensino da leitura e da escrita.

¹⁶ Em nossa concepção, o construtivismo enfatiza muito no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, relativizando a importância do ensino e que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito, o que pode ser interpretado como uma responsabilidade do próprio sujeito em (não) aprender a ler e a escrever.

Cabe também ressaltar que no final da década de 1980 e início de 1990 chegaram até o Brasil as primeiras traduções de Vigotski e de Bakhtin e muitos pesquisadores(as) brasileiros(as), dentre eles Ana Luiza Smolka, Wanderley Geraldi, foram responsáveis por divulgar os conceitos e concepções trazidas por estas perspectivas teóricas que influenciaram propostas curriculares na época e que ainda guardam alguns vestígios em documentos oficiais e em práticas de professores(as), entretanto, sem ganhar a supremacia que teve o construtivismo e mais recentemente os impactos do método fônico em nosso país. Mesmo assim, há grupos de pesquisadores(as), professores(as) ainda na contracorrente do que são e foram os métodos da tradição e da abordagem construtivista e que defendem uma abordagem discursiva de linguagem.

Dado o contexto, até 1980, a alfabetização foi considerada como uma forma de apenas conseguir codificar e decodificar signos, concentrando-se na defesa de uma alfabetização que não considera a criança como um sujeito social, histórico e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o processo de alfabetização no Brasil fundava-se principalmente em aprender todas as letras, sílabas, a relação fonema-grafema, ou seja, dominar o sistema de escrita para somente depois a criança começar a ler e escrever propriamente. Ou seja, a cada momento histórico apresentado anteriormente, os métodos e cartilhas mudavam, mas o cerne das ações pedagógicas continuava o mesmo: apenas a aquisição de um código escrito. As ações pedagógicas dos(as) professores(as) não se preocupavam em fazer uma conexão entre a escola e o contexto social em que as crianças viviam, que é de suma importância, pois:

[...] o que ocorre em uma sala de alfabetização vai além da apropriação da materialidade do sistema de escrita (mas não prescinde dela!). Criança e professora buscam dar sentido à reflexão sobre a escrita por meio da vida, de conhecimentos prévios, de suas posições e valores com os quais lidam em suas relações sociais (Goulart; Aguiar, 2019, p. 11).

Nos moldes em que a alfabetização ocorreu até o momento já delineado, não se considerava o que a criança já sabia sobre o sistema de escrita alfabético, não havia uma preocupação em fazer a criança refletir sobre a língua escrita e nem a compreensão de que ela já estava inserida em práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano, o que deveria estar presente no processo de alfabetização. Deste modo, sem práticas sociais de letramento e sem uma alfabetização contextualizada, muitas crianças terminavam o Ensino Fundamental apenas conseguindo codificar e decodificar os signos, sem conseguir interpretar e compreender os gêneros discursivos (as formas de enunciados/textos que circulam socialmente).

Neste sentido, os(as) brasileiros(as) passavam anos sendo escolarizados, mas não saíam da escola em uma condição de plenamente alfabetizados. Para enfrentar este desafio que

historicamente foi posto no cenário educacional brasileiro, surge o conceito de letramento no Brasil. De acordo com Goulart (2014), o conceito de letramento aparece em meados de 1980, mas ganha destaque em 1990, na educação brasileira, com os estudos de Soares (1998) – que é mais emblemático – e Kleiman (1995). Neste momento histórico, nota-se uma mudança no foco das discussões educacionais, com maior atenção às práticas de leitura e escrita. Salientamos que esse movimento pode ser compreendido como uma resposta a ampliação do conceito *literate* para *functionally literate*, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passa a sugerir que as avaliações internacionais devem considerar não apenas a capacidade de decodificar textos, mas também o uso efetivo da leitura e da escrita em contextos diversos (Soares, 2004).

As propostas destes organismos internacionais – como é o caso da UNESCO – sempre delineiam as políticas públicas, e no final do século XX não foi diferente. Uma nova forma de avaliar, requer, novas formas de ensinar, que atendam às exigências destas avaliações em larga escala. Ou seja, estas avaliações externas, passariam a avaliar não somente a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também, as práticas sociais de leitura e escrita. “Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia* em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*” (Soares, 2004, p.6).

De acordo com Goulart (2014, p.37), o conceito de letramento “é trazido à tona para ressaltar uma dimensão fundamental do processo de alfabetização que, de um modo geral, tem ficado obscurecida: o valor social da aprendizagem da escrita, os usos e funções sociais desta modalidade de linguagem”. Nesta compreensão, o termo alfabetização se concentraria no ensino do sistema de escrita alfabético, enquanto, o letramento, na função social da escrita, inserindo o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita.

Neste sentido, Soares (2004) ressalta que diferentemente dos países desenvolvidos, no Brasil, o conceito de letramento está relacionado com os problemas da alfabetização, fazendo com o que ambos os conceitos sejam confundidos frequentemente e que o letramento prevaleça sobre a alfabetização. É necessário pontuar que a alfabetização nem tinha sido resolvida no Brasil e surge o conceito de letramento. Nesta perspectiva, Goulart (2014) no diálogo com Zaia Brandão (2011)¹⁷, destaca que este termo surgiu no Brasil como mais uma ação compensatória,

¹⁷ Referência do artigo de Zaia Brandão que Goulart (2014) dialoga: BRANDÃO, Zaia. Direito à educação e cidadania escolar. Disponível em: https://silo.tips/queue/direito-a-educacao-e-cidadania-escolar?&queue_id=1&v=1749602487&u=MjgwNDpkYzg6Y2Q6YjgwMDozNDUzOjM1OGI6ZDk4ZTo4MjU5#google_vignette Acesso em: 10 jun. 2025.

enquanto a qualidade da oferta do ensino continuava precária. Sendo assim, envolvida com a problemática que se coloca acerca do fracasso em alfabetizar o povo brasileiro, Goulart (2014, p.39), questiona as ações compensatórias:

As estratégias são compensatórias para quem? O que compensam? Há uma visão assistencialista de compensar dificuldades de pessoas que, pela necessidade de luta por sobrevivência, não puderam ir à escola na época esperada, e de outras, que tiveram experiências de insucesso.

Destacamos que há um olhar para a escola como a principal e única alavanca social, capaz de resolver todas as problemáticas sociais. Espera-se alfabetizar todas as crianças, mas não oferecem as condições necessárias para que isso aconteça: saúde, alimentação, moradia, saneamento básico. Antes de pensar em políticas compensatórias, em que não olham para as desigualdades que perpetuam a sociedade, mas que se faz acreditar que há déficits e faltas a serem reparadas (Goulart, 2014), é necessário que se pense a escola de forma democrática, olhando para todos como sujeitos de direitos e deveres.

Pontuamos também que Soares (2004) considera que a alfabetização perdeu a sua especificidade, denominando este fenômeno de *desinvenção* da alfabetização e considerando-o como um dos fatores do fracasso escolar mais atual. A autora afirma ainda que anteriormente, o fracasso escolar – manifestado por altos índices de evasão e repetência escolar – eram decorrentes de uma especificidade excessiva da alfabetização, concentrando-se apenas em aspectos relacionados aos fonemas e aos grafemas. No entanto, com o construtivismo e com a difusão do conceito de letramento, o que se percebeu, foi um abandono da especificidade da alfabetização. Ou seja, nessa nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita, bastava inserir as crianças em práticas de leitura e escrita, sem olhar para os aspectos da linguagem. No entanto, dissociar a alfabetização e o letramento, compreendendo-os como processos totalmente distintos e independentes, é um equívoco, uma vez que:

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (Soares, 2004, p.14).

Soares (2004) pontua que para superar o problema do fracasso na alfabetização, é imprescindível considerar as especificidades tanto da alfabetização, quanto do letramento, considerando-os como processos indissociáveis, uma alfabetização que ocorra em contextos de letramento, considerando as práticas sociais de leitura e de escrita. Sendo assim, a autora propõe que professores(as) alfabetizadores(as) alfabetizem letrando, pois assim, impediria que apenas

um dos aspectos se sobressaísse. No entanto, em consonância com Gontijo (2014, p.81), ponderamos que:

Para evitar reducionismos, será necessária a construção de conceitos de alfabetização que não se restrinjam ao processo de ensino-aprendizagem dos aspectos mecânicos do ler e do escrever. Para evitar dicotomias, será necessário pensar um processo que consiga abranger as diferentes dimensões do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A dissociação dessas dimensões, pelo uso dos dois termos – alfabetização e letramento – é o que tem produzido dicotomias entre o *aprender* a ler e escrever e o ler e escrever e também entre os processos de ensino e de aprendizagem.

Podemos considerar que a perspectiva de alfabetização discursiva vai ao encontro do proposto por Gontijo, uma vez que essa concepção de alfabetização já traz subjacente o letramento, pois alfabetiza com e por meio dos usos sociais de escrita e leitura, não sendo necessário designar um termo para isso. Ou seja, a alfabetização na perspectiva discursiva, compreende a linguagem como interação humana e prática social, compreendendo que a alfabetização e o letramento acontecem juntos e misturados, sem precisar distinguir os dois processos. Além disso, destacamos que:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos (Smolka, 2008, p.63).

Ou seja, essa concepção entende que as crianças se apropriam do sistema de escrita alfabético sendo desafiadas a escrever, pensando, fazendo inferências, estando no exercício de escrita, refletindo sobre o sistema de escrita, errando e acertando. Além disso, destacamos que “O caráter discursivo, social, das práticas sobressai quando trazemos à tona o outro dos processos escolares - as crianças, os alunos, não como o outro lado da moeda, mas como encontro e confronto de conhecimentos: vivos, pensantes, desafiadores (Goulart, 2014, p. 47). Sendo assim, a alfabetização se dá no momento em que a leitura e a escrita fazem sentido para as crianças, inserindo-as em práticas sociais de leitura e escrita e provocando nelas possibilidades de seus usos.

Diante de todas estas reflexões, destacamos que este trabalho se propõe a analisar o que sinalizam produções acadêmicas sobre as contribuições e críticas do PNAIC (2012-2018) para o processo de alfabetização no Brasil. Enfatizamos ainda que nossa ancoragem para estas análises foram os estudos em torno da perspectiva discursiva de alfabetização, que teve como marco os estudos de Ana Luiza B. Smolka, que inaugura essa concepção de alfabetização com

a publicação do livro “A criança na fase inicial da escrita” (1998)¹⁸, apoiada principalmente em Mikhail Mikháilovitch Bakhtin e Lev Semyonovich Vygotsky.

No próximo tópico iremos apresentar brevemente o *Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), compreendendo como ele foi delineado, quais foram os seus objetivos, a sua organização e por quanto tempo perdurou, visto que “implanta-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal” (Soares, 2022, p. 10). Sendo assim, antes de analisarmos as produções bibliográficas levantadas, é de suma importância conhecermos como se estruturou e se desenvolveu o programa.

2.2 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

No tópico anterior discutimos que historicamente o Brasil tenta achar soluções para o problema em torno do fracasso na alfabetização de brasileiros(as). De acordo com Constant (2015, p.14):

O debate sobre formação de professores alfabetizadores antecede a implementação do PNAIC. Já em 2003, o Ministério da Educação buscava novos direcionamentos para a educação brasileira. Naquele momento foram inaugurados eixos norteadores, em especial a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Assim, a alfabetização se constituiu como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública.

Desde 2003, muitos programas foram elaborados pelo MEC em torno da alfabetização, objetivando a sua melhoria, uma vez, que ela era concebida como eixo principal da qualidade da educação pública, muito em decorrência das avaliações de larga escala que aconteciam nas escolas públicas brasileiras. Não pretendemos caracterizar cada um desses programas que antecederam o PNAIC, tampouco realizar inferências sobre eles, pois não é objetivo dessa pesquisa. No entanto, consideramos que para compreendermos como se desenvolveu o PNAIC, é importante compreender que anteriormente tiveram outros programas voltados à alfabetização e citá-los brevemente se faz necessário. Por exemplo, Constant (2015) aponta que em 2003, o MEC apresentou o *Programa Toda Criança Aprendendo* (TCA), contendo quatro eixos de ação: 1. Política nacional de valorização e formação de professores; 2. Ampliação do atendimento escolar; 3. Apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica e 4. Formar programas de apoio ao letramento.

¹⁸ SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1998.

Já em 2005, foi implementado pelo MEC, o *Programa Pró-letramento*, objetivando a formação continuada à distância de professores(as) atuantes nas turmas iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e com a finalidade de melhorar o desempenho escolar das crianças no âmbito da leitura, da escrita e da matemática. De acordo com as análises do MEC, através de avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), percebeu-se a melhoria na escolarização dos estudantes, com a apropriação da língua portuguesa e da matemática. Desse modo, Constant (2015, p.15) ressalta que este fator “suscitou a necessidade de um debate nacional para a implementação de uma política de currículo, que ampliasse as reflexões sobre a formação continuada, com base no *Pró-letramento*. O cenário era animador e revelava a importância da constituição de programas para a formação de professores(as), uma vez que impactava diretamente nos índices de escolarização das crianças. Por conseguinte,

Em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e um quantitativo maior de universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização (Constant, 2015, p.15).

Além disso, com o Censo Demográfico de 2012, constatou-se que neste mesmo ano, 750.000 crianças chegaram ao 5º ano sem saber ler e escrever, preocupando os órgãos governamentais e os(as) professores(as) alfabetizadores(as) (Pelandré; Luz, 2016, p. 11). Sendo assim, com base nestes dados estatísticos, Constant (2016) assinala que alguns integrantes do MEC viam a necessidade de criar uma política republicana direcionada para os profissionais que atuavam na educação pública, especialmente, voltada à alfabetização infantil. Além disso, houve uma demanda incorporada pelo PNAIC:

A associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum, mas que não está necessariamente em oposição ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais. A proposta busca intervir na formação dos professores, mas com o debate sobre as distintas concepções a respeito do que se compreende como “comum”, bem como as formas de mobilização dos professores na sua participação para esta construção coletiva sobre o currículo (Constant, 2015, p.16)

Sendo assim, na criação do PNAIC houve a compreensão da necessidade de criar um programa que atendesse boa parte do território nacional e que os recursos públicos fossem encaminhados diretamente ao público-alvo do programa: os(as) professores(as) alfabetizadores(as).

O PNAIC foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2012, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, no primeiro governo Dilma (2011-2014). De acordo com Araújo (2015, p.19-20):

No segundo semestre de 2012, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para a adesão ao programa realizou reuniões com cada um dos Secretários de Educação dos 26 Estados e o Distrito Federal, assim como os respectivos Presidentes Estaduais da UNDIME. Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento, construindo articulações com a nova proposta e incluindo formadores com experiência nas propostas de formação das Universidades.

Assim, a ideia era que cada estado brasileiro tivesse uma universidade parceira, responsável pela formação de professores(as) proposta pelo PNAIC. Então, ao final do corrente ano, 2012, as universidades públicas foram convidadas a elaborar um plano de formação, o que se tornaria, posteriormente, o PNAIC (Araújo, 2015). Por conseguinte, as universidades parceiras começaram a se organizar e constituir seus grupos de trabalho, para atuar na formação de professores(as) alfabetizadores(as) nos mais de cinco mil municípios que aderiram ao Pacto. Este programa foi implementado no ano seguinte, em 2013, contando com a participação de 38 Instituições de Educação Superior (IES), sendo 32 federais e 6 estaduais.

Desse modo, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) foi um compromisso firmado entre o governo federal, o distrito federal, os estados, os municípios brasileiros e a sociedade, objetivando assegurar que todas as crianças das escolas públicas brasileiras fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, em Língua Portuguesa e em Matemática, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, ponderamos que o PNAIC se consolidou como um Pacto, reunindo diferentes entes federativos a assumirem o compromisso pela alfabetização das crianças.

Além dessas federações, salientamos que o PNAIC se constitui como um movimento político-empresarial, uma vez que teve a participação do Movimento Todos pela Educação. Um grupo composto por importantes organizações sociais e econômicas, articuladas com as organizações internacionais e diversos outros grupos da sociedade, objetivando a intervenção no cenário educacional (Constant, 2016). Alertamos que este movimento tem conseguido apoio

junto ao governo e nestes últimos anos vem constantemente delineando as políticas públicas educacionais no Brasil, de modo a seguir as “orientações” dos organismos internacionais e defender os seus interesses, que são de cunho econômico.

De acordo com Constant (2016, p. 24), “desde o ano de 2006, esse movimento intensifica a presença das concepções empresariais e a incorporação da ideia de gestão para os sistemas educacionais de ensino” – Ou seja, é uma visão da educação como mercadoria que está mascarada por uma preocupação em colaborar com a educação brasileira. O nosso foco neste trabalho não é discutir o Movimento Todos pela Educação, tampouco as problemáticas em torno das suas concepções e interferências no cenário educacional, mas consideramos necessário pontuar que este movimento também esteve presente no delineamento do PNAIC, mesmo em um governo que podemos considerar menos aberto ao setor empresarial.

Diante deste contexto, é importante ponderar que o PNAIC se desenvolveu entre forças contraditórias – o setor público e o setor privado –, mas que viam a necessidade de propostas voltadas para a diminuição dos índices de analfabetismo, mesmo que com interesses distintos. Portanto, este Pacto surgiu da necessidade de garantir o direito à alfabetização plena para todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização, uma vez que, na história do Brasil, é perceptível que muitas crianças concluem o período de escolarização sem estarem alfabetizadas plenamente. Este programa esteve voltado particularmente para a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil, constituindo-se como o maior programa de formação continuada para professores já implementado pelo MEC.

Para além da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) – eixo principal do PNAIC –, as ações do Pacto apoiavam-se ainda em outros três eixos: 1. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 2. avaliações sistemáticas e 3. gestão, controle social e mobilização.

Para a realização da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) contou-se com a articulação efetiva das universidades, secretarias de educação e escolas. Com o eixo formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as), havia a compreensão de que no diálogo com outros professores, na reflexão crítica da prática e com acesso a outras referências para ampliar o seu repertório, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) poderiam vislumbrar novas possibilidades para o seu trabalho com as crianças, melhorando a prática pedagógica e contribuindo para uma alfabetização na perspectiva do letramento.

O eixo “materiais didáticos” e afins era formado por conjunto de materiais específicos para a alfabetização, como livros didáticos, dicionários, jogos pedagógicos, obras de referência

de literatura e de pesquisa e tecnologias educacionais, entregues às escolas, sendo calculados por turmas de alfabetização (Araújo, 2015).

Já o eixo “avaliações sistemáticas”, compreendia as avaliações processuais e também uma avaliação externa universal, elaborada pelo INEP às crianças concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de averiguar o nível de alfabetização alcançado ao longo do ciclo (Araújo 2015). E o último eixo, “gestão, controle social e mobilização”, compreende quatro instâncias para gerir o PNAIC: O Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre os entes que compõem o Pacto (Araújo, 2015).

A trajetória do PNAIC iniciou em 2013, tendo o componente curricular linguagem como seu ponto de partida. No ano seguinte (2014), o trabalho com a formação de professores(as) alfabetizadores(as) focalizou no componente curricular da Matemática, no entanto, sem abandonar o trabalho que havia sido desenvolvido com a Língua Portuguesa e pensando as ações de forma interdisciplinar, sem esquecer as especificidades de cada área do conhecimento. E em 2015, foram abordados conhecimentos de outras áreas, concebendo-as também de forma interdisciplinar.

Não vamos nos ater a discutir como se deu a formação naqueles anos de desenvolvimento do PNAIC, mas como vamos dirigir nosso olhar para a alfabetização dentro desse programa, faz-se necessário discorrer acerca do que o programa apresentou em relação ao processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. De acordo com Araújo (2015), o PNAIC adotou a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que para além do sistema de escrita alfabética, a criança também deve conseguir utilizar este sistema em diversas situações comunicativas, de forma autônoma. No caderno de apresentação do PNAIC, destaca-se que:

O papel da escola, quando se trata do processo de alfabetização, é ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Isto é, desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação (Brasil, 2012, p.26).

O PNAIC, portanto, defendia que as crianças tivessem acesso a diversos e diferentes gêneros discursivos, utilizando o sistema de escrita alfabética em múltiplos contextos e de forma apropriada. Ademais, a autora também ressalta que o PNAIC não propôs um método específico ou caminho a ser seguido, mas apresentou sugestões metodológicas, podendo o(a)

professor(a) ter autonomia para desenvolver seu trabalho pedagógico, de acordo com as especificidades da turma, como proposto pelo Pacto: “O PNAIC, por promover de forma sistemática a formação continuada, tem buscado auxiliar os sistemas de ensino nesse trabalho que objetiva sempre a construção da autonomia do professor” (Martiniak, 2015, p.52). Além disso, o material de formação constituiu-se em um meio de ampliar as referências dos(as) professores(as) e subsidiar o seu fazer docente, e não em atividades prontas ou pré-determinadas. Nesse sentido, os(as) professores(as) deveriam pensar na realidade da sua turma, no seu contexto, refletir sobre quem e como estão as crianças que compõem a sala e só assim, criar as suas propostas. Ou seja, um trabalho pedagógico que articule a teoria e a prática, um referencial teórico que sustentem as ações desenvolvidas na prática. Além disso, compreende um processo constante de refletir criticamente sobre a prática docente, observando as particularidades de cada criança e replanejando as propostas pedagógicas.

Durante o desenvolvimento do programa, o MEC fez análises positivas, considerando também a dificuldade de implementar um programa de formação continuada em nível nacional, necessitando a colaboração de muitos entes federativos. Cabe destacar também que o PNAIC alcançou grandes proporções, sendo palco de muitas pesquisas, análises, discussões, sendo lembrados por muitos(as) professores(as) até atualmente, devido ao impacto que teve na formação de professores(as) alfabetizadores(as). Com o golpe instituído sobre a Presidenta Dilma Rousseff, o Pacto foi extinto em 2018 e no governo de Jair Bolsonaro foi lançada a *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e, decorrente desta política, foi implementado o programa *Tempo de aprender* em 2020, ambos na defesa do método fônico e na crítica ferrenha em relação ao PNAIC.

Com as eleições de 2022 e a derrota de Jair Bolsonaro, assumiu o poder Luíz Inácio Lula da Silva e tanto a PNA quanto o programa *Tempo de Aprender* foram extintos. O governo de Lula em 2023 implementou o programa *Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada* que, de certa maneira, traz aspectos similares ao PNAIC, inclusive na aproximação à perspectiva discursiva de linguagem, muito embora, também mescle abordagens variadas e, por isso, também recebe críticas de pesquisadores(as) na atualidade¹⁹.

Devido às proporções tomadas pelo PNAIC e como se anuncia nos cadernos de apresentação, vimos a necessidade de pesquisar sobre críticas e contribuições deste programa

¹⁹ Conferir Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da UFSC, de autoria de Giulia da Silva Monsani *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Primeiras reflexões sobre o programa à luz da perspectiva discursiva* (2025).

voltados ao processo de alfabetização e então realizamos um levantamento das produções acadêmicas – artigos e dissertações, como já pontuamos na parte metodológica e no próximo capítulo apresentaremos tais análises.

3 VOZES QUE ECOAM: CRÍTICAS E CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta pesquisa, como já mencionado no decorrer do trabalho, propõe-se a analisar o que sinalizam as produções acadêmicas a respeito das críticas e contribuições do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* – PNAIC – no que tange ao processo de alfabetização. Como já apontado ao longo do trabalho, a proposta é compreender como o PNAIC tem sido discutido na literatura acadêmica, buscando refletir sobre seus impactos, limites e potências no cotidiano das práticas alfabetizadoras. Para isso, serão apresentados artigos e dissertações que tratam do tema, com o intuito de identificar os aspectos mais relevantes destas produções, estabelecendo um diálogo com a perspectiva discursiva de alfabetização. Esta perspectiva compreende que alfabetizar não se resume à decodificação de letras, palavras e frases, tampouco à relação técnica da criança com a escrita, mas implica a construção de sentidos: pensar para quem se escreve, como se escreve e por que se escreve (Smolka, 2008).

Por conseguinte, será apresentado um quadro síntese com as referências dos trabalhos selecionados nos meses de junho e julho do ano de 2024. Em seguida, cada um será analisado individualmente, destacando suas principais características, contribuições e críticas, à luz das reflexões que sustentam esta pesquisa.

Como já pontuamos na metodologia, depois de um refinamento com descritores que apontassem para críticas e contribuições, chegamos ao total de 4 artigos e 5 dissertações. Fizemos a leitura na íntegra dos artigos e lemos os resumos e considerações finais das dissertações, dando-nos conta de que é um Trabalho de Conclusão de Curso e que se propõe a uma aproximação do que focamos como objeto de pesquisa.

Quadro 4: Artigos da base de dados da SciELO que selecionamos para analisar:

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS
ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.
NORNBERG, Marta; DIAS, Maurício Cardoso; JAGER, Josiane Jarline. Leitura como interação do leitor com o texto: Concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. Educação em Revista Belo Horizonte v.39 e37704 2023.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma revisão sistemática. **Educação em Revista**| Belo Horizonte|v.35|e211143|2019.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.

Fonte: Elaborado pela autora.

O artigo *Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC* de Juvenal Zanchetta Junior (2017) apresenta-se como uma pesquisa de campo, realizada no polo de Assis, em São Paulo, durante os encontros presenciais entre formadores, orientadores e coordenadores locais. Com o trabalho, o autor teve como objetivo avaliar as práticas de leitura literária sugeridas pelo PNAIC, principalmente aquelas que têm a imagem como predominante. Zanchetta Junior (2017) ressalta que o PNAIC se constitui como um espaço formador para o tratamento de textos literários, visto que são raras as formações continuadas voltadas para isso e também nas formações iniciais dos(as) professores(as) não há um estudo voltado para as literaturas, principalmente no que se refere às literaturas infantis por imagem. Neste sentido, cabe destacar que:

A ilustração não tem papel meramente decorativo, mas constitutivo do leitor. As ilustrações dos livros infantis ou mesmo os livros só de imagem reúnem uma série de signos ideológicos capazes de engendrar um processo dialógico, que se reflete sobre a consciência de seu leitor/observador (Ramos, 2015, p.138).

É necessário ponderar que as ilustrações constituem um tipo de linguagem, que se organiza justamente como uma necessidade de dizer algo. Sendo assim, as imagens nos textos literários, não são meramente decorativas, elas foram construídas a fim de comunicar ideias, sentimentos, sensações, dialogando com o texto escrito. Já nos livros baseados em imagens, essas são o próprio texto, as ilustrações constroem a narrativa, pela visualidade, o leitor lê e interpreta as imagens.

Durante a leitura do artigo, é perceptível que o autor toma a literatura em seu aspecto estético, que a escola deve formar o leitor literário e não apenas o que ele chama de “leitor escolarizado”, uma vez que “O trabalho com literatura infantil no ambiente escolar ainda hoje provoca muitas discussões e controvérsias, especialmente porque sempre teve essa forte ligação com funções pedagógicas e moralizantes deixando-a sempre na berlinda e pendendo entre ser Pedagogia ou Literatura” (Fabiano, 2018, p.46).

Além disso, o pesquisador também aponta que o PNAIC se alinha em sintonia com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e baseia-se em Bakhtin e Schneuwly, uma vez que concebe a linguagem como fenômeno materializado por meio de textos, diferenciando-se e construindo-se através dos usos sociais e com base na noção de gêneros (Zanchetta Junior, 2017). No entanto, em contraponto a esta perspectiva que o autor afirma que o PNAIC assume, Aguiar (2021, p.218) ressalta uma outra concepção percebida nos cadernos de formação do PNAIC: “Os cadernos de formação têm uma tendência fortemente construtivista. Que, em nosso ponto de vista, acaba seguindo a linha de outros documentos oficiais, ou seja, mostra-se bastante eclético em suas concepções, mesclando abordagens piagetianas e vygotskianas.”

Um dos aspectos que ressaltamos na leitura deste artigo, refere-se aos quatro modos mais frequentes que o PNAIC aborda os textos literários, independente do gênero, de acordo com o autor: 1. Pretexto para tratar de conteúdos curriculares; 2. Baú de informações factuais, como complemento às propostas docentes; 3. Baú de lições morais, servem como exemplo de boa conduta humana; 4. Deleite, sem qualquer finalidade avaliativa. Ou seja, ele sinaliza que os(as) professores(as) tomam a literatura geralmente para tratarem de conteúdos curriculares, envolvendo-se pouco com a literatura como uma obra, como uma arte, que apresenta diferentes significados para quem lê. De acordo com Fabiano (2018, p.46-47):

As obras destinadas às crianças sempre representaram (e continuam representando) aquisição de moralidades e padrões de comportamento. Muitas vezes são utilizadas para exercícios de interpretação, análise linguística ou gramatical, aumento de vocabulário, enfim, remetendo o seu leitor para alguma coisa dentro do texto, mas para fora dele mesmo, sob a ótica do adulto, refletindo os interesses propostos pela escola ou, quando manipulados pelo mercado editorial, para a sociedade de consumo.

Sendo assim, ao trabalhar com os gêneros literários apenas em seu teor didático-pedagógico, os(as) professores(as) correm o risco de formar sujeitos que veem o ato da leitura como algo maçante, sendo o seu fim único, a aprendizagem de aspectos relacionados à língua. No entanto, é imprescindível considerar que o “contato com a obra literária necessita ser conduzida de forma prazerosa e encantadora, pois pela forma coercitiva como muitas vezes ela é introduzida no ambiente escolar, perde sua função fruitiva, condição essencial para deflagrar o processo de formação de leitores (Fabiano, 2018, p.48).

Neste sentido, destacamos que defendemos o uso da literatura no processo de alfabetização,

Porque a literatura, como discurso escrito, revela, registra e trabalha formas e normas do discurso social; ao mesmo tempo instaura e amplia o espaço interdiscursivo, na medida em que inclui outros interlocutores – de outros lugares, de outros tempos – criando novas condições e novas possibilidades

de troca de saberes, convocando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se estabelece” (Smolka, 2008, p.80).

Partimos da ideia de que a literatura, constitui-se como uma potência nas salas de aula alfabetizadoras, elas nos permitem realizar projetos, trabalhar aspectos fundamentais do sistema de escrita alfabético de forma contextualizada, ampliar o repertório cultural, o vocabulário, a imaginação, a criatividade e caracteriza-se por ser um importante enunciado cultural.

No entanto, também estamos em consonância com o autor e reafirmamos o papel da escola em produzir leitores literários, concebendo a literatura na sua dimensão estética, como forma de arte e expressão, importante para a formação humana. Assinalamos que na nossa compreensão, é possível e viável construir o leitor literário, ao mesmo tempo que se utiliza da literatura para o processo de alfabetização. Sendo assim, é imprescindível construir momentos oportunos diariamente para a leitura e criar o gosto pela literatura, afinal, “Espera que as crianças se tornem leitoras e escritoras como resultado do seu ensino. No entanto, a própria prática escolar é a negação da leitura e da escritura como prática dialógica, discursiva, significativa” (Smolka, 2008, p.93). Por conseguinte, a literatura pode e deve ser usada no processo de alfabetização, uma vez que é um gênero discursivo, porém, os(as) professores(as) alfabetizadores(as) devem ter a compreensão de que a literatura possui diversas dimensões – o texto, a ilustração, o sentido para cada leitor, a imaginação, a criatividade, a sua dimensão estética – e todas elas devem ser exploradas.

Ademais, o autor faz uma análise da leitura realizada pelos orientadores de estudo do PNAIC em relação às narrativas “O pato” e “Os pássaros”, fazendo inferências sobre como foi a compreensão dos participantes sobre esta literatura baseada por imagens. O autor conclui que nas orientações do PNAIC há a ausência de livros de ficção por imagens e destaca que a partir das impressões que o grupo de professores da sua pesquisa obteve das narrativas de ficção por imagens, revelaram a necessidade de uma formação específica para esse gênero textual. Considerando o texto literário como constituinte do processo de alfabetização, é imprescindível mencionar que Zanchetta Junior (2017) reconhece a importância que o PNAIC trouxe ao compreender a leitura literária como prática formativa, mas destaca que deveria ter trazido as especificidades dos textos literários baseados em imagem, uma vez que a maioria dos livros que o material didático apresentou, trouxe a imagem como fundamental na comunicação.

O outro artigo selecionado, refere-se à pesquisa das autoras Marta Nornberg e Josiane Jarline Jager e do autor Maurício Cardoso Dias (2023), intitulada *Leitura como interação do leitor com o texto: concepções e práticas nos cadernos do PNAIC*. O presente artigo discute as

concepções e práticas de leitura apresentadas nos cadernos de formação do PNAIC, ao compreender que:

Refletir sobre a concepção de leitura que guia o trabalho pedagógico do professor é extremamente importante, visto que a forma como esse profissional compreende a atividade leitora e a relação dos alunos com ela são o que sustenta suas escolhas e as condutas didáticas no decorrer da sua prática pedagógica” (Nornberg; Dias; Jager, 2023, p.3).

Neste viés, as pesquisadoras e o pesquisador realizaram a leitura e a análise de 36 cadernos de formação do PNAIC, relativos ao ano de 2012, justamente, quando a ênfase se deu na área da linguagem, objetivando identificar o embasamento teórico embutido no processo de formação de professores(as) no ciclo de alfabetização. Inicialmente o texto discorre acerca do processo de apropriação da leitura, respaldando-se principalmente nos estudos de Magda Soares, Frank Smith e Isabel Solé. Nesta sessão do artigo, assinala-se sobre a importância da compreensão leitora, que é desenvolvido através de estratégias de leitura, o que se diferencia de métodos para a aquisição da leitura, pois enquanto esta preocupa-se apenas como algo que é aplicado mecanicamente, a outra significa uma orientação para o ensino, que de acordo com Soares (2022, p. 242) são: “ações planejadas pela/o professora/or²⁰ visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos”. Neste sentido, as estratégias pressupõem intencionalidade, considerando as especificidades do grupo de crianças, compreendendo que a leitura de um texto carece de interpretação e compreensão pelas próprias crianças.

Posteriormente, o artigo apresenta o PNAIC e os seus respectivos cadernos de formação, analisando-os. As autoras e o autor pontuaram que dos 36 cadernos, 24 deles tratavam acerca do processo de alfabetização no ciclo de alfabetização. No entanto, no que concerne à leitura, não havia um caderno específico para esta discussão, mas que:

O tema leitura permeia os textos de todas as temáticas abordadas, mostrando que o programa discute a leitura não como habilidade específica, mas como uma prática social cuja aprendizagem acontece por meio do ato de ler e de seus usos em situações de interação entre leitor e textos (Nornberg; Dias; Jager, 2023, p.8).

Deste modo, a partir da análise dos cadernos as autoras e o autor verificaram que a leitura é concebida como um processo interativo entre o leitor e o texto, reconhecendo a criança como autora de sentidos, inserida em um mundo de textos, vozes e relações sociais que atravessam e constituem sua formação como leitora e cidadã. Sendo assim, a leitura não se reduz apenas à decodificação de palavras, mas constitui-se como uma prática social de

²⁰ Tal qual aparece no original.

linguagem, em que o leitor interage com o texto a partir das suas vivências, do seu contexto social. Nesta perspectiva, Volochinov (2018, p. 216) assinala que “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante.” Ou seja, ao se relacionar com um texto, o leitor está interagindo e dialogando com outras vozes sociais, construindo sentidos, através da linguagem e da vida social.

Além disso, de acordo com as pesquisadoras e o pesquisador, outro aspecto que foi possível visualizar na análise dos cadernos foi a ênfase na identificação de sentidos, fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora. Assim sendo, é imprescindível que “A escola precisa lidar com textos que circulam socialmente e, então, teremos inúmeras possibilidades de exploração, de compreensão e de sistematização que precisam levar em conta: a produção (o quê?), a circulação (onde?) e a recepção (pra quem?)” (Aguiar, 2016, p.42). É esta construção de sentidos, que a alfabetização na perspectiva discursiva enfatiza, compreendendo que “A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido” (Smolka, 2008, p.69). E esta construção de sentidos para e com as crianças, desenrola-se com a compreensão de que a apropriação do sistema de escrita efetua-se a partir de práticas sociais de leitura e escrita.

Portanto, as autoras e o autor apontam como contribuição do PNAIC o modelo interativo de leitura, práticas de extração de sentidos do texto para o desenvolvimento da compreensão textual, registros de atividades de leitura compartilhada e interpretação com base em perguntas elaboradas.

Em relação às críticas, Nornberg, Jager e Dias sinalizam que há uma frequência menor em atividades que trazem à tona os conhecimentos prévios dos estudantes. Reconhecer os(as) estudantes como sujeitos, é dar voz e vez a eles(as) e a concepção de linguagem como interação humana também pressupõe considerar as crianças nesse processo: “Pensar a linguagem como interação para nossas crianças significa dar vez e voz a elas, trazer para a sala de aula possibilidades de ampliação do repertório que elas já trazem de suas casas, de seus bairros...de sua vida!” (Aguiar, 2016, p.41). Ademais, a escolha de um caminho para o processo de alfabetização que crie sentido para e com as crianças – que é justamente uma das contribuições apontadas pelos autores – implica partir dos conhecimentos prévios das crianças, de maneira a ampliá-los. Além disso, as autoras e o autor sinalizam que a sistematização da leitura como escrita de resumo também apareceu infrequentemente.

Já o artigo nomeado como *Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática* de Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier e Tiago Lisboa

Bartholo (2019) pretendeu identificar os impactos da implementação do PNAIC em diferentes municípios brasileiros, a partir de uma análise de trabalhos publicados entre 2013 e 2017. O autor e a autora destacam que mesmo com o alcance do PNAIC e seus custos elevados, o governo federal e as universidades parceiras não delinearão um estudo sobre o impacto do PNAIC na alfabetização das crianças (Xavier; Bartholo, 2019). Inicialmente, o pesquisador e a pesquisadora apresentaram o PNAIC e discutiram brevemente acerca do delineamento do programa, retomando programas lançados anteriormente e os motivos que levaram à criação do Pacto. Na sequência, é apresentado o caminho metodológico da pesquisa e algumas possíveis fragilidades do trabalho, em vista de dificuldades encontradas, como por exemplo, ao pesquisar na ANPEd²¹ (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Ao analisar os trabalhos coletados, de acordo com os critérios definidos, demonstraram que a maioria dos trabalhos foram produzidas em universidades públicas, são análises de documentos do tipo estudo de caso e apenas 4% dos trabalhos pesquisados são estudos de impacto, enquanto os outros tratam apenas da percepção em relação ao programa e não são de caráter avaliativo. O autor e a autora destacam não terem encontrado nenhum estudo sobre avaliação de implementação do PNAIC, sugerindo que há lacunas a serem preenchidas no campo educacional. Em relação a esta crítica, é importante destacar que os impactos de um amplo programa como caracterizou-se o PNAIC, possui seus desdobramentos a longo prazo, podendo reverberar ou não nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) participantes do Pacto, de acordo com a sua perspectiva teórica e do que se sucedeu posteriormente.

Dos trabalhos levantados por estes autores, Xavier e Bartholo (2019), apenas quatro correspondiam aos seus critérios, sendo dois deles da área da matemática e dois da área de linguagens. É imprescindível mencionar que o autor e a autora não descreveram a respeito das obras selecionadas, não fornecendo um resumo dos trabalhos. Apenas elaboram um quadro, identificando o trabalho, a área abordada e avaliação da formação continuada do PNAIC. Os dois trabalhos correspondentes à área de linguagem são oriundos de trabalhos de mestrado.

O trabalho citado por Xavier e Bartholo (2019) como *Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC* de Geysa Paula Castor da Silva faz uma avaliação positiva do PNAIC, considerando que as crianças evoluíram na leitura e na escrita. Com estas informações rasas, deparamo-nos com a impossibilidade de realizar algumas inferências, devido a várias nuances que nos intrigaram: O que fez a autora

²¹ Bartholo e Xavier (2019) destacam que a base de dados ANPEd apresenta dificuldades específicas de busca, o que pode ter resultado na exclusão de pesquisas relevantes durante o processo de seleção dos trabalhos.

citada concluir que as crianças evoluíram através das ações desencadeadas do PNAIC? Foi a experiência dela como professora alfabetizadora participante do programa de formação? As crianças obtiveram bons resultados em uma avaliação nacional de alfabetização? O evoluir na leitura e na escrita implicou quais aspectos: a compreensão do sistema de escrita ou a codificação e decodificação de signos? Esta evolução foi percebida através da percepção das crianças utilizando a linguagem em diversas situações comunicativas? Essas questões levantadas são apenas pontos de partida para seguirmos nossa reflexão.

Já o trabalho de Ana Katia Ferreira de Assis, também citado por Xavier e Bartholo (2019), denominado *O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos?* conclui que o PNAIC não fez diferença, relatando que não houve ganhos significativos com a *Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)* em 2014. Cabe destacar que não fizemos a leitura desta dissertação citada e podemos estar nos equivocando nas inferências que vamos realizar, mas avaliar um programa por uma avaliação de larga escala, evidencia uma compreensão da alfabetização apenas em sua função de adquirir habilidades e competências de leitura e escrita dentro de determinados limites.

É preciso ponderar que estas avaliações da alfabetização das crianças são justificadas em razão de melhorias da qualidade da educação, em que se buscam identificar lacunas durante o processo e evitar fracassos no futuro (Gontijo, 2014). No entanto, trata-se de avaliação que possui parâmetros definidos, com competências e habilidades que as crianças precisam se apropriar, centrando-se praticamente apenas em avaliar técnicas de leitura e escrita, sem considerar o contexto em que as crianças estão inseridas e sem levar em conta se realmente estão contribuindo para a formação de sujeitos leitores e produtores de texto. Neste sentido, Gontijo (2014, p.113) destaca que:

‘A matriz referência para avaliação da alfabetização e do letramento inicial’ tem organizado o ensino nas escolas. Além disso, conforme relato de professores e pedagogos, em muitas escolas estão acontecendo os chamados ‘vestibulinhos’, ou seja, as crianças estão sendo treinadas previamente para fazer o teste. No ‘vestibulinho’, as escolas utilizam as versões das provas aplicadas.

Esta preocupação em preparar as crianças para a realização de uma avaliação com o propósito de analisar os problemas no processo de alfabetização e delinear medidas para interferir e melhorar a alfabetização das crianças, mostra que avaliações como estas não evidenciam dados reais, uma vez que a escola pública brasileira está preocupada em apresentar para a sociedade resultados. Ou seja, atribui-se maior importância às notas recebidas nestas

avaliações, como forma de construir-se uma escola de prestígio social, do que uma preocupação efetiva com o processo de alfabetização das crianças.

Quando o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização é organizado de modo a se alcançar resultados nestas avaliações nacionais e/ou internacionais, concebe-se a escrita e a leitura meramente como um objeto que será avaliado dentro de certos parâmetros bastante homogêneos. No entanto, destacamos que:

Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, se transforma, se constrói, como conhecimento humano (Smolka, 2008, p.45).

A concepção de uma linguagem pronta e acabada, sendo tomada como mero objeto de conhecimento atribui-se a visão da tendência do objetivismo abstrato, como apresenta Volochinov (2018, p.198): “De acordo com a doutrina do objetivismo abstrato, a língua como uma obra pronta é transmitida de uma geração a outra.” Uma compreensão de linguagem mecanicista e racionalista, que não compreende a língua em sua forma histórica e social. Assim sendo, destacamos que a escola deve conceber a língua como um fenômeno em constante processo de transformação. Neste sentido, compreendemos a língua de acordo com Volochinov (2018, p.198):

Na verdade, [a língua] não é transmitida, ela é continuada, mas como um processo de formação ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez.

Ao conceber a língua neste processo de comunicação discursiva, como uma ação constitutiva do ser humano, a escola coloca as crianças em diferentes situações comunicativas, compreendendo a alfabetização como um processo de interação entre os sujeitos e construção de significados. Neste sentido, Goulart e Aguiar (2019, p.10) nos apontam que: “ensinar e aprender a escrita na escola pauta-se na compreensão de que é preciso criar possibilidades metodológicas que façam sentido para a criança, ou seja, que ocorram em diálogo com o movimento da vida”. Deste modo, o ponto de partida da alfabetização deve ser a própria vida, colocando as crianças no exercício de perceberem a função social da leitura e da escrita no cotidiano.

Por fim, Xavier e Bartholo (2019) pontuam que esta foi a primeira revisão sistemática sobre os efeitos do programa de formação continuada de professores(as) do PNAIC. Além

disso, também destacam que os resultados obtidos sugerem que as pesquisas estão distantes dos debates sobre os impactos de programas educacionais e que a grande maioria, baseia-se na experiência individual, o que apresenta muitas limitações. Visto isso, o autor e a autora sinalizam que há uma necessidade urgente de realizar estudos de impactos das políticas adotadas, constituindo-se como uma exigência da sociedade, pois é dinheiro público sendo utilizado.

O último artigo selecionado para a análise é de autoria de Maria Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes (2019), intitulado *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura*. Como o próprio título do trabalho apresenta, o artigo realiza uma análise de trabalhos relacionados ao PNAIC, abrangendo um total de 64 trabalhos, do período de 2013 até 2016. Além do recorte temporal, o autor e a autora consideram apenas pesquisas de campo ou análise documental, em vista da expressiva quantidade de pesquisas encontradas. A presente pesquisa traz em seu escopo a metodologia utilizada, bem como os trabalhos encontrados e na sequência, categoriza-os em: 1. PNAIC como Política Educacional; 2. PNAIC e a formação de professores; 3. Análise de material do PNAIC; 4. PNAIC e avaliação; 5. PNAIC e currículo; 6. PNAIC e planejamento e 7. Ensino e Aprendizagem no PNAIC. A partir desta categorização, o pesquisador e a pesquisadora apontam pontos importantes das pesquisas analisadas, porém, pouco discorrem acerca dos achados.

Cabe destacar que na categoria “Ensino e Aprendizagem no PNAIC”, analisou-se apenas um trabalho, talvez por conta do pesquisador e da pesquisadora adotarem como critério, o descarte dos relatos de experiência para análise. A pesquisa desta categoria envolveu a observação e a entrevista com uma professora participante da formação do PNAIC, revelando alguns aspectos que foram alterados na sua prática:

- a) o trabalho com os livros de literatura abordou outros componentes curriculares, além da Língua Portuguesa;
- b) o trabalho com sequências didáticas tornou-se mais frequente na sala de aula;
- c) os projetos favoreceram a interdisciplinaridade;
- d) as atividades tornaram-se diversas, conforme o nível de leitura e escrita das crianças, e não de acordo com a faixa etária (como a professora organizava as atividades antes do PNAIC);
- e) o uso de jogos foi ampliado (Alferes; Mainardes, 2019, p.58).

Assim, é possível destacar que o PNAIC contribuiu para a reflexão da prática pedagógica de muitos(as) professores(as) participantes da formação, ampliando o repertório literário e cultural dos(as) professores(as) e construindo uma nova relação com o processo de alfabetização. Deste modo, respaldados em Aguiar (2019, p.18), afirmamos que:

A formação oferecida provocou impactos nas proposições pedagógicas dos/as alfabetizadores/as que, em grande medida, apropriaram-se dos conceitos

teóricos e metodológicos oferecidos e, de certo modo, passaram a problematizar o ensino da língua escrita.

Nesta perspectiva, ressaltam-se a importância e a necessidade de programas qualificados de formação continuada para professores(as). A possibilidade de ter um espaço para dialogar sobre as vivências em sala de aula, de pensar junto possibilidades para a construção de uma alfabetização significativa e até mesmo compartilhar as dificuldades encontradas no chão da escola, apresentam-se como aspectos fundamentais para criar o sentimento de pertencimento à categoria docente, fortalecer-se e repensar as práticas pedagógicas. Assim sendo, frisamos que o PNAIC se constitui como um espaço de encontro e de fortalecimento da categoria docente, possibilitando que professores(as) se reconhecessem enquanto coletivo mobilizado por objetivos comuns: aprimorar a sua formação, lutar por condições de trabalho dignas e por uma educação pública de qualidade.

No entanto, um dos trabalhos analisados por Alferes e Mainardes (2019) aponta que, apesar das mudanças observáveis na prática de muitos(as) alfabetizadores(as), não é possível afirmar que essas ações implicam no principal objetivo do programa: alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Concordamos com a assertiva, uma vez que partimos do pressuposto que há a necessidade de pensar em outras questões que perpassam a vida das crianças e das suas famílias, para além do contexto escolar. É imprescindível elaborar políticas públicas de forma a possibilitar melhorias na qualidade de vida dos sujeitos, como acesso a saneamento básico, moradia, saúde, espaços de lazer e cultura – aspectos já defendidos ao longo desta pesquisa.

Além disso, como já é do nosso conhecimento, o PNAIC foi uma formação elaborada para todos(as) os(as) professores(as) alfabetizadores(as) do Brasil. Nosso país, possui uma vasta dimensão territorial, com uma diversidade cultural ampla e com contextos sociais e econômicos diferentes em cada região. Ademais, os(as) professores(as) possuem distintas formações iniciais e concebem o processo de alfabetização de modos diferentes, além de cada município ter suas orientações educacionais e estar respaldado em determinadas abordagens teóricas. Por conseguinte, assinalamos, de acordo com Aguiar (2021, p.213), que: “Elaborar uma formação que pudesse dar conta do território nacional e atender de forma homogênea a todas as alfabetizadoras seria no mínimo ingenuidade.” As reverberações do PNAIC são difíceis de serem analisadas, pois é impossível exercer um controle sobre os desdobramentos do PNAIC na formação de todos(as) os(as) alfabetizadores(as).

Por fim, Alferes e Mainardes (2019) concluem na pesquisa que o PNAIC foi um programa abrangente e muito importante para a melhoria da qualidade da aprendizagem no

ciclo de alfabetização. Segundo Aguiar (2021, p.213), “O ato pedagógico é planejado e refletido, por certo, mas não se faz como ato passivo; é uma estrada de muitas mãos e muitos pés, de passos para frente e passos para trás, de indignação, aceitação, deturpação, ingenuidade e crítica.” Sendo assim, o PNAIC constitui-se como um espaço não apenas de formação, mas também de reflexão, planejamento e construção.

Apresentados e analisados os artigos selecionados para a pesquisa, cabe agora fazer o mesmo movimento com as dissertações. Considerando o tempo para o desenvolvimento da pesquisa do TCC, optou-se pela análise apenas dos resumos e das considerações finais dos trabalhos de mestrado selecionados.

Quadro 5: Trabalhos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes que selecionamos para analisar:

REFERÊNCIAS DAS DISSERTAÇÕES
<p>MOURA, Daniela Amélia de. Concepção de alfabetização dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.</p>
<p>GARCIA, Denise Fiuza. Políticas públicas de alfabetização: concepções dos programas do Governo Federal de 2012 até 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.</p>
<p>MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. PNAIC: Uma análise das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba – 2015.</p>
<p>ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Percurso formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Impactos e contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Dissertação (mestrado – mestrado profissional em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.</p>
<p>RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. A concepção de linguagem do PNAIC E implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira dissertação analisada refere-se ao trabalho de mestrado da pesquisadora Daniela Amélia de Moura (2021), intitulado *Concepção de Alfabetização dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. O presente trabalho teve como objetivo identificar a perspectiva teórica que embasa a concepção de alfabetização e letramento do 3º ano do Ensino Fundamental, divulgada pelos cadernos de formação do PNAIC. Na pesquisa, a autora utilizou como referencial teórico a perspectiva histórico-cultural e para discorrer acerca da alfabetização, utilizou Soares, Moratti, Frade, Ferreira, Teberosky e Boeing.

Através das análises realizadas na pesquisa, a autora destacou que o PNAIC é uma política pública voltada para a alfabetização das crianças, porém está profundamente marcada pela influência do sistema econômico neoliberal. É importante ressaltar, de acordo com Duarte; Mazzeu; Duarte (2020, p.724) que:

O neoliberalismo se apresenta no debate educacional como grande defensor da “racionalização”, do melhor aproveitamento de recursos, da busca de maior qualidade, eficiência e eficácia da escola. Esses proclamados elogios à racionalidade, às ações baseadas em evidências científicas, à valorização de técnicos e especialistas, etc., acabam por ocultar os nexos entre os movimentos no sentido da privatização das escolas (ou mesmo sua substituição pelo ensino domiciliar), a aplicação à escola da gestão em moldes empresariais, a disseminação do ensino a distância e da utilização das “novas tecnologias” como substitutos da aula presencial, entre outras ações e o obscurantismo beligerante que se apresenta por meio de iniciativas como o movimento chamado “escola sem partido”, as tentativas de censura de conteúdos em materiais didáticos, o desprezo pelo conhecimento científico e mesmo a defesa da tortura e do assassinato de opositores como política de governo.

Neste sentido, é possível afirmar que o mesmo sistema que produz e reproduz constantemente as desigualdades sociais, é o mesmo sistema que dita as regras no cenário educacional, moldando políticas e práticas pedagógicas de forma a garantir a manutenção da hegemonia dominante. Deste modo, a educação, ao invés de ser pensada como ferramenta de emancipação política e social, passa a ser utilizada como um instrumento de controle e adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, perdendo o seu potencial crítico e transformador. Sendo assim, políticas públicas delineadas como o PNAIC, são revestidas de um discurso de inclusão, participação ativa e crítica das crianças e um caminho para uma educação de qualidade. No entanto, em seu bojo há embutido uma lógica que ainda prevalece a padronização e a meritocracia, desconsiderando os contextos econômicos, sociais, culturais e históricos dos sujeitos.

Com a pesquisa, Moura (2021) conclui que os cadernos apresentados pelo PNAIC para o 3º ano do ensino fundamental possuem uma concepção de alfabetização que compromete a

aprendizagem e o domínio da língua escrita como processo dialógico e dinâmico. Concluem-se que, mesmo ao abordar a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis, as propostas apresentadas nos cadernos envolvem-se predominantemente com a apropriação do sistema de escrita, ainda centrada no ensino de letras e palavras de maneira fragmentada e mecânica, o que antecede e enfraquece o letramento como prática social. Sendo assim, Goulart (2014, p. 42), ressalta que:

No processo de alfabetização, temos nos mantido sem saída, reféns de conceber a escola com uma lógica interna própria, “caindo” no eixo simplificador que caracteriza historicamente o processo: a relação entre os movimentos de síntese e de análise, em que as unidades linguísticas menores (fonema, letra, sílaba) e as maiores (palavra, frase, texto) se hierarquizam, organizando modos de ensinar, e também de avaliar a produção dos alunos.

Neste sentido, não são as crianças e os movimentos da sua vida que são o cerne do processo de ensino-aprendizagem, mas elas que são constantemente adaptadas e moldadas ao currículo prescrito. Estes fatores revelam uma concepção tecnicista de alfabetização, que priorizam a homogeneização e a padronização do processo de ensino-aprendizagem em detrimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Por conseguinte, e em consonância com Smolka (2008, p.69), ressaltamos que a alfabetização implica a construção de sentido, ou seja:

Uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesmo palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever, ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre um interlocutor.

A perspectiva discursiva de alfabetização, que considera a reflexão sobre o texto e sobre o contexto histórico-cultural da língua, não é encontrada nos cadernos do PNAIC, segundo Moura (2021). Além disso, a autora também critica que as demais áreas do conhecimento são deixadas em segundo plano, uma vez que há uma centralidade nas disciplinas avaliadas em larga escala. Desta forma, a pesquisadora aponta o PNAIC como uma política de alfabetização elaborada para a obtenção de resultados e cumprimento de metas, distanciando-se de uma proposta formativa que valorize professores(as) alfabetizadores(as) reflexivos(as) e críticos(as), comprometidos(as) com a complexidade do que é o processo de alfabetização.

A próxima dissertação que foi analisada refere-se a um estudo documental, que objetiva analisar as políticas públicas implementadas pelo governo federal no campo da alfabetização entre 2012 e 2020, pretendendo identificar as concepções de alfabetização

propostas nos documentos oficiais. Neste sentido, o trabalho intitulado *Políticas Públicas de Alfabetização: concepções dos programas implementados pelo Governo Federal de 2012 até 2020*, de autoria de Denise Fiuza Garcia (2021), analisa o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2018)* e também o *Programa Mais Alfabetização – PMALFA (2018)*.

Em relação ao PNAIC – que se caracteriza como o foco da nossa pesquisa – Garcia (2021) sinaliza que há uma proximidade com uma concepção de alfabetização interacionista, valorizando e reconhecendo a criança como um sujeito, que possui potencialidades e voz de direito, sendo compreendida como produtora e reprodutora de cultura. Sendo assim, é importante destacar que pensar os processos de ensino-aprendizagem é também pensar o que constituem as crianças envolvidas. Nas palavras de Goulart; Aguiar (2019, p.12):

Pensar a sala de aula, é compreendê-la repleta de vozes desse tempo e de outro Tempo, o tempo histórico, que nos constituem no ato de ser criança, professora, pertencente a determinado lugar com marcas socioeconômicas próprias, com repertórios, conhecimentos linguísticos, variedades dialetais, influências diversas que atravessam a vida, os sujeitos, e vão lhe dando forma.

Neste sentido, a sala de alfabetização é um movimento de vida e de contextos, que precisa refletir na prática pedagógica dos(as) professores(as). Aliás, este é um dos aspectos que Garcia (2021) traz em relação ao PNAIC: uma preocupação metodológica, apontando alguns encaminhamentos para o trabalho com a leitura e com a escrita. Neste sentido, a autora destaca que o PNAIC foi um programa importante, trazendo contribuições significativas para o processo de alfabetização no Brasil, pois ressignificou o trabalho pedagógico do(a) professor(a), objetivando prepará-lo(a) para alfabetizar suas crianças. Ademais, a autora aponta para o PNAIC como um incentivador de práticas pedagógicas mais dinâmicas e atrativas, como a utilização de jogos.

Entretanto, em nossa concepção, este apontamento é generalizado, uma vez que se lidou com seres humanos, com diferentes concepções de mundo, de educação e de infância. Sendo assim, mesmo participando da formação de professores(as) alfabetizadores(as) do PNAIC, muitos(as) não modificaram seus modos de ser e estar em sala de aula, tampouco transformaram suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante ressaltar, conforme Aguiar (2016), que muitos municípios já vinham com uma formação de base construtivista muito forte e muitas redes de ensino decidiram adotar apostilas de empresas privadas. Tal escolha contribuiu para gerar confusão nos(as) professores(as) alfabetizadores(a) quanto à perspectiva pedagógica a ser seguida.

Todavia, faz-se necessário reconhecer a contribuição da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica de muitos(as) professores(as). Garcia (2021) destaca que o PNAIC contribuiu para se pensar o lúdico, a presença dos jogos, o letramento, a aprendizagem da língua pautada na função social e a interdisciplinaridade. Como bem aponta Aguiar (2021, p. 213), “A formação do PNAIC deixou marcas que não podem cair no esquecimento, que podem até ser apagadas dos sites, mas não de outros registros”. Ademais, é imprescindível a defesa da formação continuada para o(a) professor(a), uma vez que se caracteriza como um direito, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e um importante espaço de reflexão e construção do fazer docente, como já apontado anteriormente.

Perante as contribuições inferidas ao PNAIC, Garcia (2021) também apresenta algumas críticas, apontando que o programa não considerou alguns aspectos importantes: salas de aula lotadas e falta de recursos materiais, desarticulação da equipe gestora e das propostas realizadas em sala com a história de vida dos alunos, trabalho individualizado do(a) professor(a) e pouco envolvimento das famílias. Além disso, a autora também destaca as condições precárias de trabalho dos(as) docentes, ressaltando que essas fragilidades impactam diretamente o desenvolvimento de um trabalho pedagógico efetivo com as crianças.

Deste modo, mesmo reconhecendo toda a relevância que o PNAIC representou – e ainda representa – para a alfabetização no Brasil, constata-se que o programa falhou ao não considerar fatores que extrapolam as questões pedagógicas do(a) professor(a). Além disso, o ato de ensinar exige condições mínimas de dignidade, o que no Brasil, não é dado ao professor(a). Como enfatiza Freire (2021a, p.65), “A luta dos[as] professores[as] em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”. Ou seja, valorizar o profissional da educação, atribuindo-lhe salário digno e, conseqüentemente, melhores condições de vida, é compreender que isto é indispensável para a melhoria da educação.

Outro ponto que merece mais ênfase e para o qual gostaríamos de chamar a atenção, diz respeito à observação da Garcia (2021) de que as propostas do PNAIC pouco se relacionavam com a história de vida das crianças. Ao não trabalhar a alfabetização de modo significativo e relacionado ao contexto de cada criança, a escrita perde a sua essência de interação humana. Nas palavras de Smolka (2008, p.38): “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever. A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e a escrever.” Neste sentido, enfatizamos que alfabetizar não é apenas conseguir ler e escrever, mas refletir sobre a escrita, fazer inferências sobre a língua,

escrever o que e como dizem, compreendendo que dizem para alguém. Afinal, “quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói” (Smolka, 2008, p.43).

Contudo, como já mencionado durante este trabalho, é preciso considerar também que o PNAIC foi elaborado como uma política pública voltada para abranger um território com uma diversidade grandiosa, o que torna inviável que todas as suas propostas estejam plenamente alinhadas com os contextos específicos de cada realidade escolar.

Dando continuidade à análise das dissertações, passamos agora à pesquisa de Eliane Melo (2015), que se intitula *PNAIC: Uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. O trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, de análise documental dos cadernos do PNAIC destinados à formação dos professores do 1º ano. Por meio deste estudo, a pesquisadora objetiva compreender qual a concepção de alfabetização, a proposta didático-pedagógica e a compreensão de formação de professores(as) alfabetizadores(as) estão subjacentes aos discursos presentes nesse caderno.

Apoiada na perspectiva sócio-histórica, a autora realiza duras críticas às concepções adotadas pelo PNAIC, destacando que, embora o programa tenha buscado difundir a alfabetização na perspectiva do letramento, recorreu simultaneamente a outras bases teóricas, como o construtivismo e a sócio-histórica, o que gerou contradições e confusões conceituais. Outros estudiosos também sinalizam essa multiplicidade teórica nos cadernos do PNAIC, como Aguiar (2016, p.36), ao afirmar que: “A perspectiva teórica advinda do programa também causou inquietações. Os cadernos apresentavam uma mescla entre a teoria do construtivismo e a perspectiva histórico-cultural que se evidenciava pela escolha dos autores que embasavam as explicações”. Neste sentido, Melo (2015) ressalta que tais divergências metodológicas são graves e inaceitáveis em um programa cuja proposta é a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as).

Para além disso, Melo (2015) destaca que, em determinado momento tornou-se perceptível a hegemonia da perspectiva do letramento no PNAIC. No entanto, orientada por uma vertente progressista, que compreende a alfabetização e o letramento apenas como instrumentos essenciais para inserir o sujeito no mercado de trabalho e responder às demandas do sistema capitalista. Tal lógica acaba por colaborar para a manutenção das desigualdades produzidas e reproduzidas por este mesmo sistema.

Além disso, essa vertente progressista também reforça a ideia de que o fracasso escolar – problema antigo apontado nas escolas públicas – é responsabilidade do próprio sujeito, da

escola e do(a) professor(a), desconsiderando a desigualdade social como fator preponderante neste processo. Afinal, como afirma Gontijo (2014, p.68):

Considerá-lo implicaria a necessidade de discutir e propor mudanças que atingem a estrutura social e econômica da sociedade brasileira, o que parece difícil, tendo em vista os compromissos políticos assumidos pelo governo federal. Assim, a responsabilidade recai exclusivamente na escola e, portanto, na incapacidade de os professores (pois são eles que constituem a instituição escolar) atender às necessidades básicas de aprendizagem dos educandos.

Este tipo de responsabilização individualizada, que Melo (2015) aponta que está embutida no PNAIC, inviabiliza as condições materiais e estruturais que dificultam o acesso à educação de qualidade. Ao deslocar o foco das políticas públicas para o desempenho individual, naturaliza-se as desigualdades sociais e não se compreende que é fruto de um sistema educacional que opera dentro de uma lógica excludente. Esta perspectiva reforça a ideia de que a escola deve funcionar como um espaço de preparação para inserir os sujeitos no mercado de trabalho, voltada a uma formação para a adaptação e não para a transformação.

Desta forma, destacamos, em consonância com Smolka (2008, p.37), que: “Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa”. Neste viés, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita distancia-se da realidade das crianças, focando apenas em elementos constitutivos da língua escrita.

Outro destaque do trabalho da pesquisadora refere-se à valorização da leitura em voz alta realizada pelo(a) professor(a), a qual ela critica por ser tratada como se, por si só, desenvolve aspectos como compreensão textual, intertextualidade, localização de informações, antecipação entre outros. De acordo com a autora, isto também evidenciou a mescla de teorias embutidas no caderno do PNAIC, uma vez que as propostas se alinhavam a perspectivas muitas vezes contraditórias. Compreendemos que a leitura em voz alta, constitui uma potencialidade em sala de aula, sobretudo, quando realizada com a participação e o envolvimento das crianças, em uma prática dialógica e interativa, na qual elas constroem sentido para e com o(a) autor(a) do texto. Neste contexto, é fundamental considerar o texto em sua dimensão social e discursiva. Como afirma Goulart (2019, p.74):

O texto se destaca por seu caráter semiótico e ideológico, relacionado aos muitos sentidos da vida social, um texto estabelece relações dialógicas com outros textos, sejam históricas, culturais, políticas e outras. Por trás de cada texto está o sistema linguístico, que corresponde a tudo que se repete e se reproduz, ao mesmo tempo em que cada texto é singular, e aí reside todo o seu

sentido, que se revela numa situação social e na cadeia discursiva de determinado campo – a língua em sua integridade concreta e viva.

A leitura em voz alta, portanto, ganha potência quando compreendida como prática social, sendo capaz de articular linguagem, sentidos e sujeitos em contextos reais de uso da língua.

Em relação ao processo de escrita, de acordo com as considerações da pesquisadora, há um retorno ao método fônico, em que a escrita nada mais é que o som da fala, considerando as relações grafofônicas imprescindíveis para o processo de alfabetização. Ademais, a autora destaca que o PNAIC se preocupou tanto em distinguir letramento de alfabetização – sendo que são indissociáveis – que considerou como especificidade da alfabetização o ensino da técnica do ler e do escrever, desconsiderando a dimensão viva e mutável da língua. Nas palavras de Smolka (2008, p. 112):

A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas *não* a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam *como* dizem (porque o ‘como dizem’ revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma incapacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação.

Neste sentido, percebemos que não se considera o processo de formulação de hipóteses de leitura e escrita pelas crianças. Não interessa que elas experimentem, que testem ideias ou que atribuam sentido próprio ao que leem e escrevem. O foco está no acerto, na correspondência entre sons e letras, no domínio técnico. Nesta perspectiva, “a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (Smolka, 2008, p.76).

Dado o exposto, é perceptível que Melo (2015) não atribui nenhuma contribuição do PNAIC para o processo de alfabetização, apenas críticas, considerando o PNAIC como um programa elaborado com o intuito de fortalecer e difundir um neotecnicismo. Estamos em comum acordo que o PNAIC apresentou muitas divergências. Mas entre tensões e contradições teórico-metodológicas, é inegável o papel que teve para pensar em uma formação continuada para o(a) professor(a) alfabetizador(a) e refletir sobre o fazer docente. Neste sentido, Aguiar (2021, p. 221) aponta que:

O PNAIC, como um programa de formação de longa duração, mobilizou muitos profissionais e se constituiu como uma coletividade heterogênea, complexa e muito interessante, por envolver Secretarias de Educação

(municipais e estadual), universidades, professoras e municípios diversos, formando uma grande rede de prática e reflexão sobre o fazer docente.

Sendo assim, é imprescindível considerar que, mesmo quando estes materiais são produzidos para atender todo um território e elaborados por estudiosos de diferentes concepções – como no caso do PNAIC – apresentam potencialidades, mas precisam ser analisados com um olhar crítico e trabalhados de forma contextualizada. Deste modo, cada grupo de formação, teve a possibilidade de ressignificar estes materiais, de acordo com o seu contexto e sua concepção de alfabetização.

Dando continuidade à análise das dissertações selecionadas, passamos à pesquisa de Mirna França da Silva de Araújo (2021), nomeada *Percurso Formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Impactos e Contribuições para a Prática Pedagógica dos Professores Alfabetizadores*. O objetivo do estudo é analisar o percurso formativo dos(as) docentes que participaram do PNAIC, a partir dos registros do SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação) e do SISPACTO (Sistema do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), considerando os aspectos: impacto e contribuições para a prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

A pesquisa é de caráter qualitativo, levando em conta a realidade dos sujeitos participantes das ações formativas, seus significados e as relações estabelecidas com o objeto de estudo. Para a análise, foram utilizados relatórios gerados a partir das atividades avaliativas, bem como questionários aplicados aos participantes das ações formativas, todos disponíveis no SIMEC, módulo SISPACTO, com recorte temporal referente ao período de 2013 a 2015.

A dissertação de Araújo (2021) apresenta importantes contribuições do PNAIC para a melhoria da prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores, assim como para o fortalecimento do papel das universidades formadoras na formação continuada. De acordo com os registros obtidos por meio do SIMEC/SISPACTO, as ações formativas do pacto suscitaram inquietações e reflexões significativas, que culminaram em mudanças concretas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Segundo a autora, estas mudanças são decorrentes do trabalho coletivo, da socialização e reflexão entre os pares, o que se articula à concepção de formação como processo dialógico, crítico e contínuo. Como bem sinalizou Freire (2021a, p.133): “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.” Assim, o PNAIC constitui-se como um espaço de encontro entre professores(as) alfabetizadores(as), possibilitando o compartilhamento de experiências, vivências, inquietações, dúvidas,

curiosidades, fortalecendo a formação docente através do diálogo e da construção coletiva do conhecimento.

Outra contribuição que a pesquisa aponta em relação ao PNAIC, refere-se a uma mudança na cultura de formação continuada proposta pelas políticas públicas. De acordo com Araújo (2021), o PNAIC contribuiu para a valorização dos saberes docentes, sua forma de pensar e planejar as ações educativo-pedagógicas das turmas de alfabetização. Ao promover a *práxis* pedagógica, a formação do PNAIC revela um fazer docente que não apenas organiza e executa, mas que reflete sobre a prática e replaneja seu fazer docente, afinal “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021a, p.40).

Além disso, Araújo (2021) sinaliza que os relatos das Universidades Formadoras apontaram que após a conclusão da formação continuada promovida pelo PNAIC, houve melhoria e inovação nas propostas desenvolvidas pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) em sala de aula, revelando mudanças significativas em suas práticas. Dentre estas, há um destaque para o estabelecimento de rotinas diárias mais diversificadas e mais ricas em momentos de aprendizagem, reflexões sobre o planejar/organizar o tempo diário e semanal das crianças na escola, considerando seus interesses e necessidades.

Ademais, ressalta também aspectos referentes à utilização de metodologias que envolvam a ludicidade na prática pedagógica e discussões sobre sequências didáticas e projetos permeando todos os encaminhamentos e reflexões sobre a apropriação da escrita na perspectiva do letramento. Outro fator relevante refere-se a tomada da avaliação como diagnóstico para identificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Araújo (2021) destaca também que o PNAIC resgatou a importância do planejamento como elemento fundamental para uma prática pedagógica responsável e intencional. Neste sentido, Aguiar (2021, p.217), enfatiza:

Essa formação permitiu reavivar este aspecto inerente à docência, o planejamento, bem como sua importância para a constituição de uma professora que, como sujeito, reflita, tome decisões e faça escolhas a partir de um determinado leque de possibilidades, elaborado coletivamente.

Com base em todas estas reflexões, reforça-se novamente que a formação continuada é um direito do(a) professor(a) e, para que seja efetiva, precisa ser contínua e sustentada por condições objetivas de vida para isso: tempo adequado para estudo, remuneração digna e condições de trabalho adequadas (Aguiar, 2021). Na pesquisa de Araújo (2021), através dos relatos dos(as) professores(as), foi possível identificar a necessidade de prosseguir com as formações continuadas.

Por outro lado, a pesquisa também evidencia limitações na elaboração e na implementação do PNAIC. Dentre os principais entraves apontados pelas universidades parceiras e pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as), destacam-se o atraso no envio dos materiais de formação, a instabilidade no sistema SIMEC/SISPACTO, problemas na comunicação com a SEB/MEC e a demora no pagamento das bolsas de estudo e pesquisa. Estes desafios também são ressaltados por Aguiar (2016), que destaca que as dificuldades encontradas não foram poucas e que houve casos em que alguns(algumas) formadores(as) não se identificaram com o trabalho proposto, resultando em desistências e substituições ao longo do processo formativo. Tais desafios evidenciam os obstáculos inerentes à implementação de políticas públicas de larga escala.

Por fim, chegamos à última pesquisa selecionada para a análise, de Patricia²² Maria Guarnieri Ramos (2017), intitulada *A Concepção de Linguagem do PNAIC e Implicações Metodológicas para o Ensino da Linguagem Escrita: Um estudo a partir da Psicologia Histórico - Cultural*. A autora tem como objetivo analisar a concepção de desenvolvimento humano, de linguagem, de linguagem escrita, bem como as implicações metodológicas presentes no caderno de apresentação e nos cadernos de formação de professores correspondentes ao 3º ano do Ensino Fundamental. O presente trabalho respalda-se nos conceitos de Vygotsky, compreendendo a linguagem como instrumento de transformação do ser humano e da sua cultura.

Assim como já apresentado em outros trabalhos que analisamos anteriormente, Ramos (2017) também realiza críticas contundentes à base epistemológica predominante no PNAIC: o construtivismo. A autora sinaliza que esta abordagem não compreende a mediação social e histórica da linguagem escrita, tratando-a de forma naturalizada, praticamente espontânea, conforme a maturidade de cada criança. Esta visão desconsidera a interação necessária entre o(a) professor(a) alfabetizador(a) e a criança, bem como a intencionalidade do processo de ensino-aprendizagem, a organização pedagógica e a compreensão de sujeito, alfabetização e língua.

Outro ponto ressaltado pela pesquisadora, é a derivação do conceito “alfabetizar letrando” presente nos materiais do PNAIC, que, em sua perspectiva, não reconhece que a apropriação da língua escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cultural de cada sujeito e da humanidade. Como bem destaca Goulart (2019, p.69):

A aprendizagem da escrita quando considerada em sua dimensão político social, interativa, transforma as relações do homem com a linguagem, consigo

²² Nome grafado de acordo como se apresenta na pesquisa: sem acento agudo.

mesmo, com sua realidade, com o mundo. Isso acontece especialmente numa sociedade como a nossa, em que essa forma de expressão tem tanto valor político e cultural.

É neste sentido, que na dissertação, Ramos (2017) assume que para o ensino da linguagem escrita, é imprescindível a definição do conteúdo e da forma com vistas aos destinatários; um caminho coerente com a visão de mundo e de práxis revolucionária. Assim, tanto Goulart (2019), quanto Ramos (2017) reforçam a ideia de que a alfabetização deva ser compreendida como um processo intencional, histórico e socialmente situado, considerando o seu potencial formativo, político e transformador.

Deste modo, Goulart (2014, p.47) aponta que “O caráter discursivo, social, das práticas sobressai quando trazemos à tona o outro dos processos escolares - as crianças, os estudantes, não como o outro lado da moeda, mas como o encontro e o confronto de conhecimentos: vivos, pensantes, desafiadores”. Na mesma linha de raciocínio da afirmação de Goulart, a pesquisadora ressalta que o PNAIC limita o ensino da leitura e da escrita à adaptação dos indivíduos em suas necessidades imediatas e cotidianas. Esta crítica é reforçada por Smolka (2008, p.76), ao afirmar que:

De modo geral, a escola não tem considerado a alfabetização como um processo de interação, um processo discursivo, dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas.

Assim sendo, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que silenciam as crianças, seus modos de pensar e registrar, homogeneizando-as e reduzindo a linguagem a funções utilitárias. A alfabetização, defendida nesta pesquisa, como um processo dialógico, envolve o reconhecimento da diversidade dos modos de falar, pensar, registrar e existir das crianças. Visto isso, Goulart (2014, p.43) destaca que:

A concepção de práticas pedagógicas em que os alunos, os professores e os conhecimentos sejam as molas propulsoras dos processos de aprender-ensinar, em vez de métodos e instruções, deve prevalecer. Os processos humanos apresentam regularidades mecânicas ao lado de criações imprevistas, imperfeições, incertezas, sustos. Na escola os processos também devem ser pensados assim. Além disso, os conhecimentos e seus modos de organização, como a linguagem escrita, são objeto da cultura e não da escola.

Deste modo, destacamos que devem ser construídos espaços para possibilitar tentativas de escrita, que as crianças tenham a oportunidade de tentar, errar, experimentar, criar e produzir sentidos para e com a escrita, em diálogo com seus pares e com os conhecimentos construídos historicamente. Esta concepção exige um(a) professor(a) alfabetizador(a)

implicado(a) comprometido(a) com as diversas dimensões da formação humana, o que se caracteriza bem diferente da figura do(a) professor(a) alfabetizador(a) que Ramos (2017) aponta que o PNAIC pretendeu formar: um reprodutor de recursos e procedimentos técnicos como: o brincar, o jogo, o gênero textual e saberes baseados em uma postura pragmática de ensino da linguagem escrita.

No entanto, destacamos novamente que tanto a formação oferecida pelo PNAIC, quanto os materiais produzidos por esse programa devem ser refletidos criticamente, sem desconsiderar suas limitações e problemáticas. Ao mesmo tempo, torna-se necessário reconhecer que muitos professores(as) alfabetizadores(as) que participaram dessa formação, tiveram seus horizontes ampliados, encontrando nela oportunidades para refletir sobre os sentidos de ensinar e aprender a partir de contextos sociais significativos e calcados na realidade das crianças.

Portanto, torna-se fundamental compreender as contradições presentes nos processos de formação docente e reafirmar a importância de uma postura crítica, vendo a possibilidade de ressignificar os materiais e as práticas propostas à luz de suas concepções pedagógicas, e experiências. É compreender que professores(as) não são apenas receptores(as) de políticas educacionais, mas estão em um movimento de interpretação crítica e reflexiva no processo de formação.

Assim sendo, cabe também aos órgãos governamentais criar espaços e tempos para a discussão e o aperfeiçoamento das políticas educacionais elaboradas, valorizando os conhecimentos e experiências dos(as) professores. É fundamental que estes espaços promovam a construção de um diálogo democrático e não se limitem apenas às ações formais, reconhecendo os(as) professores(as) como sujeitos ativos e autônomos na construção das práticas pedagógicas e das decisões que envolvam o cotidiano escolar.

É importante ressaltar ainda outras críticas apontadas por Ramos (2017): 1. PNAIC como um produto educacional e uma formação de professores(as) baseada na relação público-privada; 2. Instrumento que pretende formatar a concepção de ciclo de alfabetização; 3. Alinha-se com o ideário do “aprender-a-aprender”; 4. Foca em avaliações externas e às demandas dos indicadores nacionais; 5. Utiliza-se de diferentes referenciais teóricos; 6. Regula, reproduz e mantém a divisão de classes antagônicas. Esses aspectos demonstram o quanto a educação está sendo cada vez mais concebida como uma mercadoria, assim como assinala Aguiar (2021, p.209):

É cada vez mais perceptível também que a educação é vista como uma mercadoria rentável e não como um direito de todas as pessoas. De algumas

décadas para cá, empresários interessados nos lucros promissores do mercado educacional passam a intervir diretamente nas políticas educacionais, criando fundações, aliando-se a governos, organizando formação e material didático.

Diante do cenário apresentado, surge a urgência de continuar defendendo e reafirmando a educação como um direito social, pautado no interesse público e pela formação integral dos sujeitos. É preciso resistir às lógicas mercadológicas e construir coletivamente políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a democracia e com a transformação social.

4 ECOS DA TRAVESSIA: LER O MUNDO, SONHAR HORIZONTES

A elaboração desta pesquisa compreendeu um exercício de tecer reflexões acerca da alfabetização no Brasil. Com a contextualização histórica da alfabetização no Brasil que nos propomos a realizar neste trabalho, pudemos compreender os caminhos que foram construídos desde o período colonial até a contemporaneidade, observando como as práticas de alfabetização estiveram – e ainda estão – profundamente marcadas por disputas políticas, interesses econômicos, diferentes concepções de educação e visando um projeto de nação que alguns grupos hegemônicos desejam construir.

Com o desenvolvimento da pesquisa, compreendemos que a alfabetização no Brasil permanece por muito mais tempo a serviço da manutenção de estruturas de poder e exclusão, do que propriamente como deveria se constituir: um dos instrumentos de emancipação e transformação social. Este fator expressa-se evidentemente ao analisarmos quem teve um acesso efetivo ao processo de escolarização e como e para quem as políticas públicas educacionais são elaboradas. Discursar sobre a alfabetização como um direito universal e como uma condição para o exercício pleno da cidadania, diferencia-se de produzir condições efetivas para que este processo aconteça.

Neste sentido, a análise do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) nos permitiu observar e compreender estas contradições. Em sua proposta, o PNAIC representou uma tentativa de enfrentar as desigualdades no acesso à alfabetização, promovendo formação continuada para professores(as) e propondo estratégias para garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a partir da análise das produções acadêmicas relacionadas ao PNAIC, foi possível perceber que, embora o programa apresentasse um discurso de democratização e garantia de direitos, sua execução foi marcada por desafios estruturais, pela lógica de responsabilização docente atrelada a resultados de avaliações de larga escala (nacionais ou internacionais) e pela falta de continuidade das ações formativas. Estes aspectos revelam que, muitas vezes, políticas educacionais são formuladas apenas por um grupo de pesquisadores(as) e/ou estudiosos(as), sem a devida escuta atenta dos sujeitos que as vivenciam cotidianamente, resultando em propostas que não se sustentam na prática e que pouco alteram a realidade das escolas públicas.

Com base nas análises realizadas, compreendemos que a alfabetização, quando tratada como política pública, está sempre atravessada por escolhas ideológicas. Alfabetizar é um ato político, é escolher qual projeto de sociedade se quer construir: um projeto baseado na luta pela igualdade de oportunidades ou um projeto que se limita a preparar sujeitos para se adaptarem a

um sistema desigual. Neste sentido, reafirmamos que garantir a alfabetização plena para todas as crianças é, acima de tudo, um compromisso ético e político com a construção de uma nação mais justa, crítica e democrática.

Para além disso, assegurar o acesso à alfabetização implica também garantir condições de vida dignas, com serviços básicos de qualidade e oportunizar o acesso à arte, à música, ao teatro e à cultura de modo geral – modos de produção de vida e de expressão que fazem pulsar a existência e contribuem para potencializar a formação integral do ser humano. A formação humana, portanto, não se dá apenas no domínio das habilidades técnicas da leitura e da escrita, mas na ampliação dos horizontes de ser, pensar, sentir e interagir com o mundo. Neste sentido, a alfabetização precisa ser compreendida como parte do movimento da vida das crianças, um processo que envolve não apenas o acesso ao sistema de escrita, mas o acesso à produção e construção de sentidos, de identidade e à participação ativa na vida social.

É neste horizonte que compreendemos a alfabetização – como um processo discursivo, que envolve a construção de sentidos e se faz no movimento da vida. Com esta concepção em mente, fomos delineando o objetivo geral da presente pesquisa: analisar o que sinalizam as produções acadêmicas sobre as contribuições e críticas do PNAIC (2012-2018) para o processo de alfabetização no Brasil. A pesquisa realizada demonstrou que os trabalhos reconhecem no PNAIC um conjunto expressivo de contribuições relevantes para o processo de alfabetização no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação continuada de professores(as) e à valorização das práticas pedagógicas. Por outro lado, também apontam críticas contundentes, tanto em relação à elaboração do programa, quanto à sua implementação, evidenciando principalmente contradições entre as perspectivas teóricas.

A partir das análises realizadas, conclui-se que muitos(as) pesquisadores(as) sinalizaram fatores muito positivos relacionados ao desenvolvimento do PNAIC. Entre eles, destaca-se a valorização da formação continuada, que possibilitou reflexões significativas sobre as práticas pedagógicas, contribuindo para ampliar o repertório literário, cultural e metodológico dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). As pesquisas analisadas apontam que o programa incentivou a adoção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e atrativas, com o uso de jogos, sequências didáticas e projetos interdisciplinares, promovendo uma rotina escolar mais diversificada e sensível aos interesses, curiosidades e desejos das crianças.

Além disso, ressaltam avanços na compreensão da leitura como prática formativa, reconhecendo as crianças como autoras de sentidos, e na valorização do letramento como prática social. Um elemento de destaque apontado por muitos trabalhos, refere-se à maneira como as ações formativas do PNAIC favoreceram a troca de experiências entre os(as)

professores(as), fortalecendo vínculos coletivos, ampliando o sentimento de pertencimento à categoria docente e promovendo reflexões sobre as práticas de alfabetização, ressignificando tais práticas como processos interativos, dialógicos e humanos.

Por outro lado, muitos(as) pesquisadores(as) realizaram críticas intensas ao PNAIC, apresentando contradições e limitações importantes no delineamento do programa. Aponta-se um descuido com práticas que considerem os conhecimentos prévios das crianças, além da centralidade nos componentes curriculares avaliados em larga escala, que colocam as demais áreas do conhecimento em segundo plano. Ademais, os(as) pesquisadores(as) apontam uma distância entre as propostas do PNAIC e a realidade concreta das escolas públicas, marcada por salas lotadas, escassez de recursos, precarização das condições de trabalho docente e desarticulação com a gestão escolar e com as famílias.

As críticas teóricas referem-se, ainda, ao uso fragmentado de diferentes concepções pedagógicas – com forte influência do construtivismo – e ao retorno de práticas pedagógicas centradas no método fônico, que reduzem a leitura e a escrita à adaptação do sujeito às necessidades imediatas do sistema capitalista. É preciso assinalar ainda, que em algumas pesquisas, encontramos o PNAIC sendo compreendido como um instrumento de regulação que, ao se alinhar às demandas de avaliações de larga escala e à lógica do “aprender a aprender”, mantém e reproduz as desigualdades sociais no campo educacional e, conseqüentemente, na vida social, em vez de enfrentá-las, sendo um instrumento para a emancipação e transformação social.

Deste modo, ao analisar as contribuições e críticas ao PNAIC para o processo de alfabetização, evidencia-se a complexidade que envolve o delineamento de políticas públicas de alfabetização no Brasil. Sendo assim, a pesquisa realizada revela que, embora o PNAIC tenha contribuído significativamente no campo da formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e das práticas pedagógicas, ainda há desafios estruturais e conceituais a serem enfrentados para que a alfabetização se consolide como um direito efetivo de todas as crianças. A partir desta pesquisa, evidenciou-se que nenhuma política educacional opera de forma neutra: toda ação neste campo carrega intencionalidades, valores e disputas que se refletem nas práticas escolares e na constituição dos sujeitos.

Assim, reafirmamos a necessidade urgente de políticas de alfabetização que dialoguem com a realidade concreta das escolas públicas, que respeitem a singularidade de cada território e promovam uma formação docente continuada, crítica e comprometida com a transformação social. Defendemos, também, uma política de alfabetização que reconheça e potencialize a autonomia do(a) professor(a) compreendendo-o(a) como sujeito produtor e reflexivo do seu ato

pedagógico. A alfabetização, compreendida como prática discursiva, social e histórica, exige mais que métodos e avaliações: requer escuta, sensibilidade, compromisso com a infância e com os múltiplos sentidos de aprender. Nesta perspectiva, alfabetizar é acolher o movimento da vida, que constrói sentido para e com as crianças, colocando-as em situações comunicativas diversas e significativas, que respeitem suas linguagens, histórias e potencialidades.

Que a alfabetização continue sendo compreendida como uma escalada deslumbrada – feita de esforço, encantamento, descobertas e sentidos que se constroem no caminho. Cada criança que aprender a ler o mundo e as palavras carrega consigo não apenas um direito conquistado, mas a possibilidade de sonhar outros futuros. Por isso, é urgente e necessário mantermos os olhos atentos e os pés firmes na luta por políticas públicas comprometidas com a infância e com a formação humana integral. Que possamos seguir resistindo, com esperança e coragem, por uma educação pública que reconheça na alfabetização não um fim em si mesma, mas o começo de muitas outras caminhadas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. In: SILVEIRA, E. et al. (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 31-43.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Contribuições do PNAIC para a formação do/a professor/a alfabetizador/a. **Revista COCAR**, Belém, V.13. N.25, p. 577 a 597 – Jan./Abr. 2019.
- AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Reverberações do PNAIC na formação docente da alfabetizadora. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 1, p. 207 - 224, jan./abr. 2021.
- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019.
- ARAÚJO, Mirna França da Silva de. **Percorso formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Impactos e contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores**. Dissertação (mestrado – mestrado profissional em Educação) – Universidade de Brasília, 2021.
- ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PACTO. In: Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 18-26.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Antonieta de. **Farrapos de ideias**/Antonieta de Barros. – Florianópolis: Skript, 2022.
- BARROS, Manoel de, 1916-2014. **Meu quintal é maior que o mundo**/Manoel de Barros; – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BRANDÃO, Zaia. **Direito à educação e cidadania escolar**. Disponível em: <https://silo.tips/download/direito-a-educao-e-cidadania-escolar> Acesso em: 10 jun. 2025.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19 jan-abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.**

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 12-17**

CONSTANT, Elaine. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): As interpretações sobre o pacto federalista e o regime de colaboração no campo educacional. In: SILVEIRA, E. et al. (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p. 21-30.**

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O Senso Comum Neoliberal Obscurantista e seus Impactos na Educação Brasileira. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020

FABIANO, Cleber. **Um passeio com Chapeuzinho Vermelho: a formação do leitor literário. 2. ed. / Cleber Fabiano. – Curitiba: Palavras Arterias, 2018.**

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.**

FREIRE, Paulo. Alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 70 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. 80. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.**

GARCIA, Denise Fiuza. **Políticas públicas de alfabetização: concepções dos programas do Governo Federal de 2012 até 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.**

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais/Cláudia Maria Mendes Gontijo. – Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção educação contemporânea).**

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. Relatos de sala de aula: análise em busca de compreensão da perspectiva discursiva de alfabetização. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 14, jan. 2019. ISSN 2317-2215. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/35932>>. Acesso em: 18 mar. 2025. doi:<https://doi.org/10.12957/pr.2019.35932>

GOULART. Cecília Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 9, p. 60-78, 2019. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334/232> Acesso em: 15 maio 2025.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**/bell hooks; tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

MARTINIÁK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: Brasil. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 52-61.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: Uma análise das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba – 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONSANI, Giulia da Silva. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Primeiras reflexões sobre o programa à luz da perspectiva discursiva**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação de Pedagogia, Florianópolis, 2025.

MORTATTI, M. do R. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp digital, 2019.

MOURA, Daniela Amélia de. **Concepção de alfabetização dos cadernos de formação docente do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2021.

NORNBERG, Marta; DIAS, Maurício Cardoso; JAGER, Josiane Jarline. Leitura como interação do leitor com o texto: Concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. **Educação em Revista** | Belo Horizonte|v.39|e37704|2023.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos; LUZ, Vânia Terezinha. Prefácio: E as vozes se fazem ouvir. In: SILVEIRA, E. et al. (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. p.11-14.

RAMOS, Patrícia Maria Guarnieri. **A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Livro de imagem: possibilidade de leitura. **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 (Jan-Jun/2015) – e-ISSN 1806-9142.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em:

https://www.ufpb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf Acesso em: 01. abr. 2025.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**/Ana Luiza Bustamante Smolka – 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Campinas SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008 (Coleção passando a limpo).

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**/Magda Soares. – 1. ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Autores Associados, v. 25, jan-abr, 2004, pp. 05-17.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma revisão sistemática. **Educação em Revista** | Belo Horizonte|v.35|e211143|2019.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

APÊNDICE A – Quadro 1

Quadro 1: Artigos encontrados na base de dados da SciELO:

AUTORES/AS E ANO	TÍTULO
Marta Nornberg; Maurício Cardoso Dias; Josiane Jarline Jager (2023).	Leitura como interação do leitor com o texto: Concepções e práticas nos cadernos do PNAIC
Maria Elizabete Neves Ramos; Alicia Maria Catalano de Bonamino (2022).	O PNAIC no Rio de Janeiro: três arranjos institucionais de implementação
Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo Schneider; Maria Selma Grosch e Jaime Farias Dresch (2020).	Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages- SC
Luciana Castro Oliveira Machado; Beatriz Basto Teixeira (2020).	Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Maria Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes (2019).	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura
Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier; Tiago Lisboa Bartholo (2019).	Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma revisão sistemática
Aline Pereira Ramirez Barbosa e Beatriz Salemm Corrêa Cortela (2018).	Formação do PNAIC em Geometria e a Trajetória Educacional dos Professores Alfabetizadores
Patrícia de Faria Ferreira e Márcia Souza Fonseca (2017).	A cultura da performatividade na organização do trabalho pedagógico: a formação matemática nos cadernos do

	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
Maria Aparecida Lapa de Aguiar; Caren Cristina Brich e Soraia Irrigaray Zapata (2017).	Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações
Juvenal Zanchetta Junior (2017).	Práticas de Leitura Literária e a contribuição do PNAIC
Rosângela Gabriel; Régine Kolinsky e José Morais (2016).	O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais
Arlene de Paula Lopes Amaral (2015).	Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - QUADRO 2

Quadro 2: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “PNAIC and críticas”:

AUTOR/A E ANO DISSERTAÇÃO OU TESE	TÍTULO
Crisley Monteiro Olarte (2017) Dissertação	As concepções dos professores de uma escola de Ladário/ MS sobre as ações do pacto nacional pela alfabetização na idade certa na perspectiva da teoria crítica.

<p>Adauto de Jesus pereira (2016)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização</p>
<p>Eliane Pimentel Camillo barra nova de melo (2015)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Pnaic: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente</p>
<p>Edjane de Lima Brito Melo (2016)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC da rede municipal de ensino de Catende - PE: desafios e aprendizagens</p>
<p>Paulo Itaciomar Teles (2016)</p> <p>Dissertação</p>	<p>As ações gestoras para a efetivação das metodologias do PNAIC na prática docente</p>
<p>Francisco Guimarães de Assis (2018)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Formação continuada de professores na área de matemática: uma análise crítica do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (pnaic)</p>
<p>Rozineide Maria dos Santos (2016)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Os desafios do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) no município do Recife</p>
<p>Fabiana Magalhães da Silva (2018)</p> <p>Dissertação</p>	<p>A formação continuada no pacto pela alfabetização na idade certa - PNAIC - no contexto da superintendência regional de São João Del- Rei: impactos e desafios da formação em serviço.</p>
<p>Amancio Leandro Correa Pimentel (2018)</p> <p>Dissertação</p>	<p>Formação docente no PAIC e PNAIC: crítica à racionalidade pragmática instrumental</p>

Patricia Maria Guarnieri Ramos (2017) Dissertação	A concepção de linguagem do pnaic e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir da psicologia histórico-cultural
Kerleiane de Sousa Oliveira (2017) Dissertação	Formação continuada de professores alfabetizadores de classes multisseriadas sob a perspectiva da análise do discurso crítica
Jozeila Bergamo (2016) Dissertação	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa - pnaic: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em monte negro/ro.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C - QUADRO 3

Quadro 3: Trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor “PNAIC and contribuições”:

AUTOR/A E ANO DISSERTAÇÃO OU TESE	TÍTULO
Eliete Maria Ribeiro de Souza (2023) Dissertação	Ressignificando a alfabetização matemática a partir das formações do PNAIC: um estudo sobre material concreto como recurso de ensino no município de Jauru
Daniela Amelia de Moura (2021) Dissertação	Concepção de alfabetização dos cadernos de formação docente do pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC
Denise Vargas Fiuza Garcia (2021) Dissertação	Políticas públicas de alfabetização: concepções dos programas do governo federal de 2012 até 2020

Fernanda Bravin (2018) Dissertação	Contribuições do PNAIC na prática pedagógica do professor na alfabetização Matemática
Silvia Raquel Islabão da Silveira (2019) Dissertação	Contribuições do PNAIC 2014 nas práticas Matemáticas de um grupo de Professoras Alfabetizadoras
Natalia Francisca Cardia dos Santos (2015) Dissertação	Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes
Adauto de Jesus Pereira (2016) Dissertação	Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização
Marcia Figueira Marques da Silva (2017) Dissertação	As contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores das escolas do campo de Nova Iguaçu
Katia Cilene da Costa (2021) Dissertação	A temática da cultura africana e afro-brasileira nas caixas de leitura do PNAIC: contribuições possíveis
Ana Katia Ferreira de Assis (2016) Dissertação	O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: O que revelam os documentos?
Andrea Ramos de Oliveira (2017) Dissertação	As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares
Ana Paula Uflacker Toja (2018) Dissertação	As contribuições do PNAIC-Matemática na formação de professores alfabetizadores do município de São Borja

Jessica Gomes dos Santos Assencio (2016) Dissertação	O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para a sua prática pedagógica
Lucia Cristina Dalago Barreto (2016) Tese	A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Adriane Pereira Carneiro (2023) Dissertação	Contribuições do PNAIC para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores no ensino de ciências do município de Confresa-MT
Juliana Candido Matias (2019) Dissertação	As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: A perspectiva docente
Mirna Franca da Silva de Araujo (2021) Dissertação	Percurso Formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: impactos e contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.
Aline Gabriele Favero (2018) Dissertação	Contribuições da literatura para a formação do sujeito: para além da alfabetização
Carla Fernanda Matte Marengo (2020) Dissertação	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS
Deniele Miranda Alves Ribeiro (2019) Dissertação	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC
Clarice Marlene Rucks (2020) Dissertação	Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a formação de

	professores alfabetizadores municipais de Ijuí, Rio Grande do Sul
Fatima Aparecida do Nascimento (2017) Dissertação	A literatura infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para o letramento: estudo dos acervos complementares
Debora Cruz (2018) Dissertação	PNAIC (2013-2015) e as contribuições para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Colatina-ES
Jaqueline de Moraes Costa (2017) Tese	Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa
Delcia Cristina dos Santos de Souza (2016) Dissertação	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com os gêneros textuais
Cinthia Cardona de Avila (2018) Tese	Contribuições do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva
Laurilene Cardoso da Silva Lopes (2018) Dissertação	Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Contribuições para o ensino de matemática e para a prática alfabetizadora
Seila Alves Pugas (2014) Dissertação	Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da escola de tempo integral Padre Josimo Moraes Tavares (Palmas - TO), sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de matemática

Alceu Vanzing (2018) Dissertação	A gramática como suporte para a produção textual
Daniela Guse Weber (2018) Dissertação	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições à prática pedagógica de professores que ensinam matemática em classes de alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora.